



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E
CONTABILIDADE – FEAAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

DIANA MARIA CAVALCANTE MORAIS

**AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DEMONSTRADAS PELOS EGRESSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ORIUNDOS DE
PROGRAMAS DE ESTÁGIO**

**FORTALEZA – CEARÁ
2008**



DIANA MARIA CAVALCANTE MORAIS

**AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DEMONSTRADAS PELOS EGRESSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ORIUNDOS DE
PROGRAMAS DE ESTÁGIO**

Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

ORIENTADORA:

**Prof^ª. Dra. TEREZINHA DE JESUS PINHEIRO
MACIEL**

Fortaleza – Ceará
2008

Morais, Diana Maria Cavalcante

As competências profissionais dos egressos de administração da Universidade Federal do Ceará oriundos de programas de estágios/ Diana Maria Cavalcante Moraes. – Fortaleza: UFC, 2008.

147 p.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade.

1. Educação e Trabalho 2. Competências 3. Estágio

DIANA MARIA CAVALCANTE MORAIS

**AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DEMONSTRADAS PELOS EGRESSOS DE
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ ORIUNDOS DE
PROGRAMAS DE ESTÁGIO**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Pós-Graduação em Administração,
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Administração.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Terezinha de Jesus Pinheiro Maciel (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profª Dra. Sandra Maria dos Santos
Universidade Federal do Ceará - UFC
Membro da Banca

Profª Dra. Susana Kramer de Oliveira Mesquita
Universidade Federal do Ceará- UFC
Membro da Banca

Dedico este trabalho à Santíssima Trindade: A Deus Pai pelo dom da minha vida, ao Filho por ter dado a sua vida por mim e ao Espírito Santo pela nova vida gerada em mim.

À minha mãe, por inúmeras razões, dentre elas o exemplo e referencial de dignidade e caráter, pela formação a mim concedida, por ser fonte inspiradora da minha vida e pela saudade que a faz ainda mais presente em nosso meio. (in memoriam)

Ao meu pai, pela alegria de tê-lo na lucidez de seus 84 anos de vida recém celebrados, pelo seu amor incondicional, fonte permanente de carinho, exemplo de otimismo e confiança no futuro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido pelo companheirismo, cooperação e compreensão, sobretudo durante essa trajetória de esforço, renúncias e ausência.

À minha família, especialmente as irmãs e irmãos por compartilharem comigo dos momentos alegres e difíceis, pela força e oração.

À minha orientadora Professora Dra. Terezinha Maciel pelo exemplo de educadora, pela simplicidade própria de quem é grande, pela atenção, compreensão e ensinamentos.

À Elaine Pontes pelo estímulo, exemplo, apoio e amizade em todos os momentos.

Ao Eric Buarque, pela alegria e honra em tê-lo como amigo, irmão na fé e gestor.

Aos amigos Marcelo Gallo e Sylvana Rocha, pelas inúmeras oportunidades de aprendizagem e demonstrações de confiança, atenção e amizade, pela referência profissional de competência e integridade. A minha gratidão por tudo que contribuíram para a realização desse mestrado.

Aos amigos do CIEE pelo carinho e estímulo nesta etapa da minha vida, de maneira especial à Selmara, Deolinda, Michele, Gladston, Auridéia e Euler.

À amiga Cristiane Tavares pela presença constante, sobretudo nas dificuldades e decisões.

À amiga Alynne Rochelly, pela sua amizade, disponibilidade, orações e apoio no decorrer dessa pesquisa.

Às amigas Raquel Freitas e Renata Camelo que mesmo a distância sempre colaboraram com carinho e estímulo.

Aos amigos Sávio e Michel que deram as suas parcelas de contribuição para a realização desse trabalho.

À minha querida Olívia Guerreiro pela graça de tê-la como amiga e pela referência profissional que é para mim, pela escuta, orações e estímulo em todos os momentos significativos da minha vida.

Aos amigos Pedro e Cristiano pela cooperação e disponibilidade sempre que precisei.

Ao Maycon Benício pelo suporte na análise estatística dos dados e revisão.

Ao Paco pelo seu fiel amor e presença constante nos momentos de estudo.

À Professora Dra. Sandra Santos pelo apoio, disponibilidade e valiosas contribuições na revisão desse trabalho, sobretudo no aspecto metodológico.

À Professora Dra. Susana Kramer por ter a honra de tê-la na Banca Examinadora e pelas significativas considerações para o aprimoramento do trabalho.

Aos Professores e Coordenadores do Mestrado Profissional em Administração pela importante contribuição na construção do conhecimento.

Aos colegas, pela oportunidade de aprender com a diversidade de perfis, formações e estilos.

Aos colaboradores da Universidade Federal do Ceará, em especial ao Cleverland e à Marta, pela presteza, atenção e suporte durante todo o processo.

Aos egressos de Administração que responderam a essa pesquisa, sem os quais o trabalho não se realizaria.

Aos amigos da Comunidade Católica Shalom, da Faculdade Católica de Quixadá e de maneira especial aos da Pastoral Universitária, o meu agradecimento pela amizade em Cristo e pelas orações.

“Se eu falar as línguas dos homens, e dos anjos, e não tiver caridade, sou como o metal que soa, ou como o sino que tine. E se eu tiver o dom de profecia, e conhecer todos os mistérios, e quanto se pode saber: e se tiver toda a fé, até o ponto de transportar montes, e não tiver caridade, não sou nada”.

(1Cor 13, 1-2)

RESUMO

Fundamentado no estágio e sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais, este estudo pautou-se em três questões norteadoras: 1) Quais as competências adquiridas ou desenvolvidas pelos egressos de Administração oriundos de programas de estágio? Em que medida o estágio agregou na formação no tocante às competências profissionais? E quais dessas competências desenvolvidas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração? A partir dessas questões, este estudo teve como principal objetivo verificar a percepção dos egressos de Administração da Universidade Federal do Ceará sobre quais e em que grau as competências profissionais foram desenvolvidas a partir de programas de estágio realizados e quais estão contempladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A sua relevância consiste em abordar e contribuir com temas contemporâneos como estágio e competência, na ótica de egressos de Administração que realizaram estágios. O estudo caracterizou-se como exploratório, descritivo e de natureza qualitativa. A pesquisa bibliográfica abordou assuntos relacionados à educação e trabalho, competências e estágio de estudantes. A pesquisa de campo foi aplicada a 40 egressos da UFC que concluíram seus cursos nos anos de 2005, 2006 e 2007. No processo de coleta de dados utilizou-se como instrumento o questionário estruturado e anônimo. Para suporte na análise de dados utilizou-se o Excel. Os resultados da pesquisa permitiram concluir que o estágio contribui para aproximar a relação teoria e prática e desenvolver competências importantes para a formação profissional, inserção e permanência no mercado de trabalho e no desenvolvimento da carreira.

Palavras-Chave: Educação, Trabalho, Competência, Estágio.

ABSTRACT

Based on the apprenticeship and its relation with the development of professional competences, this study was ruled by three guiding questions: 1) What are the competences acquired or developed by the former students of Administration derived from the apprenticeship programs? 2) How much has the apprenticeship contributed to improve the professional competences? 3) Which of these competences, in the Administration course, match the National Curricular Rules? Based on these questions, this study had as its main objective to verify in the conception of former students from the Administration course in the Federal University of Ceará, which competences and how much they were developed during the programs of apprenticeship, and which of them were agreed with the National Curricular Rules. Its relevance consists of approaching and contributing with modern themes such as apprenticeship and competence, through the former students in Administration view who had undergone the apprenticeships. The present study had an exploratory and descriptive characteristic. The bibliographical research approached issues related to education and work, as well as competences and students' apprenticeship. The field research involved 40 former students that had finished their courses in the following years: 2005, 2006, and 2007. In the process of data collection, a structures and anonymous questionnaire was used as a tool. Excel program was used as a support to data analysis. The research results allowed us to conclude that the apprenticeship contribute to approximate the relation between theory and practice as well as to develop competences that are important to the Professional formation, insertion and permanence into the working market and the development of the career too.

Key-words: Education, Competence, Work, Apprenticeship.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	FATOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	29
QUADRO 2:	FINALIDADES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	31
QUADRO 3:	CURSOS E PROGRAMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	32
QUADRO 4:	SISTEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	50
QUADRO 5:	SISTEMATIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS.....	51
QUADRO 6:	MENSURAÇÃO DA ENTREGA DO INDIVÍDUO NA ORGANIZAÇÃO.....	58
QUADRO 7:	A MEDIDA DA COMPETÊNCIA.....	60
QUADRO 8:	COMPONENTES DA COMPETÊNCIA.....	64
QUADRO 9:	PRINCIPAIS VIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS..	64
QUADRO 10:	CONCEITOS DE ESTÁGIO.....	69
QUADRO 11:	COMPETÊNCIAS DECISIVAS PARA A EFETIVAÇÃO.....	86
QUADRO 12:	DIRETRIZES CURRICULARES X COMPETÊNCIAS/CONHECIMENTOS.....	136
QUADRO 13:	DIRETRIZES CURRICULARES X COMPETÊNCIAS/HABILIDADES..	137
QUADRO 14:	DIRETRIZES CURRICULARES X COMPETÊNCIAS/ATITUDES.....	138
QUADRO 15:	DIRETRIZES CURRICULARES X COMPETÊNCIAS GERAIS.....	139
QUADRO 16:	RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/CONHECIMENTOS.....	140
QUADRO 17:	RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/HABILIDADES.....	140
QUADRO 18:	RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/ ATITUDES.....	141
QUADRO 19:	RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS GERAIS.....	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	PERFIL DOS PESQUISADOS.....	84
TABELA 2:	FATORES CARACTERIZADORES DO ESTÁGIO.....	84
TABELA 3:	ÁREAS DE ATUAÇÃO NO ESTÁGIO.....	86
TABELA 4:	COMPETÊNCIAS TEÓRICO/ PRÁTICAS.....	89
TABELA 5:	COMPETÊNCIAS EM RELAÇÃO ÀS INFORMAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO.....	92
TABELA 6:	COMPETÊNCIAS ANALÍTICAS E DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.....	95
TABELA 7:	COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E NEGOCIAÇÃO.....	97
TABELA 8:	COMPETÊNCIAS RELACIONADAS ÀS METAS E RESULTADOS.....	99
TABELA 9:	COMPETÊNCIAS DE RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.....	101
TABELA 10:	COMPETÊNCIAS EM RELAÇÃO À CULTURA E FILOSOFIA ORGANIZACIONAL.....	104
TABELA 11:	COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA.....	106
TABELA 12:	COMPETÊNCIAS DE TENACIDADE.....	108
TABELA 13:	COMPETÊNCIAS EM RELAÇÃO A PROJETOS.....	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	78
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS, POR ORGANIZAÇÃO CADÊMICA.....	33
GRÁFICO 2:	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, POR REGIÃO-BRASIL 2007.....	34
GRÁFICO 3:	CURSOS SUPERIORES NO BRASIL-2007.....	34
GRÁFICO 4:	CURSOS SUPERIORES, POR ÁREA DE CONHECIMENTOS BRASIL-2007.....	35
GRÁFICO 5:	INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IES: Instituições de Ensino Superior

CIEE: Centro de Integração Empresa-Escola

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC: Ministério da Educação e Cultura

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

UFC: Universidade Federal do Ceará

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	XI
LISTA DE TABELAS.....	XII
LISTA DE FIGURAS.....	XIII
LISTA DE GRÁFICOS	XIV
1. INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	19
1.2 PRESSUPOSTOS.....	20
1.3 OBJETIVOS	21
1.3.1 Geral.....	21
1.3.2 Específicos.....	21
1.4 JUSTIFICATIVA	21
1.5 RELAÇÃO DO ESTUDO COM A LINHA DE PESQUISA DO MESTRADO	25
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	25
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO.....	27
2.1 CENÁRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	27
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	30
2.3 CENÁRIOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	31
2.4 CURSO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO	38
2.5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	40
3. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	47
3.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA.....	47
3.2 SISTEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA	54
3.3 SISTEMATIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS	55
3.4 MENSURAÇÃO DA ENTREGA	62
3.5 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	64
3.6 COMPONENTES DA COMPETÊNCIA.....	68
3.7 PRINCIPAIS VIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	69
4. ESTÁGIO COMO ESTRATÉGIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO:.....	71
4.1 BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO NO BRASIL	72

4.2 DEFINIÇÕES DE ESTÁGIO.....	73
4.3 ESTÁGIO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	77
4.4 ALGUNS ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO	80
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	83
5.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO	85
5.3 DETERMINAÇÃO DOS SUJEITOS DE ESTUDO	86
5.4 COLETA DE DADOS.....	87
5.4.1 Instrumento de Coleta De Dados	88
5.5 REGRAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	90
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS	91
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	124
APÊNDICE	134

1. INTRODUÇÃO

Os programas de estágio são ferramentas que se vinculam aos mundos da educação e do trabalho. São essencialmente atos educativos e neste aspecto, estão integralmente relacionados à formação profissional do educando. No entanto, concretizam-se no âmbito das organizações, relacionando-se também ao setor produtivo.

A presente pesquisa procura elucidar a percepção dos egressos do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, oriundos de programas de estágio, acerca das competências que foram adquiridas ou desenvolvidas a partir da vivência nos estágios.

A escolha pelo curso de Administração fundamentou-se em alguns parâmetros. Inicialmente, por tratar-se da área do mestrado em curso, além da abrangência e generalismo próprios da formação acadêmica do administrador. Ademais, é o curso que possibilita a maior inserção de estudantes no mercado de trabalho, através de programas de estágio, de acordo o Centro de Integração Empresa – Escola – CIEE (2007), maior Agente de Integração do País.

Várias Instituições de Ensino oferecem o curso de Administração de Empresas. Entretanto, a Universidade Federal do Ceará – UFC foi escolhida para esta pesquisa, considerando alguns critérios, dentre eles o fato do estágio ser parte integrante da matriz curricular, inserida na proposta pedagógica do curso, tornando-o obrigatório ao estudante, além de ser o único curso de Administração no Nordeste, no momento de realização desta pesquisa, a apresentar conceito 05 no ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, apresentando-se assim como um indicador de excelência no meio acadêmico.

A educação superior no Brasil está sob a égide da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, com a qual surgiram algumas modificações e inovações, tais como a exigência da construção dos projetos pedagógicos dos cursos superiores; a presença de cursos superiores de curta duração, organizados por campo de saber, como os sequenciais e tecnológicos; mais autonomia para universidades privadas; valorização da educação à distância, dentre outros avanços.

O mundo do trabalho, por sua vez, passa por inúmeras transformações, configurando um cenário complexo que envolve rapidez nos avanços científicos e tecnológicos, transformações sociais, competições sem fronteiras, valorização do conhecimento e da informação e integração da prática profissional à formação acadêmica, dentre outras mudanças.

Nesse contexto, a aproximação entre os mundos acadêmicos e empresariais torna-se inevitável. Cada vez mais se buscam mecanismos para que a aprendizagem e o desenvolvimento de competências ocorram em espaços diversos, a qualquer tempo ou lugar e de maneira continuada.

Quartiero e Bianchetti (2005) afirmam que a postura dicotômica, excludente, polarizada que até há pouco predominou quando se falava da relação entre universidade e empresa, entre o mundo da educação e o do trabalho, já não é mais adequada para apreender a realidade atual.

As delimitações antes estabelecidas que caracterizavam a escola como o lugar do ensino e da aprendizagem e a empresa como campo de aplicação de conhecimentos, já não atendem às atuais demandas da educação e do desenvolvimento de competências do indivíduo.

O estágio para estudantes constitui-se como um ato educativo, mas também uma passarela entre o setor produtivo e educacional. É uma ferramenta que une os dois mundos e quando bem orientado, pode também cooperar para a formação profissional do indivíduo, proporcionando a consolidação da aprendizagem teórica, vivência prática, uma reflexão acerca da vivência e o desenvolvimento de competências profissionais.

Em termos quantitativos verifica-se a expansão do ensino superior, com a criação de inúmeras instituições de ensino, elevando os índices de acesso aos cursos superiores. Por outro lado, as organizações se deparam com uma concorrência cada vez mais acentuada, aliado a uma maior consciência social dos consumidores, demandando respostas que viabilizam a responsabilidade social e a cidadania empresarial.

Todas essas variáveis pressupõem investimento na educação continuada das pessoas. Afinal, são elas que podem agregar, contribuir e tornar-se um diferencial competitivo e sustentável para as organizações, já que os processos, tecnologias e produtos são facilmente copiáveis.

Desenvolver competências passou a ser a tônica das propostas curriculares e de muitos estudos da administração e práticas de gestão de pessoas nas últimas décadas.

Assim, a presente pesquisa tem o propósito de investigar a aquisição e o desenvolvimento de competências em egressos do curso de administração que realizaram estágio, possibilitando um estudo que congrega temas contemporâneos e desafiadores como o binômio educação e trabalho, estágio e competência.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As organizações competem num mercado cada vez mais exigente e volátil, com consumidores mais seletivos e concorrência mais acirrada, conduzindo-as a buscar pessoas mais competentes, capacitadas, com boa formação acadêmica e vivência prática.

O estágio é uma ferramenta que possibilita o jovem entrar em contato com a sua profissão, ainda no decorrer da formação universitária, proporcionando relacionamento com profissionais de áreas diversas além da sua própria, constituindo-se num *lócus* de aprendizagem e autodesenvolvimento.

A empresa que recebe o estagiário consegue formar um colaborador que poderá compor o quadro de efetivo, pois já estará treinado, adaptado à atividade, à cultura e filosofia da empresa. Agrega pela disposição em aprender, força de vontade, vitalidade, facilidade em conviver com novas tecnologias, enfim, com características peculiares a quem está com um imenso potencial, precisando apenas de oportunidade e orientação profissional por parte do gestor em consonância com a instituição de ensino para canalizar os talentos.

Contudo, quais as competências profissionais adquiridas ou desenvolvidas pelos egressos do estágio na percepção daqueles que concluíram o curso de administração e são oriundos de programas de estágio?

Cada vez mais as organizações anseiam por profissionais que possam apresentar soluções, que saibam lidar com mudanças, incertezas, riscos e grandes desafios. As instituições de ensino superior preparam seus planos pedagógicos e têm como parâmetro as diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, assim sendo, outra questão que se deseja investigar diz respeito à quais as competências desenvolvidas ao longo do estágio que estão em consonância com as competências estabelecidas para o curso de administração, baseadas na diretriz curricular?

1.2 PRESSUPOSTOS

Dada a vivência com a realização de estágios em uma organização que atua com a relação Universidade – Empresa e ainda com a leitura da literatura existente na área, foi possível estabelecer os seguintes pressupostos:

- a) O estágio contribui para a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais.
- b) As competências desenvolvidas no estágio atendem ao que é previsto nas diretrizes curriculares.
- c) O estágio consolida a aprendizagem pela ação-reflexão a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes nele desenvolvidos.
- d) As competências gerais desenvolvidas durante o estágio complementam a qualificação do estagiário no sentido de contribuir para torná-lo um profissional que atende às exigências das diretrizes curriculares e do mercado de trabalho.
- e) As áreas de atuação do estágio cobrem todo o campo de atividade de um administrador.
- f) As organizações valorizam profissionais que sabem lidar com mudanças.
- g) O mundo do trabalho passa por transformações que implicam em maior valorização da integração conhecimento/prática.

1.3 OBJETIVOS

As diretrizes que norteiam este estudo em termos de objetivos são:

1.3.1 Geral

Verificar quais e em que grau as competências profissionais foram desenvolvidas a partir dos programas de estágio, na concepção dos egressos do curso de Administração; bem como, quais as que estão em consonância com as diretrizes curriculares.

1.3.2 Específicos

1. Descrever as competências definidas para a formação do administrador pelas diretrizes curriculares;
2. Identificar as competências profissionais desenvolvidas a partir dos programas de estágio, na concepção dos egressos do curso de administração;
3. Verificar a relação do escopo de competências definido pela diretriz curricular do curso e as, efetivamente, desenvolvidas através dos estágios.

1.4 JUSTIFICATIVA

Considerando que as pessoas se constituem como o diferencial competitivo sustentável das organizações, são as principais reservas qualitativas, pesquisar algo que remete ao desenvolvimento de pessoas, já é em princípio, um tema relevante para a administração.

Quando esse tema tem como contexto a educação e o trabalho, dois campos tão importantes na vida das pessoas, que influenciam em outras esferas, parece então despertar ainda mais interesse.

Se for aliado à questão das competências, um assunto que vem sendo motivo de estudos e pesquisas na administração e outras áreas afins nas últimas décadas parece justificar um olhar mais atento, embasado, crítico e analítico.

Tratando-se de um público-alvo que está em início de carreira profissional e pode encontrar na formação acadêmica ferramentas que favoreçam a inserção e permanência no

mercado de trabalho, quanto mais pesquisas e aprofundamentos que retornem para a sociedade com alguma contribuição científica, mais sentido faz o estudo em questão.

Assim, a temática de qualificação para o trabalho, ou mesmo a inter-relação entre educação e trabalho, caracteriza-se como uma questão atual, complexa e por vezes polêmica.

Zarifian (2001) ao abordar a competência individual, afirma que ainda que ela se manifeste em relação a um indivíduo, e se expresse no que ele faz, na verdade, resulta de numerosas trocas de saberes e conexões entre atividades diferentes. Cada vez mais um indivíduo particular constrói sua competência entrando em contato, em seu percurso educativo como em seu percurso profissional, com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades, de experiências.

O estágio se apresenta como esse elo que possibilita numerosas trocas de saberes entre a teoria e a prática, levando para a empresa uma bagagem de conceitos e fundamentos, aplicando-os, estabelecendo análise crítica, compartilhando na sala de aula e consolidando um círculo virtuoso de aprendizagem.

Com isso, a matriz curricular torna-se mais atualizada e sintonizada com as necessidades do setor produtivo e este, por sua vez, recebe uma oxigenação de conhecimentos atualizados e fundamentados pela academia.

Ressaltando a importância e delimitação da aproximação da educação e trabalho, formação teórica e prática, o autor francês Zarifian (2001) apresenta o argumento de que não podemos ter a ilusão da coincidência entre os saberes concretamente utilizados em situação de trabalho e os conhecimentos aprendidos em situação escolar, pois o objetivo não é obter essa coincidência.

Na concepção de Rocha (2007), educação e trabalho são componentes da teoria da educação enquanto teoria da formação humana, ligada por laços profundos e indissociáveis. Assim, a dicotomia entre educação e trabalho não favorece a uma visão integrada da formação humana.

Há no senso comum uma propensão a dissociar a teoria da prática, quando na verdade, são complementares. A formação teórica por si só não substitui o que a vivência propicia. Trata-se de um movimento dialético de que a prática sem a fundamentação teórica é vazia, torna-se empobrecida; por outro lado, a teoria sem a experiência e a aplicação, torna-se excessivamente conceitual, abstrata.

Pimenta e Lima (2004) corroboram mostrando que é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. Nesse sentido, como o estágio está inserido num contexto educativo, pode constituir-se no momento da formação profissional, por excelência, em que essa relação mais se integra.

Zarifian (2001) por sua vez revela que a separação entre teoria e prática não é, com certeza, uma separação entre situação escolar e situação de trabalho, mas antes disso, ela é uma distinção interna a cada uma dessas situações. Novamente não se trata de dicotomizar a teoria e a prática, mas de reconhecer que há especificidades em cada uma delas.

Quando a análise é realizada sob a perspectiva do mundo do trabalho, a experiência pode ser um diferencial competitivo para o indivíduo. Sobretudo, quando o público-alvo são pessoas jovens, em início de carreira profissional, que na maioria das vezes não dispõem da experiência, pois se não houver a abertura das empresas para a primeira oportunidade, o jovem continuará sem o quesito experiência.

Parece tratar-se de uma lógica insensata do mercado de trabalho, buscar experiência nos candidatos às vagas, sem disponibilizar oportunidade para formá-los ou desenvolvê-los. O estágio se apresenta como uma grande oportunidade de aprendizagem e de adquirir vivência na linha de formação do educando. Se bem conduzido, está amparado por dois orientadores, tanto no ambiente empresarial como no acadêmico.

Ademais, segundo Robortella (2005), os jovens constituem o contingente que mais está afastado do mercado de trabalho, detendo o maior índice de desocupação. Pode se inferir que a pouca vivência profissional aliada à baixa escolaridade podem ser variáveis que contribuem para esse afastamento.

É comum escutar a expressão de que o estágio é a possibilidade de aplicar na prática a teoria estudada. Evidentemente é uma afirmativa correta. Entretanto, a aprendizagem não ocorre somente no âmbito da formação técnica, na relação linear teoria/prática. Uma grande contribuição na formação dos jovens ocorre também no âmbito do desenvolvimento de competências profissionais.

Quem é um profissional com excelente capacitação técnica e com poucas habilidades interpessoais? Ou ainda, quem é um profissional com habilidades comportamentais e com pouco domínio técnico? Em ambas as situações, o desempenho pode ficar comprometido, a carreira limitada, os resultados parciais.

O estágio se propõe a ser esse instrumento de evidenciar as primeiras noções do mundo do trabalho, com tudo que lhe é peculiar, sua linguagem, postura, busca por resultados. Nesses primeiros contatos pode ainda favorecer o despertar de vocações, de potencialidades, antes desconhecidas ou pouco delineadas.

Barros (2005) afirma que além de pôr à prova suas habilidades e competências em experiências que não se encontram nos livros e não podem ser vividas na sala de aula, os estagiários se deparam com muitas novidades: lidar com hierarquia; melhorar a postura e a apresentação pessoal; aprimorar o lado humano da pessoa; promover a cidadania e o compromisso com a ética.

O estágio na Universidade Federal do Ceará – UFC no curso de Administração é oferecido nos últimos dois semestres da matriz curricular, por meio das atividades de estágio I e II, constituindo-se como parte obrigatória da formação. Além disso, os estudantes podem a partir do 2º semestre do curso, buscar estágio não obrigatório ou estágio profissional como alguns o denominam, mas de interesse curricular, por iniciativa do próprio estudante.

A UFC dispõe de regulamentação própria para nortear os seus estágios, através de uma resolução, uma vez que a legislação do estágio estabelece que a Instituição de Ensino é soberana para apresentar as condições de estágio dos seus estudantes, no tocante à carga horária, duração, início, acompanhamento, supervisão, dentre outros aspectos.

Como parte integrante da formação educacional e profissional, o estágio no âmbito das competências, merece um aporte de mais conhecimentos, estudos e pesquisas, sendo, portanto, o propósito maior deste trabalho.

1.5 RELAÇÃO DO ESTUDO COM A LINHA DE PESQUISA DO MESTRADO

O estudo realizado está relacionado com a área de gestão estratégica de recursos humanos, envolvendo capacitação, desenvolvimento de pessoas e de competências, vinculado à linha de pesquisa em administração de recursos humanos.

Os estudos e pesquisas em administração de recursos humanos têm despertado o interesse de estudantes da graduação e da pós-graduação, de profissionais que atuam na área e gerado contribuições importantes nas últimas décadas, sobretudo no âmbito das competências.

Ademais, a Área de Recursos Humanos além de ser estratégica para o desenvolvimento das pessoas e das organizações constitui-se também num campo de estágio para os estudantes de administração, sendo portanto, uma das possíveis áreas de atuação e de pesquisa para o administrador.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O primeiro capítulo contém uma apresentação geral da pesquisa, com a contextualização do tema, problematização, pressupostos, objetivos e justificativa. Complementa esse capítulo, a relação da pesquisa com a linha de mestrado e a estrutura da dissertação.

A fundamentação teórica está apresentada nos capítulos dois, três e quatro, versando respectivamente sobre o mundo educacional e do trabalho, competência e estágio, conforme detalhamento a seguir.

O segundo capítulo apresenta uma contextualização da educação e do trabalho com o intuito de esclarecer aspectos dos dois mundos com os quais estão relacionados os programas de estágio, através das tendências e cenário da educação superior no mundo e no Brasil; um

breve histórico e trajetória da implantação da educação superior no País, as principais transformações ocorridas e a estrutura atual da educação superior. Serão apresentados ainda alguns indicadores do ensino superior e as principais modificações ocorridas a partir da atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O capítulo apresenta ainda o trabalho como princípio educativo, uma sucinta trajetória da percepção do trabalho no decorrer da história, as principais transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas influências nas exigências do mercado de trabalho, na formação profissional e nas competências.

O terceiro capítulo aborda as competências profissionais, a partir da noção de qualificação, origem e evolução do conceito de competência e proposta de definição e classificação do conceito de competência.

O quarto capítulo evidencia o estágio como estratégia de profissionalização, também apresentando um breve histórico do estágio no Brasil, algumas definições por parte dos autores acerca do estágio, a relação do estágio com as competências profissionais e alguns aspectos legais do estágio.

O quinto capítulo versa sobre os procedimentos metodológicos iniciando com a caracterização da pesquisa, delineamento do estudo, definição do universo e amostra. Na sequência, é apresentado o instrumento de coleta de dados, regras para análise e interpretação de dados.

O sexto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos na pesquisa. Segue-se a este capítulo o das considerações finais ou conclusões. Finalmente, são apresentadas as referências bibliográficas, com as respectivas fontes que fundamentaram esta pesquisa.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO

É propósito deste capítulo apresentar uma sucinta trajetória do ensino superior no Brasil focalizando alguns dos principais fatos históricos da sua implantação, assim como suas principais transformações e atual estrutura. Na seqüência, são apresentadas as principais transformações ocorridas no mundo do trabalho e algumas de suas implicações para o tema deste estudo.

Abordar temas relacionados ao mundo da educação e do trabalho significa entrar numa seara de assuntos amplos e complexos, portanto, o recorte teórico se faz necessário para fins de contextualização do estágio, já que é nessa passarela entre educação e trabalho que o estágio se insere. Há que esclarecer, no entanto, não há nesse estudo a pretensão de esgotar ou mesmo aprofundar um assunto tão amplo.

2.1 CENÁRIO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Embora utilize em seu livro o termo “sociedade do conhecimento”, Hargreaves (2004) o considera equivocado. Mantém pela utilização ampla e aceita. Mas, na sua concepção, a sociedade do conhecimento é na verdade uma sociedade de aprendizagem. O autor ressalta a importância do conhecimento, quando afirma que nessa sociedade em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante.

Segundo o autor supracitado, a sociedade do conhecimento, isto é, da aprendizagem, caracteriza-se por três dimensões: engloba uma esfera científica, técnica e educacional ampliada; envolve formas complexas de processamento e circulação de conhecimento e informações numa economia baseada em serviços; baseia-se em infra-estrutura sofisticada de tecnologia de informação e comunicação que torna a aprendizagem mais rápida e mais fácil.

Assim, pensar na educação e no trabalho na sociedade do conhecimento significa considerar todos esses elementos evidenciados pelo autor, de mudança constante e rápida,

novas tecnologias de amplo acesso que modificam os conceitos de sala de aula, de aprendizagem e de trabalho.

Para o indivíduo ser competitivo no mundo do trabalho a educação continuada é um desafio e uma necessidade. Cabe ao profissional não esperar que somente a organização invista no seu desenvolvimento através de ações de capacitação, mas estimula-se que busque o próprio autodesenvolvimento.

Os participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior, reunidos na sede da UNESCO em Paris, de 05 à 09 de outubro de 1998, declaram nas missões e funções da educação superior, a seguinte afirmação:

Educar é formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. (GONÇALVES, 1998, p.22).

Percebe-se na declaração acima que os objetivos educacionais não se restringem apenas a formação teórica, acadêmica, desvinculada da prática e dos desafios organizacionais e sociais. Ao contrário, requer uma formação que proporcione gerar elementos que subsidiem ao indivíduo a encontrar novas respostas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho.

No artigo 07 da referida Conferência Mundial sobre Educação Superior que trata de reforçar esta cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade, o estágio está mencionado textualmente quando apresentam a idéia de que podem ser fortalecidos os vínculos do mundo do trabalho por meio do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios, favorecendo o intercâmbio entre o trabalho e a educação superior, repercutindo numa revisão curricular que possibilite mais proximidade com as práticas de trabalho.

No artigo acima citado fica muito clara a necessidade da articulação entre teoria e prática para a obtenção de uma formação que vai ao encontro dos anseios do mercado e o mercado por sua vez, através da prática, como as de estágio, por exemplo, retroalimentam as

diretrizes e matrizes curriculares, tornando os conteúdos mais próximos daquilo que os egressos irão enfrentar profissionalmente.

Ainda fazendo referência ao mesmo artigo da Conferência Mundial sobre Educação Superior e continuando refletindo sobre a análise da missão e função da educação superior, os conferencistas apontam para a preocupação principal deste nível da educação que é a de desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa para facilitar a empregabilidade de formandos e egressos. Não apenas para buscar trabalho, mas também para criar trabalho, empreender. Sempre com um sentido de cidadania, responsabilidade e justiça social.

Fica evidente que a formação superior deve favorecer também a capacitação para iniciativas empreendedoras, de sair da condição de somente buscar trabalho para assumir a condição de conceder trabalho para as pessoas, formando cidadãos conscientes do seu papel social e profissional, como agentes de transformação na sociedade.

O cenário educacional mundial não pode ser analisado de maneira homogênea, unificada ou mesmo estanque. Há disparidades nos investimentos e índices educacionais, desigualdades sociais e educacionais de estado e região dentro de um mesmo país, o que dirá quando se pensa no cenário mundial. Contudo, apesar das adversidades, pode-se afirmar que houve nas duas últimas décadas, expansão do ensino superior.

Gonçalves (1998), afirma que o ensino superior, particularmente, nesses últimos anos, distinguiu-se por seu desenvolvimento e expansão. De 1980 a 1995, o total mundial dos efetivos do ensino superior passou de 51 a 82 milhões de estudantes, ou seja, 31 milhões de estudantes a mais. A progressão da expansão é da ordem de 61% a partir de 1980.

O acesso e a permanência na educação superior são variáveis consideradas para mensurar o crescimento do nível de escolaridade de um povo, porém há que se preocupar também com a qualidade desse ensino, com a formação que é oferecida aos jovens que encontrarão nos seus ambientes profissionais uma acirrada competição e seletividade, situações de trabalho com as quais precisarão responder com soluções rápidas, inovadoras e consistentes, onde encontrarão subsídios numa boa formação acadêmica e vivência prática.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Antes de apresentar o cenário atual da educação superior no Brasil, serão demonstrados alguns dos principais acontecimentos na história do ensino superior brasileiro, para ilustrar a evolução das primeiras iniciativas de criação de faculdades e universidades no país.

Período	Fatos Históricos da Educação Superior no Brasil
Final séc. XVII/Início séc. XVIII	Criação do curso superior de Engenharia Militar.
Fevereiro de 1808	Nasce em Salvador o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia.
Novembro de 1808	Criação da Faculdade de Medicina com sede no Hospital Militar, no Rio de Janeiro.
Dezembro de 1810	Implantação da Academia Real Militar da Corte, que se converteria anos mais tarde na Escola Politécnica.
1827	Criação dos cursos jurídicos em Olinda e São Paulo.
Fim do séc. XIX	Surgimento de Faculdades como a Escola de Engenharia Mackenzie, a Escola Politécnica, Escola Agrícola Luiz de Queiroz e a Escola Superior de Farmácia e Odontologia.
1912	Surge a primeira Universidade brasileira, situada no Paraná e com duração de apenas três anos.
1920	Surge a primeira Universidade brasileira no Rio de Janeiro.
1950 à 1970	Criação das Universidades Federais e primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
A partir da década de 70	Grande expansão do ensino superior no país.

Quadro1: Fatos históricos da educação no Brasil

Fonte: Souza, (2001)

Souza (2001) caracteriza o nascimento do ensino superior no Brasil, como elitista, baseado no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante. A partir da proclamação da Independência, no século XIX, a expansão ocorre de maneira incipiente e com iniciativas isoladas de rede de escolas superiores. Várias foram as tentativas de criar uma Universidade no Brasil, mas inicialmente todas foram frustradas, sobretudo pela influência positivista que dominava, concentrando seus esforços na educação popular, como meio de minimizar as superstições religiosas da época.

Somente na primeira metade do século passado surge a primeira Universidade no Brasil nos moldes do que se conhece atualmente. E apenas nos últimos trinta anos, constata-se a expansão do ensino superior, no sentido de mais oportunidades de acesso, pela elevada criação de instituições de ensino superior privadas, sobretudo nos cursos noturnos, o que na visão de Souza (2001) atraiu além dos educadores, todo tipo de empreendedores, até mesmo

os aventureiros, movidos pela alta lucratividade do negócio, mercantilizando o ensino e trazendo críticas e apreensões aos círculos mais responsáveis do meio educacional.

2.3 CENÁRIOS E TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme as previsões do ensino superior no Brasil, com base no censo de 2006, apresentadas no “Seminário O Ensino Superior no Século XXI – Cenários e Tendências – Brasil /Sudeste”, realizado em junho de 2008 e organizado pela CM – Consultoria em São Paulo, o prognóstico apresentado em parte já se configura no cenário atual. Um dos aspectos apontados é o aumento da concorrência das Instituições de Ensino Superior – IES, com entrada de capital estrangeiro e consolidação das fusões e aquisições por parte dos grandes grupos educacionais.

Para a permanência competitiva no mercado, as IES buscam novos tipos de cursos e metodologias de ensino, sobretudo a educação a distância ou um sistema híbrido no qual sejam alternadas aulas presenciais e a distancia; buscam também corpo docente qualificado como estratégia de prestar serviços diferenciados, dentre eles, a ampliação da função social das IES.

As tendências indicam que continuará o crescimento de matrículas nos períodos noturnos e a educação será cada vez mais centrada no estudante, no sentido de atender às suas necessidades e expectativas. As IES terão com mais clareza a definição do seu público-alvo, mas infelizmente, apontam para estudantes universitários com menor preparo acadêmico, porém que esperam do curso superior maior oportunidade de empregabilidade.

Analisando, constata-se que o menor preparo acadêmico vai de encontro à crescente exigência nas contratações por parte das organizações. O contra senso revela jovens que ingressam no ensino superior para buscar qualificação e elevar o grau de empregabilidade, no entanto, se deparam com um mundo do trabalho competitivo, seletivo e exigente, que nem sempre se dispõe a formar e investir, mas espera que a formação acadêmica seja sólida o suficiente para possibilitar a solução de problemas, a inovação constante e outras competências que são valorizadas pelo setor produtivo.

O estágio apesar de ser uma das principais ferramentas de acesso do jovem ao mercado de trabalho, também acompanha a seletividade e critério por parte das organizações quando o assunto é contratação. Se as empresas buscam nos seus estagiários futuros colaboradores efetivos, as contratações ainda que para assumir a função de estagiário, tendem a ser cada vez mais exigentes. Como o estágio possibilita que muitos estudantes tenham contato com o setor produtivo, se ocorrer somente nos casos de estágio obrigatório, isto é, no final do curso, tende a restringir muito as vivências profissionais iniciais e o desenvolvimento de competências, concomitantemente à formação do educando.

Vários são os desafios das IES em sobreviver num mercado competitivo, no entanto, os desafios não são apenas externos. Internamente, precisa superar o crescimento da evasão, das vagas ociosas, da defasagem que os estudantes trazem da formação do ensino fundamental e médio, entre outros.

A educação superior está assim definida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, como um dos níveis da educação formal brasileira, ministrada em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. No quadro 2 serão apresentadas as finalidades da educação superior, conforme estabelece o art.43 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB.

Finalidades da Educação Superior
i) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
ii) Formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, propiciando-lhes ainda formação contínua;
iii) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento sobre o meio em que vive;
iv) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
v) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a conseqüente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
vi) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
vii) prestar serviços especializados à comunidade, estabelecendo com ela relações de reciprocidade;
viii) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Quadro 2: Finalidades da educação superior

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, (2008)

Assim, uma das finalidades da educação superior é a formação e diplomação dos educandos, tornando-os aptos para a inserção no mercado de trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta finalidade em especial, os programas de estágio podem contribuir sobremaneira na capacitação do educando, seja na aplicação dos fundamentos teóricos, seja na antecipação do exercício real da profissão ou no desenvolvimento de competências.

Conforme apresenta Souza (2001), complementado pelas informações do MEC, os cursos e programas da educação superior, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no artigo 44, estão assim dispostos:

Cursos e Programas da Educação Superior
i) Cursos Seqüenciais: organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Destinam-se à obtenção ou à atualização de qualificações técnicas, profissionais, acadêmicas ou de desenvolvimento intelectual, em campos das ciências, das humanidades e das artes. Podem ser de Formação Específica, com destinação coletiva, requerem autorização e reconhecimento do MEC e conferem diploma; podem ainda ser de Complementação de Estudos, com destinação coletiva ou individual e conduzem a certificado.
ii) Cursos Tecnológicos: abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Estruturados para atenderem aos diversos setores da economia, ministram formação profissionalizante, abrangendo áreas especializadas e conduzindo ao diploma de Tecnólogo.
iii) Cursos de Graduação: conferem formação em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial ou a distância. Conferem diploma de Bacharelado e Licenciatura (Plena; Curta ou de 1º Grau).
iv) Cursos/Programas de Pós-Graduação: compreendem os Cursos de Pós-Graduação <i>Lato e Stricto Sensu</i> , isto é, especialização, mestrado e doutorado.
v) De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Conduzem a certificado. Podem ser oferecidos nos níveis de Iniciação, Atualização, Aperfeiçoamento, de Qualificação e Requalificação Profissional ou outros.

Quadro 3: Cursos e programas da educação superior

Fonte: Souza, (2001)

Dos cursos e programas do ensino superior apresentados somente os cursos de extensão não atendem às exigências legais do estágio, conforme previsto na legislação de estágio vigente, por serem considerados cursos livres, de curta duração e com finalidades próprias. Os demais podem proporcionar estágio obrigatório ou não obrigatório e embora ocorram com maior concentração nos cursos de graduação, seqüenciais e graduação tecnológica, os cursos da pós-graduação também podem oferecer estágios.

Com o advento da Lei nº 9.394/96, que rege a educação brasileira, algumas modificações foram marcantes em relação às Leis nº 4.024/61 e nº 5.540/68, ambas de Diretrizes e Bases. Dentre elas, a obrigatoriedade do currículo mínimo, como o próprio nome

diz, o mínimo indispensável para a formação do estudante. No atual sistema educacional, as universidades têm a competência para estabelecer os currículos e programas dos seus cursos e as demais instituições não-universitárias contam com as 'Diretrizes Curriculares', para assessorá-las nessa transição entre receber pronto e construir os seus currículos.

Os números da educação superior nacional apontados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior – INEP registram dados do censo de 30/04/2000, onde o Brasil apresentava 10.585 cursos de graduação presenciais, oferecidos por 1.180 IES, nos quais estavam matriculados 2.694.245 alunos.

Das IES, 176 são públicas, sendo 61 federais, 61 estaduais e 54 municipais e 1004, privadas, representando 85% do total. Rapidamente identifica-se que o ensino superior no país encontra-se em termos quantitativos, predominantemente, nas Instituições de Ensino de direito privado.

A concentração de estudantes da graduação ocorre nos cursos oferecidos pelas universidades, correspondendo a 67% do alunado, distribuídos em 65% dos cursos, dos quais 64% funcionam em cidades do interior e somente 36% nas capitais brasileiras.

As demais matrículas no ensino superior, o que correspondia na ocasião a 33%, situam-se nas faculdades, institutos superiores, centros universitários, faculdades integradas ou centros de educação tecnológica.

Com o surgimento de novas instituições de ensino no país e de maneira especial no Ceará, certamente esses números são ainda mais expressivos, embora muito aquém da necessidade da população jovem que não tem acesso ao nível superior.

De acordo com Bertelli (2004), 65% dos brasileiros acima de 15 anos, não completaram oito anos de estudo. A média nacional de escolaridade é de seis anos por habitante, metade do que a UNESCO considera ideal para que o Brasil supere a linha de pobreza.

Há uma relação direta entre os países economicamente fortes e o significativo investimento em educação. Na citação abaixo do coordenador executivo do Projeto Brasil do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), verifica-se essa relação linear:

Não há nenhum país com crescimento grande e acelerado, que não tenha grau de escolaridade elevado ou que tenha sido displicente com sua educação. Antes de apresentar taxas sólidas e robustas de crescimento econômico, alguns dos chamados

tigres asiáticos tiveram um crescimento na área educacional bastante intenso, sugerindo mais uma vez uma relação de causalidade entre educação e crescimento econômico. (TAFNER, 2007, p.18).

Constata-se nesta citação que a educação é um dos pilares para uma economia sólida, para um país considerar-se desenvolvido e embora se perceba nos indicadores um crescimento da educação superior nacional, ainda está aquém da real necessidade do Brasil em termos quantitativos e qualitativos.

A seguir, os principais números da educação superior no Brasil, representados por gráficos, de acordo com o detalhado levantamento realizado por Rocha (2007), baseado nas informações do Cadastro da Educação Superior (2007) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP):

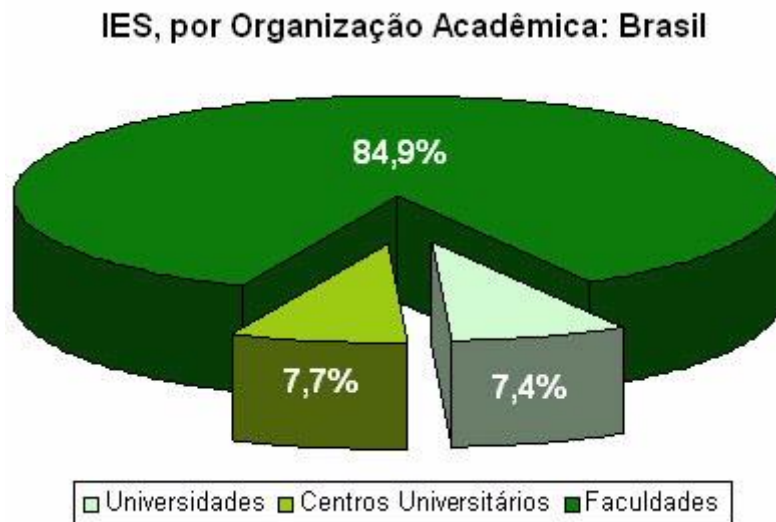


Gráfico – 1 Instituições de Ensino Superior Brasileiras, por Organização Acadêmica
Fonte: Rocha, (2007)

Verifica-se que o ensino superior brasileiro concentra-se, em sua maioria, nas faculdades. É possível fazer várias inferências deste dado, uma delas é de que nas faculdades nem sempre as áreas de pesquisa e extensão estão consolidadas, assim como nem sempre as práticas que possibilitam o contato do estudante com o mercado de trabalho estão estruturadas ou efetivas. O levantamento indica 2.036 Faculdades, 177 Universidades e 185 Centros Universitários, totalizando 2.398 Instituições de Ensino Superior no país.

As 2.398 Instituições de Ensino Superior estão distribuídas, por região, conforme o gráfico abaixo, onde se constata uma grande concentração no sudeste do país, seguido do nordeste, ficando a região norte com o menor número.

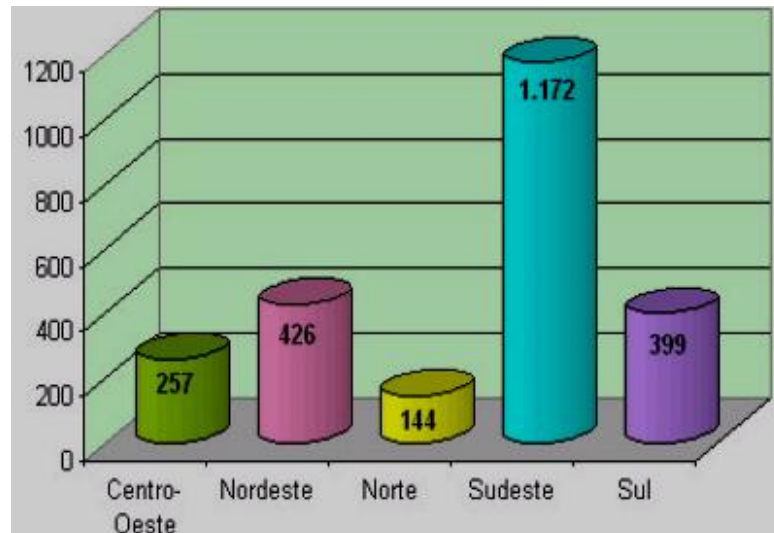


Gráfico 2- Instituições de Ensino Superior, por região – Brasil 2007
Fonte: Rocha, (2007)

Os números apresentados no gráfico 2 mostram as desigualdades no que se refere ao ensino superior no país. Há uma única região em que os números são expressivos no tocante às IES. Certamente a desigualdade não está evidenciada somente na quantidade de IES, mas todas as prováveis conseqüências que podem advir, no sentido de maior acesso dos jovens ao ensino superior, à cultura e às oportunidades no mercado de trabalho, melhores salários e condições de trabalho e tantas outras questões decorrentes.

De acordo com Rocha (2007), os dados atualizados do Cadastro da Educação Superior do INEP revelam que há 25.824 cursos superiores no país. Dos quais a maioria, 84,3% (21.769), são Cursos de Graduação Presencial. A seguir, vêm os Cursos Tecnológicos Presenciais com 14,52% (3.750). Os Cursos de Graduação a Distância, modalidade mais recente, participam com 1,05% (271) e os Tecnológicos a Distância com 0,13%(34). (INEP, 2007, ano 5 - nº 144).

Fica evidenciada no gráfico abaixo, a predominância dos cursos presenciais no Brasil e as atuais iniciativas da educação a distância como uma alternativa para driblar as dificuldades de deslocamento e acesso aos cursos presenciais, realidade de tantas pessoas, sobretudo aquelas que estão afastadas dos grandes centros.

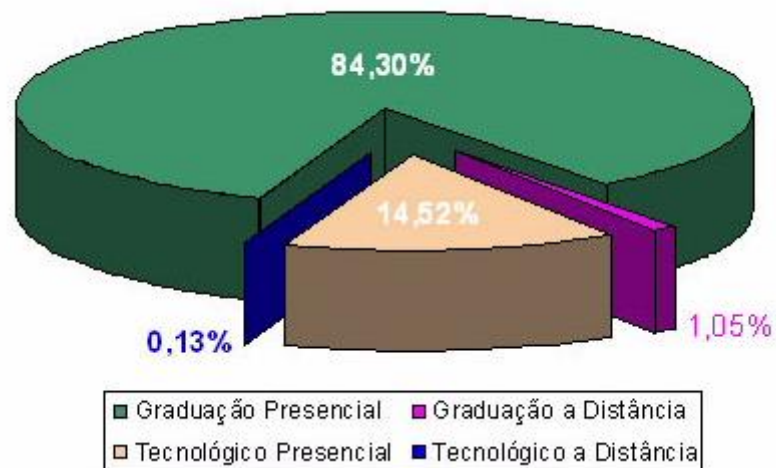


Gráfico – 3 Cursos Superiores no Brasil - 2007

Fonte: Rocha, (2007)

No gráfico 4, Rocha (2007), apresenta os cursos superiores por áreas do conhecimento. A área onde estão os egressos do curso de administração de empresas, objeto desta pesquisa, encontra-se nas ciências sociais, negócios e direito, representada aqui com o maior percentual, com 31,2%, seguido da educação com 29,2% (Informativo ano 05 – nº 145 – INEP).

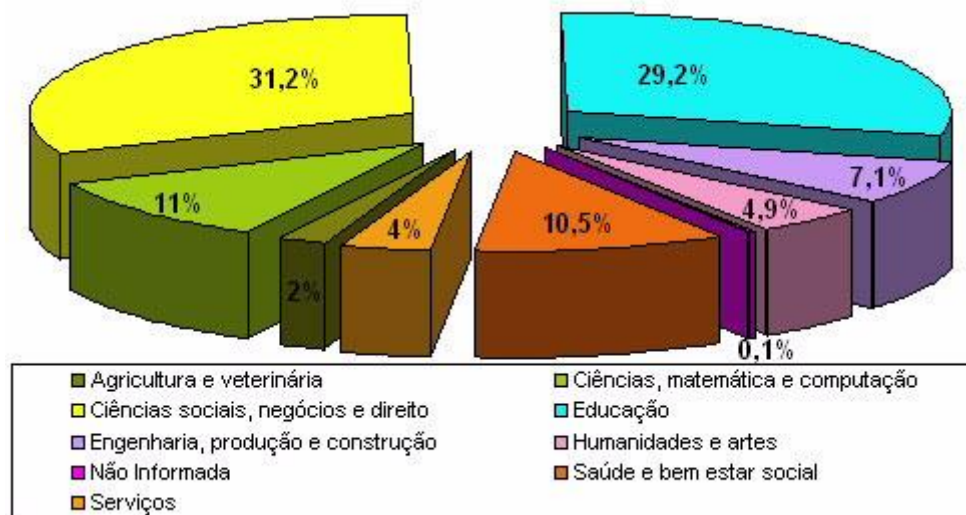


Gráfico 4- Cursos Superiores, por área do conhecimento- Brasil -2007

Fonte: Rocha, (2007)

Rocha (2007) ao consultar os dados do Cadastro da Educação Superior, atualizados para 2007, verificou que já existem no Brasil 2.398 Instituições de Educação Superior (IES) com autorização de funcionamento. Deste total, 89,3% (2.141) são privadas. Dentre as públicas, 4,4% (105) são Federais; 3,8% (92) são estaduais e 2,5% (60) municipais.

IES, por Categoria Administrativa: Brasil

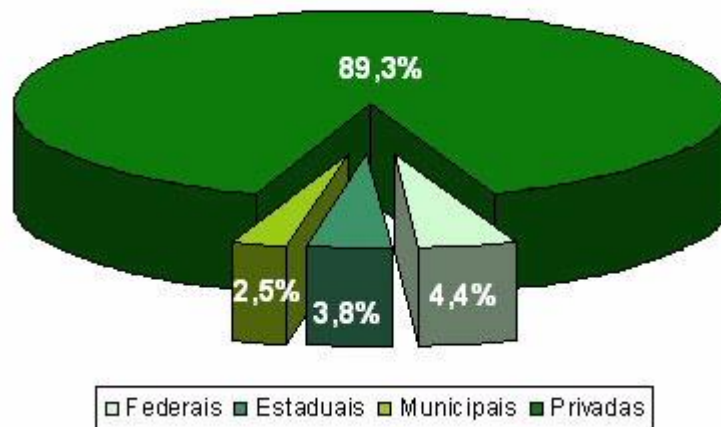


Gráfico - 5 Instituições de Ensino Brasileiras, por Categoria Administrativa:

Fonte: Rocha, (2007)

As informações observadas até aqui evidenciam a expansão do ensino superior no Brasil nos últimos anos, especialmente no que diz respeito à criação de IES privadas. Baseado nesse crescimento observa-se que o ensino está cada vez mais privatizado, o que pode dificultar o acesso de muitos por questões de ordem financeira, a menos que possuam algum sistema de financiamento governamental. As vagas nas Universidades Públicas são bastante concorridas, além do nível elevado dos candidatos, ocasionando a busca pelas Instituições privadas como possibilidade de ingresso no ensino superior.

Atuando com acompanhamentos de programas de estágio a pesquisadora verificou que muitos jovens recorrem ainda no início das suas formações superiores aos estágios para buscar a aprendizagem profissional, mas também para conseguirem, através da bolsa-auxílio recebida no estágio, pagar as mensalidades dos seus cursos e investir em livros, cursos complementares ou outro item relacionado à formação educacional.

2.4 CURSO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO

De acordo com o Conselho Federal de Administração há atualmente no estado do Ceará 33 cursos de administração em instituições de ensino superior. O curso de Administração de Empresas na Universidade Federal do Ceará apresenta alguns diferenciais, motivo pelo qual, tornou-se ainda maior o interesse de torná-lo objeto desta pesquisa: é o primeiro dos 33 cursos

no estado, sendo criado em julho de 1978, possui conceito A no provão de 2000 a 2003 e no ENADE obteve conceito 05, sendo, portanto, um dos melhores desempenhos nacionais.

Atualmente a Universidade Federal do Ceará ministra o curso em Fortaleza, presencial e a distância e expandiu a atuação para os *campi* de Sobral e Juazeiro do Norte.

A formação do administrador é ampla, generalista, possibilita uma visão geral das organizações e por esse aspecto, possibilita a inserção em áreas diversas como de produção, marketing, recursos humanos, financeira, administrativa, logística, entre outras. Contudo, as transformações no mundo do trabalho impõem um ritmo acelerado de mudanças, riscos, velocidade, instabilidade e complexidade, variáveis que demandam uma diversidade de competências do administrador.

Para Mintzberg e Gosling (2003), os administradores não podem ser criados em sala de aula, mas é neste local que podem melhorar de maneira profunda, suas capacidades. Consideram que administrar é uma prática que envolve arte, técnica e alguma ciência. Daí porque não podem ficar restritos ao ambiente de sala de aula.

De acordo com o Conselho Federal de Administração, enquanto o ensino de administração iniciava no Brasil em 1952, os Estados Unidos já formavam 50 mil bacharéis, 04 mil mestres e 100 doutores por ano, em administração.

Ainda conforme o Conselho Federal de Administração, alguns dos principais acontecimentos para a Administração ocorreram em 1941 quando o ensino ganhou identidade com o primeiro curso na Escola Superior de Administração de Negócios. Em 1965 foi regulamentada a profissão, através da Lei 4769/65 e em 1998, ocorreu a apresentação da proposta de diretrizes curriculares.

Segundo dados do MEC e INEP, compilados pelo Conselho Federal de Administração, na década de 60 apenas duas instituições ofereciam o curso de Administração. O crescimento do curso de Administração no Brasil nos últimos quarenta anos foi tão expressivo que em 2003, os números indicavam 1.710 Instituições de Ensino que ofertavam o curso, com 576.305 matrículas e 64.792 concluintes.

O crescimento dos cursos de administração acompanhou a expansão da educação superior nacional. Com tantos profissionais formados e ingressando no mercado de trabalho é fundamental que haja uma formação educacional consistente e certamente os programas de estágio poderão agregar nessa formação, quer no desenvolvimento de competências quer na relação dialética teoria/prática, podendo constituir-se um diferencial na formação dos futuros profissionais e contribuir efetivamente com a inserção no mercado de trabalho.

Baseado na vivência profissional da pesquisadora nos últimos anos é possível afirmar que o curso de administração de empresas possibilita o maior número de estudantes em estágio, considerando o seu caráter generalista, amplo, com a perspectiva de inserção em áreas diversas nas organizações dos mais variados portes e segmentos.

2.5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Como o estágio situa-se em ambiências do mundo educacional e do trabalho, as breves considerações sobre o trabalho aqui mencionadas tornam-se relevantes para a compreensão do todo. A concepção é de enfatizar o binômio educação e trabalho, pois o estágio complementa-se no setor produtivo, embora a sua essência esteja vinculada ao meio educacional.

Serão elucidados alguns dos principais elementos de transformação no mundo do trabalho, nos últimos tempos, através de uma sucinta retrospectiva histórica, para que enfim se possa contextualizar as transformações atuais e suas possíveis implicações no estágio.

Martins (2002) apresenta uma breve retrospectiva histórica do trabalho, ao longo da história da humanidade. Ao propor uma análise do conceito de trabalho na tradição greco-romana e judaico-cristã, pode-se iniciar pela busca de sua origem etimológica. Trabalho provém do latim vulgar *tripalium*, que significa um instrumento de tortura de três paus utilizado no império romano.

O trabalho repetitivo, dependente e que implicasse em fadiga física era relegado pelos gregos aos escravos ou estrangeiros livres. A escravidão aparece na história da humanidade como um trabalho brutal, desumano, desprovido de valor social e econômico, como uma forma extrema de manifestação do trabalho. O trabalho é qualificado culturalmente como fato de menor valor, exercido pelos menos favorecidos. A indústria traz modificações para o

trabalho do ponto de vista sócio-econômico, mas o caráter punitivo a ele associado permanece.

Conforme Martins (2002) uma das características do trabalho na revolução industrial é o espaço e tempo do trabalho e do não-trabalho. Com a administração científica de Frederick Taylor, o trabalho é marcado pela produtividade industrial, através do conhecimento de máquinas e equipamentos industriais, pela fragmentação das tarefas, conseqüentemente, pela especialização do trabalhador, tudo isso com o objetivo de elevar a produtividade.

Na sociedade pós-industrial o trabalho não mais é tão especializado e fragmentado como na administração científica de Taylor; ao contrário, assume contornos mais flexíveis, cooperativos e dinâmicos.

Para Ramos (2006), o homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. A partir da década de 80 o mundo do trabalho apresenta características tendenciais para a flexibilização, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores.

Conforme Dadoy (2004), citada por Tomasi (2004) as mudanças ocorridas no mundo do trabalho variam conforme os setores e empresas e indicam um aumento das exigências dos níveis do saber, para uma intelectualização do trabalho, tarefas mais complexas, para a polivalência e ampliação da autonomia.

Na percepção da pesquisadora as habilidades sócio-comunicativas, a busca por novas soluções, o potencial para a liderança e a disposição para correr riscos são algumas das características marcantes que compõem o perfil do profissional desejado pelas organizações, na perspectiva de um trabalho mais estruturado e melhor remunerado.

Verifica-se também o surgimento de novas ocupações, novas profissões, assim como o desaparecimento de outras ou mesmo uma reestruturação. Cursos tradicionais como o direito, ganharam novas áreas de atuação, tais como o direito do consumidor, o direito ambiental, de relações internacionais, entre outras. Os serviços *home care*, modificaram o conceito de atendimento nas áreas da saúde, sobretudo considerando que a população brasileira elevou a sua expectativa de vida, demandando mais serviços para a terceira idade.

Percebe-se uma maior facilidade no intercâmbio de estudantes para outras instituições de ensino superior no exterior, através de parcerias institucionais e relações internacionais. O próprio mercado de trabalho tornou-se mais globalizado, por meio da formação de blocos econômicos como MERCOSUL, favorecendo a saída de profissionais para outros países, cujo nível de exigência, requisitos do perfil e competência assemelham-se.

Outro aspecto relevante que pode ser constatado é o aumento de empresas que inicialmente produziam tecnologia e passam a produzir também certificação de conhecimento, como é o caso de grandes empresas de *software* em informática. A ênfase é na produção de conhecimento e não somente na transmissão.

Martins (2002) enumera algumas características que são complementares da Sociedade Industrial: racionalidade, machismo, capacidade de execução, padronização, especialização, eficiência, produtividade, concentração temporal e espacial do trabalho, sincronização, hierarquização, gigantismo para economia de escala e concorrência. E acrescenta algumas características da Sociedade Pós-Industrial: intelectualização da atividade humana, confiança, ética, estética, subjetividade, emoção, virtualidade, globalização, desestruturação do trabalho e do lazer e qualidade de vida.

Ao comparar as características das Sociedades Industrial e Pós-Industrial apontadas pelo autor supracitado, percebe-se a presença de valores mais subjetivos, de elementos intrínsecos à pessoa como a emoção, a ética, a valorização do saber formal, além de outras esferas da vida do indivíduo como o lazer e a qualidade de vida que muitas vezes estão presentes no mundo do trabalho, não ocasionando dissociações entre o trabalho e o lazer.

Há uma estreita relação entre as mudanças no mundo do trabalho e no mundo educacional, assim como interfaces entre ambos. As principais tendências da educação superior indicam uma maior interação entre os saberes e a comunidade, os serviços oferecidos pelas universidades, centros universitários e faculdades são cada vez mais diversificados e inter relacionados à sociedade, há claramente a presença de parcerias com o setor produtivo, sobretudo relacionado aos estágios, favorecendo a interação com o ambiente externo e influenciando também o mundo do trabalho. A própria LDB preconiza a preparação para o mundo do trabalho desde o ensino médio, última etapa da formação educacional básica,

quando assegura que além do conhecimento das ciências e linguagens, a escola proporcione as primeiras noções do mundo do trabalho para os educandos.

Ao refletir sobre o assunto constata-se que há um movimento dialético, onde a evolução do mundo do trabalho impulsiona o ensino superior a adaptar sua formação, e o ensino superior por sua vez, impulsiona o mundo do trabalho, contribuindo para a criação de um desenvolvimento humano sustentável.

A educação torna-se cada vez mais o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social, num contexto em que o setor empresarial se empenha na solução de problemas sociais, onde cresce o conceito de responsabilidade social e a atuação de empresas do terceiro setor. A sociedade ganha parceiros com interesses sociais somando esforços aos do público e do privado.

Os avanços tecnológicos são inúmeros, os produtos e o próprio conhecimento se tornam obsoletos rapidamente. O conhecimento que era adquirido no ensino superior, antes era suficiente para anos de trabalho, porém nos dias atuais representa apenas o início da trilha profissional. No conceito de educação continuada está implícita uma corrida sem linha de chegada.

No contexto do mundo do trabalho, verificam-se várias iniciativas e ações de programas educacionais. Um exemplo de aproximação entre trabalho e educação é o surgimento e crescimento das Universidades Corporativas. Segundo Eboli (2004) as Universidades Corporativas têm como metas a difusão de que o capital intelectual será o fator de diferenciação nas empresas; despertar nos talentos a vocação para o aprendizado e pelo processo de autodesenvolvimento; ao mesmo tempo em que oferece, estimula e estrutura atividades de autodesenvolvimento; além de motivar e reter os melhores talentos, contribuindo para o aumento da realização.

Gdikian e Silva (2002) afirmam que as Universidades Corporativas são vistas no mercado com foco em competências essenciais, missão, visão e valores organizacionais; foco em aprendizagem horizontal e vertical, aprofundando, mas ao mesmo tempo ampliando o escopo de conhecimento.

As organizações desenvolvem ou complementam os conhecimentos relacionados ao negócio daquela organização, focando não o conhecimento descontextualizado, mas voltado para o propósito, crenças, princípios e metas daquela organização, contribuindo com a formação profissional do colaborador e complementando com um saber direcionado às competências que são importantes para a sobrevivência e perpetuidade da organização. Geram conhecimentos, pesquisas e saber formal naquelas áreas do conhecimento que lhes são caras e cujo *gap* são percebidos na formação educacional e profissional de seus colaboradores.

A aprendizagem continuada e a qualquer tempo e lugar, tem modificado os conceitos de sala de aula, transpondo os limites físicos e constituindo-se em espaços virtuais de aprendizagem, basta verificar o crescimento exponencial da educação a distância nas Instituições de Ensino e nas Organizações, através da educação corporativa, no Brasil nos últimos anos.

A tecnologia deverá permear as relações ensino-aprendizagem ainda em maior escala. A internet, a TV Digital, os quadros interativos em sala de aula, as videoconferências, serão ferramentas cada vez mais presentes no ensino presencial e não-presencial. São experiências bem sucedidas que vão do ambiente empresarial para o acadêmico e vice-versa.

De acordo com Teixeira (2001) as organizações estão se voltando cada vez mais para o aprendizado, é a “*Learning Organization*” ou organizações que aprendem. Essas organizações possuem algumas características comuns, entre elas, a de que o aprendizado é intencional, vinculado à estratégia da organização, o aprendizado prevê e prepara para os desafios e crises, é flexível, ágil e tem o foco nas pessoas.

Todos esses aspectos influenciam sobremaneira o mundo do trabalho, o comportamento organizacional e como em determinados momentos as organizações buscam conhecimento atualizado na academia e como a academia busca no meio empresarial complementar o saber gerado, pois são inúmeras as ações de jovens que participam de jogos empresariais, empresas juniores, escritórios modelos, incubadoras de negócios, enfim várias antecipações de situações concretas da futura profissão. É comum verificar a presença de companhias que vão recrutar os jovens talentos nas próprias instituições de ensino, ainda no decorrer da formação acadêmica do educando para os seus programas de estágio ou de *trainee*.

Gonçalves (1998) indica na tradução da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que um dos principais frutos desse encontro é o fato de que o mundo da empresa pode trazer ao ensino superior seu espírito empreendedor, a preocupação com a eficiência e eficácia, o senso de competitividade, a atenção em relação à competência; reciprocamente o mundo do ensino superior pode levar à empresa o distanciamento entre fenômenos e aparência, seu poder de previsão com o longo prazo, os efeitos das pesquisas, a preocupação com a universalidade, para o desenvolvimento de um mundo mais harmonioso.

O autor supracitado relata várias possibilidades de parcerias entre o mundo educacional e do trabalho, dentre elas as de formação inicial e continuada, a organização conjunta de formações, as formas alternadas, as transferências de tecnologias, a disponibilização recíproca tanto de recursos humanos como materiais, guardando respeito às especificidades e missões de cada um; o empreendedorismo, as incubadoras, o maior engajamento nas empresas internacionais. O documento que sintetiza a conferência ressalta a importância de introduzir na empresa a preocupação de colocar o homem e a sociedade como centro da atividade humana e não as questões de ordem financeira.

A Conferência Mundial aborda a interdependência e parceria entre o mundo do trabalho e o ensino superior, de maneira clara, destacando a reciprocidade e o respeito aos limites dos dois mundos. As IES que não devem formar as pessoas com o único referencial mercadológico, com vistas às necessidades imediatas de mão-de-obra, mas em função das necessidades sociais. O mundo do trabalho por sua vez cria a riqueza que pode ser reinvestida em outras necessidades da sociedade. Há a necessidade de diálogo e aproximação entre os dois mundos, não para descaracterizá-los nas suas respectivas essências, mas para que haja respostas às necessidades da formação, considerando a velocidade das mudanças, a evolução tecnológica, desenvolvendo as competências de que a sociedade necessita para a mobilidade profissional e cultural.

O processo de mão dupla entre o mundo do trabalho e a educação superior é novamente destacado por Gonçalves (1998), quando traduz que quanto mais a evolução do mundo do trabalho em uma sociedade em transformação impulsiona o ensino superior a adaptar sua formação, tornando-a mais pertinente, e a sustentar o desenvolvimento através de sua pesquisa; mais o ensino superior deve, por sua vez, impulsionar reformas no mundo do

trabalho, contribuindo para a criação de um desenvolvimento humano sustentável e uma cultura de paz.

Fica evidenciada a profunda e real necessidade de inter relação entre o mundo acadêmico e empresarial. A educação para o trabalho deve ser contemplada nas formações educacionais, nos projetos pedagógicos, nas estratégias de parcerias com o setor produtivo e o trabalho deve ser concebido também como um princípio educativo, na medida em que possibilita a aplicação de teorias, a reflexão crítica e, portanto, a *práxis*. Gera conhecimentos, desenvolvimento de competências, contato com novas tecnologias, enfim, novas aprendizagens que serão incorporadas para o exercício pleno da vida e da cidadania. Sendo o estágio um elo entre esses mundos tem a nobre missão de possibilitar que esse diálogo seja permanente e fecundo.

3. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O presente capítulo se propõe a abordar conceitos e concepções de competência encontradas na literatura, a noção de qualificação e um breve histórico da idéia de competência, apresentando tanto uma visão norte-americana, quanto européia, sem ter, no entanto, a pretensão de esgotar um assunto tão vasto e atual.

O enfoque principal de competência que permeia os capítulos teóricos, bem como o de análise de resultados, diz respeito às competências profissionais, portanto competências do indivíduo. As competências organizacionais serão mencionadas no decorrer do trabalho, porém a título de classificação e informação.

Os processos de captação, retenção e desenvolvimento de pessoas em parte das organizações, baseiam-se na gestão por competências para verificar a adequação de uma pessoa ao perfil do cargo. Procuram desenvolver potencialidades e talentos humanos, como estratégia competitiva sustentável para enfrentar as adversidades do mercado de trabalho, com sua volatilidade e competitividade cada vez mais acirradas, aliado a um perfil de consumidor melhor orientado e mais exigente quanto à qualidade de produtos e serviços.

No mundo educacional as competências também estão presentes nos atuais currículos escolares, norteando a formação de pessoas não somente para o mundo do trabalho, mas para a vida e o pleno exercício da cidadania. Assim, constitui-se como uma tendência para a educação, de maneira ampliada e aprofundada, o desenvolvimento de competências. Favorece não somente o processo de aprendizagem, mas o desenvolvimento do ser e a empregabilidade de formandos e egressos.

3.1 ORIGEM E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Para abordar a questão competência, é necessário compreender a trajetória conceitual nos últimos anos e antes mesmo de tratar-se neste capítulo sobre o tema competência, convém resgatar a qualificação, ainda que de maneira breve.

Segundo Tomasi (2004) a noção de qualificação torna-se cada vez mais utilizada a partir da Segunda Guerra Mundial. A passagem da civilização do meio natural à civilização técnica delinea a noção de qualificação. O autor fundamenta sua análise nos estudos de Friedmann que atribui ao progresso técnico a desqualificação nas formas de trabalho. A qualificação define-se pelo saber e pelo saber-fazer adquiridos no trabalho e na aprendizagem sistemática. Ela se encontra no trabalhador e se constrói com base no posto de trabalho.

Naville citado por Tomasi (2004) compreende a qualificação como o resultado de um processo de formação autônomo e construída socialmente. É o saber e o saber-fazer do trabalhador, não do posto de trabalho. Os estudiosos apontam como ponto em comum, que a qualificação constrói o lugar do trabalhador na empresa, assim como a sua remuneração.

Não há um consenso entre esses estudiosos, conforme indica a literatura pesquisada, se há ou não um deslocamento do conceito de qualificação à competência.

Ramos (2006) embora defenda a existência de um deslocamento conceitual, apresenta as idéias de Ferretti (1997), para quem a noção de competência representa a atualização do conceito de qualificação e as de Frigotto (1995) que considera a noção de competência como a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista. Para a referida autora, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela nega e o afirma simultaneamente, exatamente por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.

Para a autora supracitada (2006), o conceito de qualificação nasce no pós-guerra e apóia-se em dois sistemas: o primeiro, as convenções coletivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o segundo, o do ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Assim sendo, a qualificação é compreendida com base em três dimensões, onde a primeira diz respeito aos processos de formação, portanto ao valor do diploma; ao âmbito das relações sociais e ao conteúdo real do trabalho. Outra concepção já acredita que a qualificação dos trabalhadores evolui em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, por vias formais ou informais.

Embora amplamente utilizado na literatura, já há algumas décadas, o conceito de competência remonta à Grécia Antiga, através da palavra *Areté* (h(a)reth/h=j) que traduzida como virtude em línguas ocidentais, designa o mérito, traduz-se como excelência. Pode tanto referir-se a objetos como à própria alma, conforme compreendia a cultura grega. Designa aquilo que se pode fazer de modo mais perfeito e neste sentido, trás a noção de função, revelando que cada um tem a sua função no mundo e a sua *areté*. Na verdade, aplica-se a diferentes esferas da vida humana.

O termo *areté* não permaneceu imutável no decorrer dos tempos, obteve variações de significado, bem como de aplicações, mas sempre resguardou a essência de tentar responder a duas questões fundamentais: o que é o homem excelente? Como se forma e educa esse homem excelente?

Nas últimas quatro décadas, sobretudo a partir dos anos 70, o estudo acerca das competências tem transitado no mundo acadêmico e empresarial, constituindo-se como um dos assuntos mais abordados no âmbito da administração.

De acordo com Ruas *et al* (2005), o termo competência apresenta duas grandes perspectivas, associadas a um respectivo eixo conceitual. O primeiro deles relaciona-se à dimensão estratégica das organizações, considerando os recursos internos da empresa como principal fator de diferencial competitivo sustentável. O segundo eixo, mais difundido, diz respeito à gestão de pessoas, como referência e prática dos subsistemas da área de recursos humanos.

Quando se analisa a questão do estágio, as competências podem ser analisadas sob as duas perspectivas: o programa de estágio é estratégico para as organizações que desejam formar os seus talentos humanos, uma vez que possibilita acompanhar o crescimento e a formação da pessoa desde o início da carreira profissional, capacitando e investindo no que é necessário para o bom desempenho das atividades e conseqüentemente para os resultados desejados e na segunda perspectiva, como gestão de pessoas, quando pode ser adotado desde a seleção por competência, passando pela capacitação, avaliação e remuneração, baseados no modelo competência.

Em 1973 a partir do artigo de McClelland, “*Testing for Competence Rather Than Intelligence*”, surge um debate entre psicólogos e administradores sobre competências, quando pela primeira vez, o conceito de competência foi proposto de forma estruturada. Nessa concepção, a competência é compreendida como subjacente ao indivíduo e pode estar relacionada a um desempenho superior na realização de uma tarefa em dada situação.

De acordo com Zarifian (2001) em meados dos anos 80 surgia nas organizações, a temática da competência, assim como o interesse de pesquisadores e consultores pelo assunto, ainda que de maneira confusa. O uso do termo competência é abundante na literatura, contudo, continua marcado por ferramentas e abordagens dos anos 70, isto é, muito impregnado não pela noção de competência, mas a de qualificação do emprego, já mencionada.

No decorrer da década de 80, Richard Boyatzis identifica, ao analisar os estudos sobre as competências gerenciais, um conjunto de traços de personalidade que o levam a crer que os indivíduos que as possuem, possivelmente apresentam um desempenho superior.

A escola americana revela nos conceitos de competências de outros autores, como Spencer (1993), Mirabile (1977) e McLagan (1996) a influência do modelo taylorista-fordista, com fundamentações voltadas para o cargo ou posição ocupada pelo indivíduo dentro da organização. Com efeito, para esses autores, o conceito de competência é compreendido como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e que são as características de personalidade e a inteligência que fundamentam uma elevada *performance*.

É importante notar que na teoria de competência de McClelland, não está contemplada o resultado da ação, atualmente elemento fundamental para que se compreenda a competência.

No início da década de 90 surge na literatura francesa, o conceito de competência transcendendo a qualificação/profissionalização, sendo o indivíduo diante da diversidade de situações, com as suas reações e respostas, o novo centro dos debates.

Conforme Dutra (2004) são os autores Le Boterf (1994, 2000, 2001 e 2003) e Zarifian (1996 e 2001) que exploram o conceito de competência associado à idéia de agregação de valor e entrega à partir da própria pessoa, independente do cargo que ocupa.

Assim, ser considerado competente não é somente aquele que possui um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas o quanto o indivíduo mobiliza todos esses recursos e responde com resultados e entrega que, efetivamente, agreguem valor econômico à organização e retorne em valor social a ele próprio.

Le Boterf (2003) apresenta três eixos com os quais acredita estar relacionada a competência e então, insere o conceito de competência na concepção dos saberes relacionados à pessoa, à sua formação e experiência profissional. Nesta concepção, a competência é por assim dizer, processual, construída e relacionada com as experiências do indivíduo, com elementos da base da formação familiar, educacional e vivências profissionais. Para esse autor, a competência é sempre “competência de” ou “competência para”. Requer um ato e um contexto. A competência emerge na junção de um saber e de um contexto. É por assim dizer contingente e contextualizada.

Dadoy *in* Tomasi (Org.) 2004, afirma que o mundo do trabalho trouxe a noção de competência da ergonomia e da sociologia, após uma longa evolução, desde a esfera do direito até a lingüística. A noção de competência, segundo a autora, vem do latim *competentia*, derivada de *competere*, “chegar ao mesmo ponto”, oriunda de *petere*, “dirigir-se para”. Refere-se a “o que convém”; no francês antigo, significava “apropriado”. Segundo essa autora, a noção de competência invadiu brutalmente a esfera do trabalho na sociedade francesa por volta de 1980 a 1985.

A primeira abordagem evidenciada pela autora refere-se à língua comum, onde a noção de competência remete à posse de saberes e saber-fazer que permitem realizar certas ações. Refere-se à propriedades profissionais das pessoas, que a tornam “capazes de fazer”. Nessa primeira abordagem da noção de competência, aproxima-se a definição da noção de aptidão.

Em um segundo nível de abordagem, a noção de competência é mais elaborada e apresentada em quatro grandes espaços disciplinares:

- Direito: usado desde o século XV, o adjetivo *compétent* era empregado no sentido de “apropriado”. É utilizado na área jurídica como poder conferido a uma autoridade para realizar certos atos e no sentido de aptidão, capacidade para efetuar certos atos.
- Linguística: apareceu por volta 1964 a 1965, nos trabalhos de Noam Chomsky, sobre a gramática generativa. Para Chomsky, o termo competência designa o saber aprendido e possuído inconscientemente pelo sujeito falante, que através da interiorização do sistema de regras da língua e da socialização, permite a compreensão de um infinito número de frases, sem que se trate de repetição ou imitação. Esse saber é implícito e só se manifesta e é diretamente observável, através do ato da palavra.
- Ergonomia: os ergonômistas interessam-se pelas competências, levando em conta as especificidades do operador, do posto de trabalho e da relação entre os dois complexos. Cada competência requerida para cada homem-máquina deve ser objeto de estudo particular.
- Sociologia: segundo a autora, a sociologia é atraída pela noção de competência que é centrada na questão da formação.

O autor cita Isambert-Jamati para apresentar as primeiras noções de competência, associando-a a execução de tarefas complexas, organizadas e que exigem uma atividade intelectual importante. As competências não se encontram em todos os indivíduos e não se constitui numa característica individual. Mas são utilizadas pelos indivíduos e podem por ele ser adaptadas às novas situações, compreende o autor.

Um avanço no estudo da competência ocorre com Marcella Stroobants, também citada por Tomasi (2004), quando afirma que a competência é uma construção social e depende da maneira como é vista, percebida, sendo portanto, relativa. Ademais, a sociologia do trabalho não pode sozinha responder às indagações acerca do tema.

A competência é por assim dizer construída socialmente, pois necessita estar contextualizada, recebe influência de quem a pesquisa e de vários campos do conhecimento. Nenhum deles poderia dar conta sozinho de esgotá-la.

Tomasi (2004) sintetiza que a competência prioriza o trabalho, constitui-se medida de desempenho do trabalhador e de um campo de conhecimento partilhado com psicólogos, antropólogos, ergonomistas, educadores, linguistas e outros grupos de estudiosos.

Dolz e Ollagnier (2004) corroboram que a noção de competência se encontra em uma encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais. Os autores afirmam que no domínio do trabalho, a competência caracteriza as dimensões potenciais ou efetivas dos trabalhadores de agir eficazmente em função das exigências das empresas. A competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio.

A generalização do conceito de competência ocasiona por parte dos referidos autores diferentes e sucessivas perspectivas. As diferenças não são apenas conceituais, elas implicam na aplicação, no instrumental, na metodologia, enfim nas práticas adotadas pelas organizações e conseqüentemente nos resultados obtidos em gestão por competência. A citação abaixo caracteriza essa diversidade:

A diversidade de sentidos inerentes às diferentes concepções sobre o que são, e não são, as competências, naturalmente conduzem a que, em termos concretos e no que diz respeito às práticas de intervenção organizacional, nos deparemos com intervenções e sistemas muito diferenciados, desenvolvidos a partir de referenciais diferentes, que suportam metodologia e instrumentos distintos e, naturalmente com conseqüências e resultados também substancialmente diferentes (CEITIL 2006, p.23).

A partir das investigações de McClelland, conclui-se que o que efetivamente diferencia as pessoas é o resultado concreto do desempenho e não somente o perfil de capacidades. E a essas características diferenciadoras, McClelland denomina de competências.

Prosseguindo na corrente teórica de McClelland encontram-se os estudos de Boyatzis (1982) que investigou quais as características distintivas dos gestores considerados de alta *performance* e dos que não o são assim denominados. A conclusão dos trabalhos de Boyatzis (1982) aponta para um conjunto interligado de fatores que diferenciam os gestores, tais como motivações, qualidades pessoais, experiências e características comportamentais que se revelam nos diferentes contextos.

Assim, nesta perspectiva são os traços de personalidade que dão consistência às competências diferenciando as pessoas que apresentam um bom desempenho de maneira

consistente e constante, daquelas que apenas o apresentam de maneira eventual. A partir desta definição surgiram outras perspectivas, sobretudo na escola americana de investigação em psicologia organizacional, ocasionando certa confusão conceitual, de certa forma ainda presente nos dias atuais. Nesse contexto onde o foco principal é a ação, a competência é passível de ser observada, é visível e mensurável. Portanto, nesta premissa, a pessoa é competente quando há expressão visível no seu repertório comportamental.

Abaixo no quadro 4 sistematiza-se alguns dos conceitos pesquisados na literatura que são importantes para a compreensão do que é competência, segundo os autores citados nesta dissertação:

3.2 SISTEMATIZAÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Autor	Competências
Boog (1991)	Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, significa capacidade, habilidade aptidão e idoneidade.
Perren006Fud (1999)	Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informação, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.
Green (1999)	Competência individual é uma descrição escrita de hábitos de trabalhos mensuráveis e habilidades pessoais utilizadas para alcançar um objetivo de trabalho.
Nisembaum (2000)	Competência individual é a integração sinérgica das habilidades, conhecimentos e comportamentos manifestada pelo alto desempenho da pessoa que contribui para os resultados da organização. Estão embutidas no conceito, a noção de aprendizagem, evolução e transferibilidade.
Zarifan (2001)	Competência é o tornar iniciativa e o assumir responsabilidade do individuo diante de situações profissionais com as quais se depara.
Le Boterf (2001)	Competência é um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas pela aprendizagem, formação e pelo sistema de avaliação, é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros, são sempre contextualizados.
Parry <i>apud</i> Rabaglio (2004)	Competência é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas que afeta parte considerável da atividade de alguém que se relaciona com o seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.
Fleury & Fleury (2004)	Competência é um saber agir responsável e reconhecido que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Daólio (2004)	Competência é um comportamento ou conjunto de comportamentos que descrevem a <i>performance</i> excelente, num contexto de trabalho.
Stroobants <i>apud</i> Kilimnik (2004)	Competência é a resultante de três componentes principais: saberes formais, saber-fazer e saber-ser.

Quadro 4: Sistematização do conceito de competência

Fonte: Elaboração própria, (2008)

Encontra-se na revisão bibliográfica não somente uma diversidade de conceitos, como também uma série de classificações de competências, dependendo do autor pesquisado. No quadro abaixo estão sintetizadas algumas das classificações consideradas neste estudo:

3.3 SISTEMATIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Autor	Classificação das competências
Hamel (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acesso a mercado: coloca a empresa em proximidade com os seus clientes. ▪ Integridade: possibilitam à empresa desenvolver processos com mais velocidade e confiança do que os concorrentes. ▪ Relacionada à função: diz respeito à exclusividade com que a empresa proporciona benefício aos seus clientes.
Fleury & Fleury (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De negócio: relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, assim como o ambiente político e social. ▪ Técnico-profissionais: são específicas para certa ocupação ou atividade. ▪ Sociais: São aquelas necessárias para interagir com as pessoas, tais como comunicação, negociação ou trabalho em equipe.
Mills <i>et al</i> (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Essenciais: são competências e atividades mais elevadas no nível corporativo que são chave para a sobrevivência da empresa e centrais para sua estratégia. ▪ Distintivas: competências e atividades que os clientes reconhecem como diferenciadores de seus concorrentes e que provem vantagem competitiva. ▪ Organizacionais ou das unidades de negócios: competências e atividades-chave esperadas de cada unidade de negócio da empresa. ▪ De suporte: definida como atividade que é valiosa para apoiar um leque de competência. ▪ Dinâmicas: capacidade de uma empresa em adaptar suas competências pelo tempo. É diretamente relacionada aos recursos importantes para a mudança.
Wood e Picarelli (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genéricas ou básicas: aquelas que a empresa julga serem necessárias para todos os seus profissionais. ▪ Por nível hierárquico ou espaço organizacional: direciona os profissionais de um mesmo nível hierárquico ou de um mesmo espaço ocupacional. ▪ Técnicas ou específica: refletem a especificidade da função ou processo em que o profissional atua, direcionando-o à aplicação das habilidades e dos conhecimentos necessários para atingir resultados táticos e operacionais. ▪ Gerenciais: refletem diretamente a estratégia e os objetivos da empresa direcionando-os a aplicação das habilidades e dos conhecimentos necessários para atingir resultados táticos e operacionais.
Leme (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas: tudo aquilo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função. ▪ Comportamentais: tudo que o profissional precisa demonstrar como diferencial competitivo e tem impacto em seus resultados.
Taveira <i>apud</i> Lopes (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De autoria: capacidade do indivíduo para estabelecer uma relação significativa e útil entre os investimentos realizados na educação/formação, planejar sua biografia e determinar seu estilo de vida para elaborar sua identidade vocacional. ▪ De transição: capacidade de o desempregado comunicar-se com seu

	<p>potencial empregador acerca de seus valores e experiências, sem perder sua identidade pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De trabalho: capacidade para se manter empregado numa determinada organização em situações de mudança, baseado na direção e identidade.
Ceitel (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competências como atribuições: inerente a cargos, funções ou responsabilidades. ▪ Competências como qualificações: associada ao conjunto de saberes ou de domínios técnicos das pessoas. ▪ Competências como traços ou características pessoais: características diferenciadoras que dão consistência às competências. ▪ Competências como comportamentos ou ações: expressão na ação e pela ação. É a prática quem garante a competência, não somente as características ou traços de personalidade.

Quadro 5: Sistematização da classificação das competências

Fonte: Elaboração própria, (2008)

Segundo Barato (1998) há duas correntes principais para entender o conceito de competência: a corrente anglo-saxônica define competência tendo como referência o mercado de trabalho e enfatizando fatores relacionados aos descritores de desempenho requeridos pelas organizações. Dessa forma, competência é definida como o conjunto observável de conhecimentos, habilidades e atitudes. Já a corrente francesa, enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, evidenciando as competências como uma resultante de processos sistemáticos de aprendizagem. Para os representantes dessa corrente, como Le Boterf (1994), Zarifian (2001) e Dubar (1998), competência é um conjunto de saberes mobilizados em situações de trabalho, obtidos de formas variadas e que possibilitam à pessoa criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de gerar resolução de problemas em dada situação.

De acordo com a definição de Ceitel (2006), as competências são designadas como modalidades estruturadas de ação requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto.

Explicando melhor esse conceito, o autor operacionaliza os principais termos da definição quando afirma ser modalidade estruturada de ação e refere-se a comportamentos específicos manifestados pelas pessoas, presente nas atividades profissionais, de maneira regular e constante. Se são evidenciadas, são através de resultados específicos sendo, portanto, suscetíveis de serem observadas. Se, são regulares e constantes as manifestações, podem sustentar avaliações objetivas sobre o desempenho profissional.

Outro aspecto que o autor menciona na construção e sustentação do seu conceito é que sendo requeridas, as competências não são quaisquer ações simplesmente que as pessoas

apresentem, mas aquelas modalidades de ação que se pretende que sejam realmente exercidas num determinado contexto, seja numa função, papel profissional ou missão. Deste modo, é o contexto quem vai requerer as competências, podendo ser específicas ou transversais. São consideradas por este autor, competências transversais, aquelas competências comportamentais universalmente requeridas importantes em contextos mais amplos e diversificadas. São exemplos, o trabalho em equipe, a inteligência emocional, a adaptabilidade às pessoas e situações. As competências específicas são requeridas em contextos ou atividades de caráter mais restrito e estão geralmente associadas a domínios técnicos e instrumentais. São exemplos, a elaboração de relatórios financeiros ou um plano de negócios.

Outro elemento importante da definição, diz respeito a serem exercidas, evidenciando claramente que as competências só existem na e pela ação e através de indicadores observáveis, isto é, comportamentos concretos na prática profissional das pessoas. E finalmente, o último elemento do conceito considera se são validadas, ressaltando a importância da instrumentalidade das competências em relação a objetivos operacionais, podendo ser atual ou previsional.

As competências transversais são na concepção desta pesquisadora muito importantes e por vezes decisivas na escolha de um candidato em detrimento de outro, seja no processo seletivo, na permanência na empresa ou por ocasião de promoção. No que tange aos programas de estágios, as competências específicas são construídas em parceria com a empresa e com a instituição de ensino, na medida em que o estagiário vai aprendendo e avançando no curso e no estágio são mais fáceis de serem treinadas, orientadas. No entanto, as competências consideradas transversais como trabalhar em equipe, relacionar-se, adaptar-se à situações e pessoas distintas, são imprescindíveis no olhar organizacional e podem constituir-se como o diferencial no perfil daquela pessoa. Os currículos escolares já prevêm a aquisição de competências específicas e transversais, por entender que ambas são complementares e influenciam diretamente na capacidade de entrega do indivíduo à empresa.

Segundo Zarifian (2001), a proposta de definição de competência integra várias dimensões e formulações. Para este autor, “a competência é o “tomar iniciativa”, mobiliza a capacidade de imaginar e criar diante do imprevisto. O “assumir responsabilidade”, resulta de

uma automobilização, um procedimento pessoal do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.

De acordo com Le Boterf (1994), citado por Fleury e Fleury (2004), a competência resulta do cruzamento de três eixos, sendo a formação da pessoa (biografia e socialização), a formação educacional e a experiência profissional. Acrescenta que a competência é um saber agir responsável e como tal reconhecido pelos outros. Implica em saber como mobilizar, integrar recursos e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Os autores Fleury e Fleury (2004) apresentam as competências como saberes, sendo eles o saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se e saber ter visão estratégica. Todos estão relacionados ao indivíduo e organização; para o primeiro, agrega valor social e para o segundo, valor econômico.

Verifica-se que o conceito de competência para os autores Le Boterf (1994) e Fleury e Fleury (2004) guardam uma relação, na medida em que colocam o saber agir como aspecto da competência, bem como o saber mobilizar recursos, conhecimentos e transferi-los.

A competência está nesses conceitos relacionada aos resultados a partir da mobilização dos saberes. Significa por assim dizer que requer também atitude, ação concreta, que geram retorno econômico para a organização e retorno social para o indivíduo, denotando que o ciclo se completa na medida em que os recursos internos são mobilizados, canalizados para a ação e são capazes de gerar resultados. Se os saberes existirem, mas não forem colocados efetivamente em ação, a competência não completa o seu ciclo de agregar valor.

Um conceito encontrado na literatura sobre o tema denota que competência “é a capacidade de uma pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso” (ZARIFIAN, 2001).

Nas definições mencionadas esta pesquisadora identificou um amplo espectro de entendimento acerca do tema, ora numa perspectiva mais sociológica, educacional ou mesmo

da administração. Parece tratar-se de um conceito em construção, considerando as diferentes abordagens, percepções e tratamentos. Configura-se, por outro lado em um campo desafiador para a sistematização dos conceitos e de práticas organizacionais que permitam nortear as ações no campo da gestão de pessoas e conseqüentemente, possibilite gerar novas pesquisas e articulação das competências individuais e das competências organizacionais.

Prosseguindo na evolução do conceito de competências verifica-se na literatura, novas contribuições trazendo o foco da competência não apenas para a pessoa, mas também para a organização.

Prahalad e Hamel (1990) introduzem o conceito de competência essencial, como sendo a combinação de recursos, capacitações e processos organizacionais que permite à empresa diferenciar-se em relação a seus concorrentes, assegurando-lhe vantagem competitiva.

Para os autores acima citados, Prahalad e Hamel (1990), em outras palavras, competência essencial é o conjunto de habilidades, conhecimentos e tecnologias, desenvolvidas em toda a organização ao longo de sua história, para gerar benefícios aos clientes. A competência essencial é para esses autores, a capacidade que a empresa precisa para conquistar ou manter a liderança no mercado e estabelecer vantagem competitiva através do aumento da capacidade de expansão, da satisfação de seus clientes e diferenciação da concorrência.

Na classificação anteriormente proposta por Wood e Picarelli (2004), verifica-se consonância com a de Fleury e Fleury (2001), sobretudo nas competências estratégicas do negócio da organização e nas competências por atividade ou espaço ocupacional. Entretanto Fleury e Fleury acrescentam na sua tipologia as competências ditas como sociais, aquelas que se relacionam à aspectos interpessoais, tais como relacionamentos, habilidade para trabalhar em equipe, comunicar-se bem, inteligência emocional, que são competências bastante valorizadas pelo mundo do trabalho e que podem se constituir em um diferencial competitivo para o indivíduo e para a organização. Novamente verifica-se na literatura outra denominação, porém que guarda relação com as já mencionadas de Fleury e Fleury (2001) e Wood e Picarelli (2004). Dois diferenciais desta classificação apresentam-se nas competências de suporte e nas capacidades dinâmicas, que remetem à necessidade de ajuste e adaptação das

competências da empresa, no decorrer da sua trajetória, considerando as variáveis de mudança externa e interna, as questões mercadológicas, os concorrentes, clientes e a própria volatilidade do mercado.

Prahalad e Hamel (1990) afirmam que as competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente no que diz respeito a como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes da tecnologia. Ainda segundo esses autores, se competência essencial diz respeito à harmonização de correntes de tecnologia, ela também está associada à organização do trabalho e à entrega de valor, corroborando neste aspecto da entrega de valor com as propostas de Zarifian, Le Boterf e Dutra, ainda que na perspectiva das competências individuais.

Prahalad e Hamel (1990) propõem três testes que podem ser aplicados para identificar as competências essenciais de uma organização: uma competência essencial oferece acesso potencial a uma ampla variedade de mercado; deve contribuir de maneira significativa para os benefícios percebidos dos clientes e produto final e por fim, deve ser difícil de ser imitada pelos concorrentes.

Green (1999) apresenta o escopo de competências, que na concepção do autor, é um modelo para objetivar o que precisa ser feito para atender as necessidades dos clientes. Assim, no centro encontram-se os clientes, perpassam entre as características individuais e organizacionais, as competências essenciais e capacidades; valores essenciais e prioridades; conhecimento técnico e habilidade no cargo; habilidade e competências de desempenho.

Na concepção de Green (1999) uma competência essencial é um conjunto peculiar de *know-how* técnico que é o centro do propósito organizacional. Ela fornece uma vantagem competitiva peculiar resultando em valor percebido pelos clientes e é difícil de ser imitada.

O autor compreende que os valores essenciais e prioridades complementam os aspectos técnicos do trabalho. Refere-se às crenças e normas sobre como agir na organização. Já as prioridades, refletem a ênfase de uma organização na utilização de competências individuais como hábitos e habilidades para a eficiência e eficácia dos sistemas de trabalho.

No tocante ao conhecimento técnico e habilidades no cargo, Green (1999) destaca que os indivíduos utilizam seu conhecimento técnico e habilidades como ferramentas para corresponder às suas responsabilidades no trabalho. Tais habilidades são aprendidas predominantemente através de aprendizagem formal e diferem de cargo para cargo. Acrescenta ainda que o conhecimento técnico e habilidades no trabalho deveriam suportar as competências essenciais e capacidades de uma organização.

No último conceito referente às habilidades de desempenho e competências, o autor destaca que incluem hábitos de trabalho, estilos de comunicação, liderança, trabalho em equipe, dentre outros e refletem a eficiência de uma pessoa ou a efetividade na utilização de conhecimento técnico e habilidades. Complementa a definição de habilidade de desempenho, na visão do autor, o fato de poder ser diretamente observada e descrita em um nível comportamental.

Dutra (2004) por sua vez, ressalta que organizações e pessoas estão em processo contínuo de troca de experiências, pois a organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais. Já as pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado capacitando-a enfrentar novos desafios.

Assim, pode-se declarar pelas concepções evidenciadas que há uma estreita relação entre as competências organizacionais e as individuais. Trata-se inclusive, de uma importante linha de pesquisa no campo da competência. Contudo, parece ser fortemente marcada pelo contexto em que é estudada, pelas características específicas, peculiares aos contextos organizacionais, podendo ocasionar possíveis problemas de generalização para outras realidades.

De acordo com Moura e Bitencourt (2005), citado por Bitencourt (2006) ao se integrarem concepções de diversos autores, os elementos que se destacam no desenvolvimento de competências podem ser sintetizados pelos fatores de que as competências estão associadas ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes; demandam capacitação e se traduzem na capacidade de mobilizar recursos em práticas de trabalho; implicam em articular recursos e servem de pilar para a busca de melhores

desempenhos. Produzem questionamento constante e desencadeiam um processo de aprendizagem individual, isto é, de autodesenvolvimento, e finalmente, as competências são transferidas e consolidadas por meio do relacionamento com outras pessoas. Neste último ponto, verifica-se novamente a importância das competências sociais ou relacionais, destacadas nas contribuições de Fleury e Fleury (2001).

No âmbito da administração, foco da presente pesquisa, Fischer afirma que para tratar-se de um conceito em administração, precisa respeitar duas condições básicas: a primeira, o teste do cientista, isto é, quando guarda estreita fidelidade com os pressupostos que norteiam os estudos. A segunda, do ponto de vista do mercado, comprova sua verdade pelo grau de aceitação e de generalização desse conceito por parte das organizações.

Dutra (2004) considera que a competência está relacionada com a capacidade de entrega do indivíduo na organização. Esse conceito é bastante difundido nos discursos dos meios acadêmicos e organizacional. No entanto, não é suficiente apenas a “entrega”, o resultado da competência em ação, se não houver uma proposta para mensurar essas entregas. Assim sendo, para medir a complexidade das entregas, o autor propõe as sete seguintes situações:

3.4 MENSURAÇÃO DA ENTREGA

O que?	Como?
Mensurar o desenvolvimento	Avaliar o desenvolvimento do indivíduo ao longo da trajetória na empresa. O desenvolvimento é considerado como processual, dinâmico e ocorre conforme a carreira e os desafios vivenciados pela pessoa.
Avaliar a eficiência das ações de desenvolvimento	Avaliação da efetividade da ação de desenvolvimento.
Estímulo ao autodesenvolvimento	Na proporção em que a pessoa avalia o seu próprio grau de desenvolvimento, também pode buscar alternativas de aprimoramento profissional.
Escala salarial	Construir uma escala salarial vinculada à escala de complexidade de atribuições e responsabilidades.
Dimensionar o quadro	Baseado na complexidade das atribuições, responsabilidades e competência da pessoa.
Otimizar os investimentos em desenvolvimento	Baseado no dimensionamento do quadro, a organização saberia onde e como investir melhor.
Avaliação de desempenho	Considera o conjunto de entregas e resultados de uma determinada pessoa para a empresa ou negócio.

Quadro 6 : Mensuração da entrega do indivíduo na Organização

Fonte: Dutra, (2004)

A importância de uma proposta para mensurar a capacidade de entrega do indivíduo ou o resultado que agrega na organização é um tema importante e que na percepção desta pesquisadora pode ser um grande campo de pesquisa. A literatura sobre o assunto não é abundante e as pesquisas práticas ainda menos. Avaliar os resultados de uma capacitação realizada pelo indivíduo e como ela se reflete no desempenho e gera resultados no trabalho não é tarefa fácil. A proposta de Dutra (2004) apresentada no quadro 6 é relevante na medida em que preocupa-se em propor uma forma de mensurar os resultados da competência.

O uso do conceito de competência nas organizações para Dutra (2004) permitiu o surgimento de uma gestão de pessoas mais alinhadas com as necessidades e expectativas das organizações e dos indivíduos, proporcionando uma série de benefícios para ambas as partes. Para a organização: simplicidade, flexibilidade e transparência; otimização de recursos e da massa salarial; direcionamento e otimização dos investimentos no desenvolvimento profissional; capacidade de atração, retenção e potencialização de talentos; flexibilidade do modelo para adaptar-se às mudanças de estrutura, organização do trabalho e tecnologia e por fim equilíbrio entre remuneração e agregação de valor. Para as pessoas: horizontes profissionais claros com critérios de acesso definidos; remuneração compatível com a complexidade das atribuições e das responsabilidades com o mercado e estímulo ao autodesenvolvimento e à ampliação do espaço de atuação.

As contribuições da utilização do conceito de competência nas organizações, a partir do que foi elencado por Dutra (2004), estão relacionadas diretamente com a gestão de pessoas, pois tanto favorece a definição de critérios para a captação e retenção de talentos na empresa, passando pelo seu desenvolvimento, assim como para os próprios indivíduos, no sentido de ter clareza nos critérios de seleção, promoção e capacitação.

Mills *et al* (2002) citado por Fernandes (2006), propõem que as competências sejam compreendidas “como variáveis, não como atributos: não são como algo que as organizações tenham ou não tenham, mas algo que realizam em determinado nível”.

Para Trassati e Costa (1999) as competências organizacionais são mutáveis e indicam rumo e parâmetros de avaliação dos resultados e das ações da empresa em determinada

circunstância. Se mudam essas circunstâncias, também ocorrerão mudanças na estratégia empresarial e por consequência modificam-se também as competências organizacionais.

Fernandes (2006) sintetiza o que os pesquisadores pensam acerca das competências organizacionais quando as diferenciam do conceito de recurso. O recurso é entendido como uma potencialidade, enquanto a competência é uma ação.

Heijden e Barbier *in* Tomasi (org.), 2004, consideram três tipos de fatores que influenciam o desenvolvimento de competências, caracterizando a abordagem anglo-saxônica:

- i. Os relativos à personalidade do trabalhador, ou seja, as capacidades, atitudes, vontade e faculdades de aprendizagem;
- ii. Os que dependem da função ocupada, isto é, as responsabilidades atribuídas e grau de autonomia;
- iii. Os relativos à organização e ao ambiente de trabalho do indivíduo.

Os autores apresentam dois paradigmas para o estudo das competências, sendo o primeiro deles, o do “talento inato”, onde as fontes de competência seriam influenciadas pelas qualidades inatas e associadas aos genes do indivíduo. Uma segunda abordagem mais recente preconiza a idéia de que as qualidades necessárias para uma *performance* excepcional se adquire progressivamente. Assim, seguindo esse raciocínio, o nível de competência de uma pessoa numa determinada área pode advir da educação específica, dos treinamentos, associados à prática dos métodos e conhecimentos aprendidos. Considerando nessa abordagem que as competências podem ser desenvolvidas, os conhecimentos aprendidos, as habilidades treinadas e as atitudes aprimoradas, os autores propõem cinco dimensões para a medida da competência, conforme indica o quadro 7:

3.5 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA

Dimensões	Fatores
Primeira	Uma pessoa que possua qualificações e conhecimentos numa área não pode ser considerada competente se lhe falta inteligência social.
Segunda	Conhecimento
Terceira	Metacognitiva: saber o que se sabe e saber identificar suas lacunas.
Quarta	Qualidades e aptidões do empregado para desenvolver um trabalho de qualidade.
Quinta	Desenvolvimento: capacidade de ampliar os campos de competência.

Quadro 7 : A medida da competência

Fonte: Heijden e Barbier *in* Tomasi, (2004).

A primeira dimensão apresentada refere-se a uma prática relativamente comum nas organizações, quando se encontram excelentes técnicos numa determinada área, mas não se tem necessariamente, um profissional competente. Se as competências sociais não estiverem agregadas ao perfil do indivíduo, no máximo pode-se afirmar que a organização dispõe de excelentes técnicos. Se ainda, a atividade proposta for de um gestor, as habilidades interpessoais serão tão importantes que o aspecto técnico não será suficiente para atender às demandas da função.

Importante ressaltar a contribuição do autor no sentido da metacognição, quando evidencia que a pessoa precisa ter a dimensão de seus conhecimentos e também do que a falta, para que possa ser trabalhado num plano de autodesenvolvimento. A clareza do autoconhecimento, do quanto há de potencialidades e limitações no perfil de cada um, reflete na tomada de decisão do que melhorar e como buscar esse crescimento.

A quarta dimensão referida fica evidenciada, sobretudo, numa organização quando é realizado um trabalho de diagnóstico de potencial humano, onde são identificadas, através de instrumentos de avaliação, as potencialidades e limitações de cada pessoa na organização, subsidiando a capacitação com ações de treinamento e desenvolvimento, que já se refere à quinta dimensão acima mencionada, ampliando os espaços de competência.

Sobretudo na identificação de competências de pessoas que estão em início de formação profissional, como é o propósito desta pesquisa, torna-se imprescindível ter a clareza das aprendizagens a partir das vivências, orientando a carreira profissional, no sentido de buscar experiências complementares ao que foi vivenciado e no desenvolvimento de competências.

Contudo, para que ocorra o desenvolvimento de competências, alguns elementos são fundamentais. Os autores supracitados reportam a alguns desses fatores que merecem uma breve descrição:

- i. Os fatores pessoais: as idiossincrasias e os esquemas individuais de motivação, as experiências do indivíduo e suas percepções. Os autores ressaltam que são os motivos,

os estímulos e peculiaridades de cada indivíduo que irão nortear como e em que intensidade poderá ocorrer o desenvolvimento de competências.

- ii. O valor de aprendizagem da função: uma função deve oferecer a oportunidade de elevar os conhecimentos e de desenvolver novos campos de competência. Quanto mais mobilidade, mais experimentação e reestruturação das funções, maior a possibilidade de facilitar o processo continuado de aprendizagem. O escopo de atividades desenvolvidas e a possibilidade de aprendizagem continuada também poderão influenciar no desenvolvimento de competências.
- iii. As redes sociais: compostas por membros internos e externos à organização estimulam os membros de uma organização a aprender e a experimentar e em contrapartida reconhecem as qualidades das pessoas através dessas redes que formam uma infraestrutura social. As redes de relacionamentos, sejam dentro ou fora da organização, podem oferecer estímulo, na medida em que alimentam com aprendizagens, valorizam as práticas, experiências e proporcionam trocas enriquecedoras para o crescimento.
- iv. Treinamento e desenvolvimento: a dinâmica do mundo do trabalho impõe a necessidade de rápidos ajustes e por vezes mudanças radicais na carreira profissional. As escolas e ensinos externos à empresa, por sua vez, encontram dificuldades em formar pessoas em curto espaço de tempo, sendo os cursos complementares de formação, indispensáveis e inevitáveis, preferencialmente que incluam programas além da atividade atual desenvolvida, assim como visem desenvolver também as qualidades pessoais e relacionais. A proposta dos autores diz respeito ao valor da aprendizagem na função, na medida em que o direcionamento dessas ações de capacitação e formação ocorram além do que está sendo exigido pela atividade atual. Estar melhor preparado e além dos desafios da função atual, antecipando-se a competências desejadas em outro nível.
 - a. A mobilidade: a transferência de uma pessoa de uma função para outra, pode possibilitar a ampliação de conhecimentos e competências, experiências, redes sociais e favorecer a realização pessoal. As novas tarefas pressupõem a mobilização e integração de conhecimentos novos e antigos. A mudança na estrutura organizacional, a mobilidade vertical

ou horizontal, podem gerar uma oportunidade para o desenvolvimento de novas competências e podem consolidar as existentes.

- b. O clima organizacional: definido pelos autores como o conjunto das percepções comuns do contexto, transmitidas no interior de um grupo de trabalho, por intermédio das interações de seus membros. Com a finalidade de favorecer o processo de aprendizagem, alguns elementos devem ser valorizados, como a comunicação interna, o relacionamento entre pares e gestores, o reconhecimento pela qualidade do trabalho desenvolvido, o estímulo à participação do colaborador em cursos e seminários, a independência e criatividade devem ser encorajadas, novas atividades, diversificação de tarefas, acesso às informações relativas ao trabalho, *coaching* pelos membros mais experientes da organização. Enfim, todo o clima organizacional pode através da sua estrutura e dinâmica, constituir-se em ambientes favoráveis para a educação continuada e para o desenvolvimento de competências.

Wittorski *in* Tomasi (Org), 2004, trás à tónica a diversidade e divergência de definições sobre competência, por isso propõe entrar na teorização, pela caracterização dos processos. Acrescenta que não existe um discurso teórico estabilizado que defina de maneira precisa os atributos da competência. Considera-a mais um processo do que estado. Na concepção deste autor, a competência refere-se à ação do indivíduo ou do coletivo em uma dada situação. Ela é reconhecida e afirmada por um terceiro.

As competências situam-se, se produzem e se transformam na interseção de três campos: o campo do percurso de socialização, da biografia; o da experiência profissional e o campo da formação.

Esses pilares sobre os quais o autor se refere assemelham-se aos já mencionados por Le Boterf (1994) quando diz que a competência resulta do cruzamento de três eixos, sendo a formação da pessoa (biografia e socialização), a formação educacional e a experiência profissional. Atribui ainda algumas características para a competência quando diz que é sempre competência de um indivíduo ou de um coletivo em dada situação. Ela é finalizada, contextualizada, específica e contingente. Outra característica apontada pelo autor é de que a

competência é um “saber agir” reconhecido. Isto significa dizer que não nos declaramos competentes por nós mesmos, precisamos da apreciação do outro, do social.

O autor supracitado ainda propõe a definição de que a competência é produzida por um indivíduo ou um coletivo em uma determinada situação e ela é nomeada/reconhecida socialmente. Apresenta ainda uma teorização da competência, articulando as contribuições das ciências cognitivas e das ciências da ação. Para tanto, considera que a competência é a combinação de cinco componentes alimentados da interação dos níveis do indivíduo, do grupo (nível micro) e nível do meio social, conforme descritos a seguir no quadro 8:

3.6 COMPONENTES DA COMPETÊNCIA

Componentes	Conceito
Cognitivo	Conduzido pelo indivíduo ou grupo autor da competência. É constituído pelas representações cognitivas (saberes, conhecimentos) e os esquemas e teorias implícitos. De outro lado, a representação que o ator faz da situação na qual se encontra.
Afetivo	Considerado pelo autor como um dos motores da competência. Reúne a imagem de si, o investimento afetivo na ação e a motivação. Este componente é muito influenciado pelo nível social, através do julgamento positivo ou negativo.
Social	Reconhecimento afetivo pelo social ou pela organização da prática do indivíduo ou do grupo. Diz respeito à imagem que o ator escolhe mostrar aos outros.
Cultural	A influência da cultura da organização na qual o indivíduo ou grupo está inserido vai imprimir certas formas às competências.
Praxiológico	Aspecto visível e observável da competência, isto é, a prática, que é objeto de avaliação social.

Quadro 8 : Componentes da competência

Fonte: Wittorski *in* Tomasi, (2004)

O que o autor sugere é que as competências são geradas no plano individual, através dos componentes cognitivos e afetivos, mas manifestadas nos níveis social, cultural e prático. Especialmente porque a competência só pode ser reconhecida socialmente, necessita de alguém que a julgue, não pode ser avaliada e constatada somente pelo próprio indivíduo.

Wittorski *in* Tomasi (2004) também elenca quatro vias principais de desenvolvimento das competências descritas no quadro 9:

3.7 PRINCIPAIS VIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Via de Desenvolvimento	Lógica Adotada
Primeira	Corresponde às situações profissionais novas que requerem do indivíduo novas competências. Trata-se da “lógica da ação”.
Segunda	Diz respeito ao esquema de formação alternada envolvendo a interação entre os saberes teóricos e a produção de competências no estágio. Trata-se da “lógica da reflexão e da ação”.
Terceira	Corresponde às situações de análise de práticas adotadas na empresa. Trata-se da “lógica da reflexão para a ação”.
Quarta	Os saberes teóricos são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e alimentam a capacidade que tomarão a forma de competências. Trata-se de uma “lógica da integração/assimilação. Pode-se aqui efetuar uma analogia com os conceitos de assimilação e acomodação, propostos por Piaget. Trata-se da consolidação da competência.

Quadro 9 : Principais vias de desenvolvimento de competências

Fonte: Wittorski *in* Tomasi, (2004)

O público - alvo da pesquisa deste trabalho, os egressos do curso de administração, advindos de programas de estágios, encontram-se na primeira via de desenvolvimento, segundo essa classificação, uma vez que as situações novas exigem novas competências profissionais, considerando a fase da carreira profissional em que se encontravam. A lógica segue e avança, pois na medida em que aprende, age e na medida em que age, reflete sobre a ação, gerando um círculo virtuoso de aprendizagem e desenvolvimento. Pode-se aqui efetuar uma analogia com os conceitos de assimilação e acomodação, propostos por Piaget. Trata-se da consolidação da competência.

Para Zarifian (2001) não se avalia uma competência pela personalidade ou pelo “ser”. E acrescenta que só se pode avaliar uma competência profissional por meio de comportamentos concretos, visíveis e socialmente avaliáveis, opondo-se ao que preconiza a concepção da competência baseado nos traços de personalidade.

Já Nisembaum (2000) entende competências individuais como um processo de aprendizagem que evolui visando melhor *performance* com base em objetivos pessoais e/ou organizacionais assumidos de forma compromissada.

Lopes (2006) ao citar Fernández (2001) apresenta o conceito de que é competente profissionalmente o indivíduo que tem capacidade de transferir saberes e conhecimentos intelectuais, habilidades sociais e atitudes criativas às distintas realidades ocupacionais.

Como apresentado, são inúmeras as classificações, definições e tipologias disponíveis na literatura, quando o assunto é competência. Mas para fundamentar este trabalho, considera-se Zarifian (2001) como um dos principais referenciais teóricos, quando afirma que não se avalia uma competência pela personalidade ou pelo “ser”. E acrescenta que só se pode avaliar uma competência profissional por meio de comportamentos concretos, visíveis e socialmente avaliáveis, aliando educação e trabalho, opondo-se ao que preconiza a concepção da competência baseado nos traços de personalidade, mencionada ao longo do capítulo. De semelhante importância para esta pesquisa, são as contribuições de Le Boterf (1994), com a compreensão de que a competência resulta de três eixos, sendo a formação da pessoa, a formação educacional e a experiência profissional, pois um programa de estágio articula na prática esses três pilares.

4. ESTÁGIO COMO ESTRATÉGIA DE PROFISSIONALIZAÇÃO:

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar conceitos e elucidar questões relacionadas ao estágio na formação de jovens, sobretudo como um instrumento que viabiliza a complementação da formação do educando, possibilita exercitar e antecipar questões da futura profissão e desenvolver competências.

Para tanto, é apresentado um breve histórico do estágio, diferentes conceitos e percepções por parte de alguns autores, a legislação que o rege e as suas contribuições, sobretudo no âmbito das competências, para a formação profissional dos estudantes de nível superior.

É importante mencionar que ainda se encontram poucos livros sobre estágio, ficando a literatura disponível mais restrita às publicações de artigos, algumas dissertações e compilação de apresentações em seminários promovidos por educadores, empresários e agentes de integração entre escola e empresa.

O estágio configura-se essencialmente como ato educativo, como um espaço propício para vivenciar situações reais de trabalho, despertar vocações e desenvolver competências. É a etapa da formação oportuna para exercitar situações reais de vida e de trabalho na profissão escolhida.

Segundo Vannucchi (2005), ao examinar a palavra estágio, identifica-se que vem do verbo latino “*stare*”, que significa estar de pé, no sentido de ser ativo, atuante, cidadão, é ser gente, é ser dono de uma posição. De “*stare*” veio, no latim medieval, através da França, o substantivo “*stage*”. No contexto em que o vocábulo surgiu, nos séculos XI, XII e XIII, quando as Universidades estavam sendo criadas, significava uma fase, uma etapa, muito utilizada como termo eclesiástico.

Assim, o autor apresenta duas premissas para compreender o estágio: a primeira, do estágio como presença ativa; a segunda, da temporalidade, do estágio como algo passageiro.

Ao examinar a literatura sobre o assunto, verifica-se que a essência do estágio consiste em propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, além de proporcionar experiência prática, na área de formação do estudante. Não substitui a formação teórica, porém a formação profissional não será completa sem a experiência prática, conforme afirma este educador:

Por maior que seja o esforço educacional no sentido de preparar o graduando para a realidade da sua profissão, ou para o exercício de possíveis e futuras funções que ele possa vir a exercer, dificilmente se atinge o completo grau de preparação profissional do jovem sem o complemento do estágio (BARROS, 2005, p. 36).

Nesse sentido de complementar a formação, a Instituição de Ensino, por mais que se esforce, não consegue formar plenamente um acadêmico, precisa de ferramentas que possam complementar, acrescentar, pois esta é a conotação da vivência prática na formação profissional do jovem.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO ESTÁGIO NO BRASIL

Conforme Souza (2007) o estágio no Brasil nos seus primórdios, era praticado não como ação pedagógica complementar, mas inversamente, como um aporte de adestramento para melhor formação de mão-de-obra industrial e comercial de jovens. Na argumentação desse autor, é interessante notar que eram os trabalhadores que recebiam estudos e não os estudantes que recebiam treinamentos diretamente para o trabalho.

De acordo com o que apresenta o autor supracitado, os estágios curriculares como complementos de atividades comuns foram progressivamente invadindo a legislação do ensino e suas raízes mais longínquas se reportam às teorias de John Dewey. Inicialmente, o estágio foi objeto de interesse apenas das escolas profissionais, técnicas e dos cursos superiores. Nelas a aprendizagem teórica era testada na prática, por meio de aulas em escritórios-modelos, oficinas, fazendas experimentais ou escolas primárias de aplicação. O objetivo era o de simular os diversos setores de profissionalização.

Para Souza (2007) o conceito de estágio e prática profissional tem, portanto, sua gênese nas Leis Orgânicas do Ensino Profissional, no período de 1942 a 1946. Segundo recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), deve ser realizado “*in loco*” e “*in service*”. Desta forma, pressupõe vivenciar a profissão, experimentar, ir à prática.

Na seqüência, em meados da década de 60, teria início a era dos estágios extra-escolares, no sentido de sair das simulações miniaturizadas para o mundo empresarial propriamente dito, permeado por mudanças rápidas e modernização de processos e equipamentos. Cada vez mais o estudante se aproxima de situações reais e concretas referente ao mundo do trabalho.

Souza (2007) relata que em dezembro de 1962, o Ministério da Educação e Cultura, baixou uma Portaria Ministerial que inseria o treinamento profissional como uma exigência comum para vários cursos superiores.

Em 1970 ocorreu um importante marco na história dos estágios, conforme Souza (2007) o Governo Federal estabeleceu que os estágios passariam a ser condição necessária para a obtenção de diploma nos cursos superiores. O autor refere-se também nesse período, aos mega projetos Rondon e Mauá, através dos quais estudantes universitários prestavam serviços diversos nas regiões mais carentes do País, valendo a participação como estágio curricular, onde se verificava um misto de civismo e de prática experimental da formação acadêmica de jovens estudantes, especialmente dos cursos de Engenharia, Tecnologias, Economia e Administração.

Observa-se que alguns requisitos dessa experiência, influenciaram os estágios na sua forma atual, pois ofereceram subsídios que incrementados por novas leis e acréscimos, formam o conceito de estágio e norteiam suas práticas nos dias atuais.

A partir de 1975, um novo marco ocorreu na legislação de estágio, com o decreto de nº 75.778/75 que veio a disciplinar os estágios nos Órgãos Públicos Federais. Somente dois anos depois, em 7 de dezembro de 1977 foi editada a lei 6.494 que dispôs sobre o estágio de estudantes e ainda se encontra em vigor. Depois de quase cinco anos, o decreto que a regulamenta foi publicado, em 18 de agosto de 1982.

4.2 DEFINIÇÕES DE ESTÁGIO

Como mencionado, não há uma ampla literatura sobre o assunto que possibilite a análise conceitual de muitos autores. Contudo, as conceituações aqui apresentadas no quadro 10 sintetizam o pensamento de alguns estudiosos no assunto. O estágio está estritamente

relacionado à linha de formação do educando, à etapa em que o exercício da profissão é executado em situações reais, sob acompanhamento e supervisão com vistas ao desenvolvimento profissional.

Autor	Conceito de estágio
Bertelli (2004)	O estágio é reconhecido internacionalmente como a mais eficaz ferramenta para complementar a formação acadêmica dos jovens, é regido por legislação própria e previsto na Constituição Federal.
Souza (2006)	O estágio deve ser entendido como extensão do currículo e sua complementação formativa, na capacidade dos alunos para o trabalho. Acrescenta que além de vinculado à natureza e aos fins de um curso, dois aspectos devem ser incorporados e integrados: o laboral e o social.
Pimenta (2006)	O estágio não é atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da <i>práxis</i> , entendida como atividade de transformação da realidade.
Rocha (2007)	O estágio inserido como componente formativo, complementa a formação acadêmica de estudantes por meio da prática, promovendo o desenvolvimento de competências necessárias para o profissional atuar em um contexto de mudanças e de acirrada competição.

Quadro10: Conceitos de estágio

Fonte: Elaboração própria, (2008)

Os autores trazem contribuições importantes para o referencial teórico deste estudo. Cada um à luz dos seus próprios referenciais apresentam elementos importantes para a compreensão do estágio: verifica-se a fundamentação legal com respaldo em legislação própria e Constituição Federal; o caráter laboral e social; o estágio como uma atividade transformadora da realidade na medida em que intervém no contexto, a partir de uma atividade teórica do conhecimento, fundamentando a intervenção na realidade; e o estágio como componente formativo e promotor do desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho.

Tal como apresentado no primeiro capítulo, o estágio ao estar vinculado à formação do educando, possibilita a fértil troca de saberes e transita entre a educação e o trabalho, permitindo consolidar aprendizagens, teorizar, agir, refletir e atuar a partir da reflexão e teorização.

As autoras Pimenta e Lima (2004) consideram que o estágio é teoria *e* prática e não teoria *ou* prática.

Valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o *conhecimento tácito*, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática

profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA e LIMA, 2004, p.48).

Pimenta e Lima (2004) relatam ainda que o estágio deve ser considerado como componente curricular e eixo curricular central na formação dos profissionais. Apresenta aspectos indispensáveis à construção do ser profissional no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

Na percepção da pesquisadora, além do aporte técnico, a construção da identidade profissional é outra importante aquisição, pois os primeiros contatos reais com a profissão possibilitam a descoberta do estilo próprio, de encontrar um espaço para canalizar o potencial e fazer descobertas. Uma das principais funções do estágio é atenuar a passagem da vida estudantil para a profissional.

Bertelli (2006) considera que o estágio é comprovadamente o mais eficaz caminho para a inserção do estudante no mundo corporativo para conquistar o sucesso na carreira escolhida.

Como prática assistida pela instituição de ensino, amparada por lei e pela possibilidade de oxigenar a organização com novas idéias e conhecimento atualizado, torna-se estratégico para as empresas que têm visão à longo prazo, ter no seu programa de estágio uma fonte de aquisição de novos talentos.

Certamente que o estudante que realiza estágio está mais preparado para as adversidades do mercado de trabalho, pois embora na condição de estudante, não possa assumir tarefas sozinho, sem um suporte para orientar, supervisionar e acompanhar, já compreende melhor o ritmo e a velocidade das mudanças, a necessidade da administração do tempo, do trabalho orientado por metas e resultados, aspectos imprescindíveis para a permanência nas organizações.

Para sintetizar a opinião dos educadores sobre o que o estágio pode oferecer Roesch (1999) considera-o uma oportunidade para o estudante:

- i) Aplicar na prática os conhecimentos teóricos aprendidos no curso;
- ii) Avaliar a possibilidade de sugerir mudanças nas organizações;

- iii) Enfrentar problemas reais nas organizações;
- iv) Experimentar a resolução de problemas com uma responsabilidade limitada;
- v) Avaliar o mercado de trabalho;
- vi) Aprofundar sua área de interesse;
- vii) Testar sua habilidade de negociação.

É possível se fazer uma analogia do estágio para a vida profissional com o ensaio para um concerto musical, ou um laboratório, onde é permitido experimentar, acrescentar, encontrar uma medida, avaliar, enfim, vivenciar situações com as quais será possível estabelecer relações com a teoria; outras inesperadas, para as quais as soluções precisam ser construídas, analisadas e cujo referencial teórico não é suficiente ou não se aplica.

Lima (2001) argumenta que os estagiários podem fazer a leitura da realidade, à luz de elementos teóricos e apresentarem propostas de atuação, para fazerem do estágio um processo contínuo de investigação. É nesse sentido que é possível a intervenção, propor sugestões de melhorias para os processos de trabalho, para a otimização de resultados.

Para Bianchi *et al* (2003) quando o estágio é bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com a lei, representa papel decisivo na formação profissional. A afirmação da autora apresenta a importância do estágio estar contextualizado, com respaldo legal e institucional, favorecendo a boa prática, o exercício dirigido, responsável.

Na pesquisa *Importância do Estágio* realizada pelo Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, maior agente de integração do País, através do Instituto TNS *InterScience*, entre abril e maio do ano passado, foram ouvidas 387 pessoas no estado de São Paulo, sendo 161 estagiários do ensino médio e superior, 146 professores orientadores e supervisores de estágios nas instituições de ensino e 80 gerentes ligados à área de Recursos Humanos de empresas que mantêm programas de estágio. Os resultados revelam, entre outros aspectos, que 93% dos professores afirmam que os estagiários melhoraram seu desempenho em sala de aula, pois assimilam melhor as matérias; 96% dos professores acreditam que o estágio aprimora o relacionamento entre professores, colegas de classe e superiores na empresa. Já na percepção dos próprios estagiários, o índice alcança o patamar de 84% e por parte das

empresas, 90%. A média de respostas é de 90% entre as respostas “*ajuda fortemente*” e “*ajuda*”.

No tocante a expressão oral e escrita, os percentuais encontrados indicam 96% na percepção dos professores, 94% dos estagiários, 85% por parte das empresas, alcançando a média de 93% entre as respostas “*ajuda fortemente*” e “*ajuda*”.

No tocante a capacitação prática na vida pessoal e profissional, os resultados evidenciam 99% por parte dos professores, 96% dos estagiários, 91% das empresas e média de respostas entre “*ajuda fortemente*” e “*ajuda*”, em 96%.

Outro aspecto relevante pesquisado se refere à definição e/ou fortalecimento dos interesses profissionais, cujos índices de respostas alcançam a marca de 94% por parte dos professores, 91% dos estagiários, 99% das empresas e média de respostas de 96% entre “*ajuda fortemente*” e “*ajuda*”.

Os resultados apontam para um crescimento por parte dos estagiários no aspecto técnico, na capacitação, nas habilidades interpessoais, nos interesses profissionais mais consistentes. A percepção de avanço ocorre em relação a todos os atores envolvidos no processo, seja no mundo da educação ou do trabalho.

4.3 ESTÁGIO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

O tema competência permeia todas as etapas da formação profissional. Seja no ensino superior, no estágio, nos cargos efetivos. A noção de competência estará de alguma maneira presente, norteando a formação educacional, o desempenho ou a capacitação profissional. Será apresentado de maneira sucinta alguns referenciais teóricos que relacionam estágio, vivência profissional e competência. O assunto, embora já apresentado no capítulo anterior de forma abrangente, retorna buscando relacionar mais diretamente os temas pesquisados.

Em consonância com alguns autores pesquisados e com a vivência da pesquisadora, as atividades propostas no programa de estágio são por assim dizer, vias de acesso a um bom

exercício profissional e um dos principais indicadores de satisfação e de boa qualidade do estágio oferecido.

Rocha (2007) afirma que as atividades de estágio devem promover o desenvolvimento de habilidades, hábitos, posturas pertinentes e necessárias à aquisição das competências profissionais, preparando o estudante para o exercício do papel profissional e da cidadania plena.

Assim, a natureza da atividade a ser executada pode trazer de forma gradativa, desafios, certa complexidade e versatilidade que poderão ser decisivos para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e aprimoramento da postura profissional do estagiário. Para isso, não pode ser predominantemente rotineira, operacional, repetitiva, fragmentada.

Zarifian (2001) também ressalta a importância da atenção à atividade dos alunos ou dos estagiários quando argumenta que os professores coloquem os estudantes nas práticas que engendram conhecimentos que se aproximam de um saber orientado para uma ação profissional.

Por sua vez, Lopes (2006) faz referência à Gallart e Jacinto (1997) para observar que atualmente, em todos os debates sobre formação para o trabalho, o termo competência aparece como uma resposta para os problemas concernentes às mudanças tecnológicas e a globalização econômica. Os autores citados afirmam que a formação profissional deve focalizar as ocupações do mundo do trabalho, integrando as competências, como comportamentos efetivos, com as habilidades necessárias para o desempenho das tarefas, o uso da tecnologia, a aprendizagem das empresas e dos mercados.

Segundo Zarifian (2001), situação escolar e situação de trabalho não se confundem. Entretanto, todo o interesse dos modelos de alternância está em que elas se enriquecem mutuamente, convergindo no que diz respeito às categorias de problemas profissionais que o aprendiz deve aprender a resolver.

De acordo com Dadoy (2004), a escola se esforça para desenvolver as capacidades gerais para toda atividade humana, mas não pode produzir competências para um posto de

trabalho que não conhece. A formação profissional, portanto, segundo a autora, só pode ser construída no local de trabalho, no trabalho concreto.

Como pondera Souza (2007) a função do estágio não é de substituir a aprendizagem escolar. Mas, a de suplementar o conhecimento adquirido em sala de aula, vivenciando, na prática, o saber teórico que advém do conjunto de disciplinas do currículo do curso. O estágio, na visão do autor, não pode ser apreciado apenas por sua interface pedagógica, como se pudéssemos de fato separar o pedagógico do vivencial.

A vinculação entre educação e trabalho deve favorecer a formação do cidadão, em suas múltiplas dimensões. O estágio de estudantes é a via de mão dupla entre os mundos da educação e do trabalho. É um articulador da formação e uma estratégia de profissionalização.

Um dos principais objetivos de um programa de estágio é favorecer a aprendizagem do educando em situações reais de vida e de trabalho. Aprendizagem no sentido amplo, para a vida e não somente para o exercício profissional, restringindo-se a um dos papéis de tantos outros na realização plena do homem.

Para D'Ambrosio (1999) aprendizagem é a aquisição de capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias.

Na concepção de um dos principais referenciais conceituais desta revisão de literatura, o autor Zarifian (2001) afirma que se percebe com clareza o vínculo entre experiência, conhecimento e competência. E que a experiência dá forma a competências latentes ou tácitas, forma novas competências ou revela carências. Leva à teoria, mais do que qualquer outro caminho.

Há no estágio, portanto, uma relação de complementaridade entre teoria e prática, aprendizagem e desenvolvimento de competências, não valoriza a prática em detrimento da teoria, ao contrário, necessita dela para apoiar, fundamentar e possibilitar o encontro de novas soluções frente aos problemas apresentados. Não sobrepõe a teoria à prática, pois também necessita dela para promover a reflexão, a análise crítica, promover as adaptações pertinentes

e retro-alimentar este círculo virtuoso que ainda que não se perceba, é permanente e produtivo.

4.4 ALGUNS ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO

Regido por legislação própria, o estágio no Brasil está amparado pela Lei Federal n.º 6.494/77, regulamentada pelo Decreto n.º 87.497/82, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Em 1999, sofreu uma alteração no seu texto através da Medida Provisória de n.º 1726, inserindo o ensino médio para a realização do estágio, no intuito de oferecer as primeiras noções do mundo do trabalho. Como não é propósito deste trabalho o enfoque no ensino médio, foi mencionado somente a título de informação. Mas, podem ser estagiários os estudantes da educação superior; da educação profissional de nível médio ou superior, isto é, os técnicos e tecnólogos; os do ensino médio e da educação especial.

Embora traga algumas diretrizes, a legislação deixa de abordar alguns aspectos primordiais para a condução adequada de um programa de estágio, como um plano de estágio, a carga horária, entre outros.

Quando se analisa o contexto da educação na década de 70 e os dias atuais, é notório que os mundos da educação e do trabalho passaram por muitas transformações, algumas das quais foram demonstradas nos capítulos anteriores.

É previsível que a legislação não atenda mais as expectativas e demandas da sociedade atual. A jornada e duração do estágio, bem como a questão do acompanhamento e supervisão por parte da instituição de ensino são algumas das questões amplamente discutidas pelos atores sociais. Evidentemente que a qualidade de um programa de estágio não está restrito à uma carga horária de quatro, seis ou oito horas diárias, mas a omissão pode gerar desvirtuamento na prática.

No decorrer da elaboração desta pesquisa o projeto da nova lei do estágio tramitou no Congresso Nacional e avançou no sentido de revogar a Lei 6494/77. Em síntese a nova legislação propõe algumas modificações como recesso no final de um ano de atividades, preferencialmente coincidindo com as férias escolares, e esclarece alguns pontos dúbios da

atual. As principais inovações que relacionam-se com este estudo é a introdução de um inciso no Artigo 1º afirmando que o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, do contexto curricular, cujo objetivo é desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho. Não havia referência à questão das competências, somente à relação teoria/prática.

A Lei n.º 6.494/77 determinou que podem conceder estágios aos estudantes as Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino.

Em seu parágrafo 1º do artigo 1º, a Lei n.º 6.494/77 reflete a essência do estágio, quando afirma que deve estar relacionado à formação do estudante, não pode ser ofertado de maneira descontextualizada. O texto faz a seguinte referência: “O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estudante...”.

No parágrafo 2º, ainda no artigo 1º, destaca-se o estágio como procedimento didático-pedagógico, como complementação do ensino e da aprendizagem, portanto, deve estar previstos na matriz curricular dos cursos para que se integre à formação do educando. O texto revela que “Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

No Decreto n.º 87.497/82, em seu parágrafo 2º, está definido que “considera-se estágio curricular, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e do trabalho de seu meio...”. Fica evidenciado o caráter de aprendizagem no sentido amplo, não apenas tecnicista, com visão linear de aplicação teoria/prática.

No artigo 3º do Decreto supracitado, fica explícito toda a soberania das instituições de ensino no que diz respeito a estágio de estudantes: “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria...”.

Especificamente na Universidade Federal do Ceará, segundo Gomes (1988), citado por Bezerra (2007) em seu trabalho sobre o estágio curricular na UFC, após ter analisado documentos relacionados à estágio na Pró-Reitoria de Graduação desta Universidade, identificou que os primeiros documentos relativos a estágio nesta IES tratam-se das Portarias n.º 1.312/82 e n.º 1.474/83, referentes a constituição de Comissões de Coordenação de Estágio. Em 22 de julho de 1982 é criada a Resolução n.º 05/CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) que disciplina os estágios nos cursos de graduação da UFC, a qual depois de dois anos é substituída pela Resolução n.º 10/CEPE de 05 de outubro de 1984 a fim de compatibilizar a normatização dos estágios com as orientações do Conselho Federal de Educação.

Em julho de 2006, a UFC estabeleceu uma nova Resolução que disciplina o programa de estágio. Nesta Resolução de n.º 21/CEPE, os estágios são considerados sob o aspecto de estágio obrigatório e estágio não-obrigatório, ambos de interesse curricular e supervisionados, e de acordo com o Parágrafo Único do Artigo 1º “configurando-se ato educativo e devendo ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação”. Esta é a atual concepção de estágio adotada pela UFC, quando da realização desta pesquisa.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Neste capítulo estão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados como referencial na pesquisa realizada. Inicialmente, a caracterização da pesquisa, seguida do delineamento, determinação dos sujeitos do estudo, coleta, tratamento e análise dos dados.

Segundo Gil (2002) a definição de pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos.

Para Marconi e Lakatos (2002) a pesquisa social é um processo que utiliza metodologia científica, por meio do qual se podem obter novos conhecimentos no campo da realidade social. Os autores complementam que todas as variedades das relações humanas estão incluídas nos problemas enfocados pela pesquisa social.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A caracterização da pesquisa segue a proposta por Gil (2002), classificando-a com base em seus objetivos e nos procedimentos técnicos utilizados.

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é de caráter exploratório e descritivo. Considera-se exploratória porque busca investigar acerca da temática, buscar mais conhecimentos; e descritiva porque se propõe a descrever um objeto em suas diferentes dimensões, cujo foco são as competências adquiridas ou desenvolvidas pelos egressos do curso de administração, oriundos de programas de estágios, a partir de um referencial teórico pré-estabelecido.

Para Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O investigador aprofunda, busca antecedente, levanta possíveis problemas, para então planejar uma pesquisa descritiva ou experimental.

No tocante aos procedimentos técnicos utilizados, caracteriza-se como bibliográfica e *survey*. Considera-se bibliográfica pela pesquisa ter ocorrido em material escrito como os

livros, artigos científicos, revistas, assim como no meio eletrônico. Considera-se como *survey*, por ter uma população definida, pela possibilidade de descrever as características da população ou do fenômeno, pela aplicação de um questionário como instrumento de coleta e por possibilitar também a análise estatística de dados, aliada a análise qualitativa.

Gil (2002) compreende que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A natureza desta pesquisa se caracteriza como quanti-qualitativa, quantitativa por utilizar a estatística aplicada e qualitativa por utilizar critérios para a escolha da amostra. De acordo com Richarson (1999) existem diferenças ideológicas entre os dois métodos, contudo, podem-se identificar três instâncias de integração entre ambos: no planejamento da pesquisa, na coleta de dados e na análise da informação. Assim, para os autores pesquisados os estudos podem ser qualitativos e serem complementados por dados quantitativos.

A natureza quantitativa desta pesquisa deve-se à fatores como a utilização de questionário padronizado para a coleta de dados; a utilização de técnicas estatísticas descritivas como média, frequência, desvio-padrão e gráficos para realizar a análise e interpretação dos dados.

O enfoque qualitativo ocorre através de questões abertas que possibilitaram respostas personalizadas sobre o assunto abordado e por favorecer uma interpretação mais analítica, abrangente e teórica das respostas coletadas.

5.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO

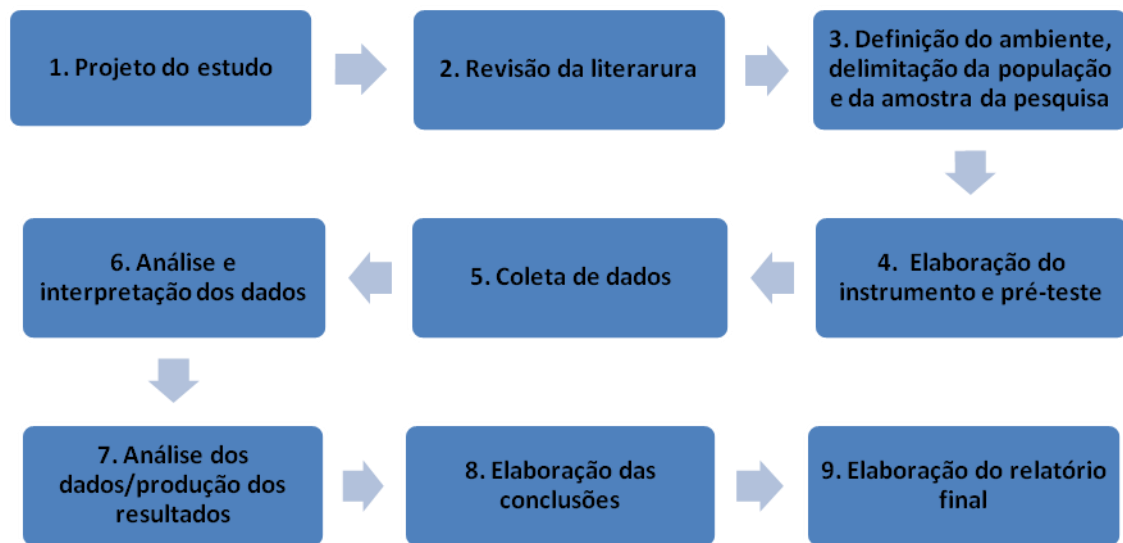


Figura 1: Delineamento da pesquisa

Fonte: Elaboração própria, (2008)

O projeto do estudo foi elaborado concomitantemente com as disciplinas teóricas do curso, tendo sido apresentado, analisado e discutido durante os seminários de dissertação, com a participação da orientadora, professores-coordenadores e sugestões dos próprios mestrandos. Nessa ocasião, através de um quadro denominado “Quadro de Congruência”, foi estabelecido o tema da pesquisa, a problemática, a relevância do tema, assim como os pressupostos, o objetivo geral e os específicos, o referencial teórico e a metodologia.

A revisão de literatura realizou-se por meio de pesquisas em bibliografias dos principais autores sobre assuntos relacionados ao estudo, tais como: Souza (2006), Bertelli (2006), Pimenta (2006), Rocha (2007), Le Boterf (2003), Zarifian (2003), Dutra (2004), Fleury e Fleury (2004), Dadoy (2004), Tomasi (2004), Ramos (2006) dentre outros. Houve também uma consulta a documentos primários e secundários, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de Estágio, Resolução da UFC e Pesquisas através do *site* do Conselho Federal de Administração e MEC.

A escolha do ambiente da pesquisa foi a Universidade Federal do Ceará, pelo elevado conceito nos meios acadêmico e empresarial, por ter sido a primeira Universidade no Ceará a implantar o curso de administração. Ratifica-se que a escolha deste curso ocorreu com base na aproximação à linha de pesquisa do mestrado, por ter obtido o melhor conceito no Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, na região nordeste e por ter em sua matriz curricular o estágio como caráter obrigatório para a formação profissional superior.

Foram realizadas visitas à Pró-Reitoria de Extensão, através da coordenação universidade/setor produtivo, para acesso à resolução interna acerca do estágio e na coordenação do curso de administração, para obtenção das listagens com o nome, telefone e email dos egressos das turmas de 2005, 2006 e 2007. Como consulta, foi analisado o documento eletrônico que aborda as Diretrizes Curriculares para o curso de administração.

A escolha em pesquisar os egressos e não alunos-estagiários ocorreu em virtude do egresso já ter a sua graduação completa, ter outras experiências que possam servir como comparativo ao estágio e pressupõe-se mais maturidade e um certo distanciamento do momento em que o estágio ocorreu por parte desse público-alvo, que possibilitasse uma melhor avaliação das competências desenvolvidas naquele momento da formação.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário com informações acerca das competências, como conhecimentos, habilidades, atitudes, competências gerais e estágio, norteados pela literatura pesquisada. A elaboração do instrumento ocorreu em fevereiro de 2008, com a validação por parte da orientadora. O pré-teste foi aplicado no mês de março e na sequência, a aplicação da pesquisa de campo nos meses de abril e maio. A tabulação dos dados ocorreu em maio e junho utilizando-se o Excel como suporte. Com os dados tabulados, calculou-se a média e desvio-padrão das respostas e as respectivas tabelas para demonstrá-los. Em seguida, a etapa da análise dos dados dividindo-os por competências afins, possibilitando a análise e interpretação dos dados que ocorreu no mês de agosto e primeira quinzena de setembro de 2008. Para a elaboração das conclusões e finalização do relatório os dados interpretados foram contextualizados tendo como referência o problema da pesquisa, bem como os objetivos e pressupostos que nortearam o estudo.

5.3 DETERMINAÇÃO DOS SUJEITOS DE ESTUDO

Considerou-se como universo desta pesquisa o conjunto de egressos do curso de administração, formados na Universidade Federal do Ceará - UFC nos três últimos anos, isto é, em 2005, 2006 e 2007, contemplando o 1º e 2º semestre de cada ano, que totalizava 253

egressos. A partir deste total foram considerados como possíveis sujeitos aqueles cujo contato fosse possível de ser estabelecido, isto é, que os dados de telefone e email ainda estivessem atuais, o que gerou um total de 166 estudantes formados que atendiam a esses critérios. Para a delimitação do universo da pesquisa, excluíram-se aqueles egressos que realizaram o estágio na própria empresa em que eram empregados, seja na empresa privada, órgão da administração pública ou economia mista, pois as respostas descaracterizariam a análise do desenvolvimento de competências através do estágio. As listagens com os nomes, emails e telefones foram fornecidas pela Coordenação do Curso de Administração da UFC.

Segundo Fachin (2001), a população estudada ou amostral deve coincidir com a população sobre a qual se deseja obter as informações para que todos os dados coletados sejam relevantes para o propósito do estudo.

Os egressos foram contatados por telefone, ocasião em que se confirmava o nome, email e se apresentava o objetivo da pesquisa e a pesquisadora. Com a confirmação do interesse em participar da pesquisa, os emails eram enviados, preservando a identidade dos respondentes, por questões éticas. O email continha a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como do questionário que constam em anexo. Para cada resposta recebida, foi encaminhado um email de agradecimento pelo retorno do questionário e atenção em respondê-lo.

5.4 COLETA DE DADOS

Aliado à pesquisa bibliográfica, utilizou-se a análise de documentação indireta, através de fontes secundárias, com acesso aos seguintes documentos: listagens com nomes dos egressos do curso de administração das turmas de 2005, 2006 e 2007, acrescidos de telefone para contato e/ou email. Resolução nº 21 CEPE, onde constam as orientações sobre o estágio de estudantes da UFC, tais como carga horária, duração e jornada, entre outras. Resolução Nº 4/05 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação em administração e Lei Federal sobre estágio (6494/77) e o Decreto que a regulamenta (87497/82).

De acordo com Marconi e Lakatos (2002), essa é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse e evitar possíveis duplicações.

A pesquisadora lançou mão também da observação não participante, considerando que não houve participação real com esse grupo de pesquisados, contudo houve a atuação em acompanhamento de programas de estágio como atividade profissional, por cerca de seis anos.

5.4.1 Instrumento de Coleta De Dados

Collis e Husseey (2005), afirmam que um questionário é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, escolhida após a aplicação de testes, tendo em vista extrair respostas confiáveis de uma amostra escolhida. Um método positivista sugere que *perguntas fechadas* devem ser usadas. Nesse método, os questionários podem ser usados para *surveys* em larga escala.

Babbie (2001) revela que o *survey* é uma pesquisa que permite a obtenção de dados ou informações sobre características, ações e opiniões de um determinado grupo de pessoas. E acrescenta que as análises explicativas em pesquisas de *survey* visam desenvolver proposições gerais sobre o comportamento humano.

Segundo Hair *et al* (2005) os *surveys* por email são populares, acessíveis, podem ser feitas em pouco tempo e geralmente produzem dados de alta qualidade.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário e como se trata da percepção pessoal em relação a conhecimentos, habilidades e atitudes foi também utilizado o modelo básico de uma escala do tipo *Likert*. Para Richardson (1999), o método *Likert* determina mais diretamente a existência de uma ou mais atitudes no grupo de itens considerados e a escala construída a partir desses itens mede o fator mais geral.

O questionário aplicado foi estruturado e dividido em quatro partes. Embora a questão do desenvolvimento de competências permeie todo o questionário, optou-se por separar

didaticamente as competências em conhecimentos, habilidades e atitudes e ainda competências gerais. Assim, a primeira parte do questionário foi elaborada contendo cinco afirmativas de perguntas fechadas e uma questão aberta, referente às competências/conhecimentos. A segunda parte, composta de vinte e uma afirmativas e uma questão aberta, investigou acerca das competências/habilidades. A terceira parte, com quinze afirmativas e uma questão aberta, abordou sobre as competências/atitudes e a quinta parte, composta por cinco afirmativas e uma questão aberta, indagou sobre as competências gerais. As questões foram pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de administração, nos pressupostos da pesquisadora e nos conceitos e teorias estudadas sobre competências e estágio.

As opções de respostas na primeira parte foram estruturadas de forma que o pesquisado assinalasse se as competências foram desenvolvidas antes ou a partir do estágio. Caso tivesse desenvolvido a partir do estágio, marcaria um item na escala *Likert* de 01 a 04, onde o 01 indicava que o estágio *Não Contribuiu para o desenvolvimento de competências*; o 02 *Pouco Contribuiu*; o 03 *Contribuiu de Forma Regular* e o 04, *Muito Contribuiu*, para o desenvolvimento daquela competência específica.

Através da primeira parte do questionário o propósito era de constatar o grau de contribuição do estágio, em relação à aquisição e desenvolvimento de competências. A construção das frases foi feita com base em sentenças afirmativas relacionadas a cada competência que precisava ser investigada.

A segunda parte do instrumento de coleta foi composta por perguntas voltadas para o estágio ou formação acadêmica, onde o pesquisado informaria se o estágio realizado foi obrigatório ou não obrigatório, em que ano concluiu o curso, o gênero, a faixa etária, área de atuação no estágio, se foi ou não efetivado. Se efetivado, a área de atuação e a duração do estágio na organização. Todas essas questões eram para assinalar a resposta correspondente, tornando o questionário mais objetivo. Enfim, essas questões objetivavam caracterizar um breve perfil dos egressos.

Em seguida, uma questão aberta indagava acerca das três principais competências que na percepção dos próprios pesquisados foram decisivas para a efetivação na empresa. Só

responderia a essa questão aqueles que tivessem sido efetivados na empresa onde realizaram o estágio.

Para finalizar, informavam a empresa na qual foram contratados, o nome e contato do gestor e o nome e contato do profissional de Recursos Humanos daquela empresa. Essas informações permitiriam futuras pesquisas, com o consentimento dos egressos, analisando o desenvolvimento de competências, sob a ótica da organização e estabelecendo possíveis correlações.

5.5 REGRAS PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram tratados com base na estatística descritiva, sendo consideradas percentagens até duas casas decimais. Os dados estatísticos como média e desvio-padrão foram calculados através do Excel. Alguns fatores foram agrupados em tabelas ou quadros por dizerem respeito a uma das variáveis estudadas e para facilitar a descrição e interpretação dos mesmos.

Na análise estatística além da frequência absoluta, foi calculada também a média, desvio-padrão e as porcentagens com até uma casa decimal. As competências foram agrupadas em tabelas considerando o critério de afinidade e relação distribuídas nas principais áreas investigadas, dentre elas a relação teoria/prática; informações sobre a profissão e aquisição de conhecimentos; resolução de problemas; comunicação/negociação; iniciativa/lidar com metas e resultados; relacionamento interpessoal, conhecimento acerca da empresa no tocante à filosofia, cultura organizacional e processo produtivo; determinação e disciplina pessoal; e por fim projetos/coleta de informações.

O agrupamento em tabelas com as competências que estão relacionadas entre si foi assim estabelecido para facilitar a visualização e compreensão das correlações e análises que estão expressas no capítulo de resultados.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O perfil dos egressos que responderam à pesquisa está assim compreendido: 57,5% dos questionários respondidos foram de egressos que concluíram em 2007, decrescendo o percentual de respostas à medida que decresce também o ano de conclusão. Tal fato pode ser explicado pelos contatos de telefone e email que haviam mudado com o passar do tempo, ocasionando dificuldade de acesso aos administradores formados em 2005 e 2006.

Tabela 1: Perfil dos Pesquisados

Fatores/Variáveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Ano de conclusão		
2005	6	15%
2006	11	27,5%
2007	23	57,5%
Faixa etária		
De 21 a 25	15	37,5%
De 26 a 30	21	52,5%
Acima de 30	3	7,5%
Não respondeu	1	2,5%
Gênero		
Masculino	22	55%
Feminino	18	45%

Fonte: Pesquisa Direta (2008)

A maior concentração de respondentes com percentual de 52,5% está entre 26 e 30 anos, exatamente por tratar-se de recém-formados, seguidos daqueles ainda mais jovens entre 21 e 25 anos, correspondendo a um percentual de 37,5%, seguido de apenas 7,5% que estão acima de 30 anos. Não responderam 2,5% dos pesquisados.

Não há grande discrepância nos percentuais de respostas quando o item analisado refere-se ao gênero, pois 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino.

Tabela 2: Fatores Caracterizadores do Estágio

Fatores/Variáveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Natureza do estágio		
Obrigatório	14	35%
Não obrigatório	25	62,5%
Não respondeu	1	2,5%
Efetivação após o estágio		
Sim	12	30%
Não	26	65%
Não respondeu	2	5%
Duração do estágio		
De 01 a 06 meses	5	12,5%
De 07 meses a 12 meses	9	22,5%
De 12 meses a 18 meses	4	10%
De 18 meses a 24 meses	21	52,5%
Não respondeu	1	2,5%

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Como o estágio pode ser obrigatório ou não obrigatório ambos de interesse curricular, os estudantes podem iniciar em programas de estágio por iniciativa própria, ainda que sempre com a interveniência da Instituição de Ensino, muitas vezes permanecendo na mesma empresa quando chega o período de estágio obrigatório e às vezes alcança a efetivação como empregado antes mesmo que finalize a vigência do termo de compromisso de estágio. Nesta pesquisa 62,5% realizaram o estágio antes do período obrigatório, 35% referiram-se ao obrigatório e 2,5% não identificaram a natureza do estágio.

Na amostra pesquisada, 30% dos egressos foram contratados como empregados na empresa em que realizaram o estágio. Sessenta e cinco por cento não foram efetivados e um dos motivos explicitados pelos quais isso não ocorreu deve-se ao fato do estágio ter sido realizado em órgãos públicos ou de economia mista, contratando apenas mediante concurso público. Entretanto, o percentual de efetivações reflete que o estágio é uma das ferramentas de inserção no mundo corporativo, conforme preconiza Bertelli (2006) citado anteriormente. Não responderam a essa questão 5% dos pesquisados.

Outro aspecto investigado na pesquisa foi a duração do estágio que denotou uma maior concentração de respostas no período de um ano e seis meses a dois anos, permanência máxima legal na mesma empresa como estagiário, correspondente a 52,5% das respostas. Em

seguida, com 22,5% os que ficaram de sete meses a um ano e com percentuais menos expressivos os demais, de acordo com o indicado na tabela abaixo:

Um dos objetivos deste estudo é o de investigar quais as principais áreas de atuação dos estagiários de Administração. As respostas demonstraram que a metade dos pesquisados atuaram na área Administrativa, em segundo lugar, mas com apenas 16% das respostas a área Financeira, seguida das áreas de Recursos Humanos, Logística e Marketing. Outras áreas surgirão com menor frequência, como especificado na tabela abaixo:

Tabela 3: Áreas de atuação no Estágio

Áreas de atuação durante o Estágio	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Administrativa	20	50%
Financeira	6	17%
Recursos Humanos	3	7,5%
Logística	3	7,5%
Marketing	2	5%
Comercial	1	2,27%
Sistemas e Métodos	1	2,27%
Produção	1	2,27%
Comercial Bancária	1	2,27%
Qualidade Org. e Métodos	1	2,27%
Não Respondeu	1	2,27%
Áreas de atuação após o estágio		
Administrativa	20	50%
Financeira	13	33%
Recursos Humanos	7	16,6%
Logística	7	16,6%
Marketing	3	8,3%

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Para realizar um comparativo com as atividades desenvolvidas durante e após o estágio, foi feita uma questão específica sobre o assunto. Constatou-se que os percentuais e as áreas de atuação obtidas nas respostas quando da realização do estágio são as mesmas quando comparados com o pós-estágio. Pode-se inferir que nessa amostra as áreas em que os egressos atuam são as mesmas nas quais tiveram experiência no decorrer do estágio, o que pode também denotar que as competências desenvolvidas no decorrer do estágio no tocante a conhecimentos, habilidades e atitudes, podem favorecer o egresso na permanência e maior profissionalização naquela área.

Competências Decisivas para a Efetivação
Compromisso; Compreensão do processo da organização; Conhecimento técnico; Habilidade de negociação; Dinamismo; Vontade de aprender; Pró-atividade; Responsabilidade; Capacidade de solucionar problemas; Pontualidade; Assiduidade; Facilidade para atuar com metas; Tomar iniciativa; Determinação; Organização; Habilidade nos relacionamentos; Flexibilidade; Liderança; Dedicação à empresa; Conhecimento de idiomas; Vantagem didática em relações as concorrentes.

Quadro 11: Competências decisivas para a efetivação
 Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Encontram-se elencadas no quadro acima as respostas de uma questão aberta que indagava sobre as principais competências que segundo a concepção dos egressos foram decisivas para a efetivação nas respectivas empresas. É importante observar que quase todas as competências estão contempladas no próprio questionário de forma direta com a nomenclatura ou até mesmo indiretamente como o conhecimento de idiomas. A questão objetiva reforçar aquelas competências decisivas que foram desenvolvidas e constituíram-se em diferenciais competitivos em relação aos demais, além de mostrar o que as organizações mais valorizaram no perfil de cada um na hora de efetivá-los, além de corroborar com as afirmativas pesquisadas ao longo do questionário

Um dos objetivos deste trabalho é o de verificar a relação entre as competências propostas na formação do administrador pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e as competências efetivamente desenvolvidas nos programas de estágio. Antes de apresentar a análise por tabelas com competências afins, é mister também demonstrar uma visão panorâmica acerca da comparação mediante o que foi verificado. Para tanto, as tabelas apresentam as competências das Diretrizes Curriculares Nacionais na coluna esquerda e aquelas pesquisadas neste estudo na parte superior, seguidas de uma legenda que as identifica.

Para possibilitar melhor apresentação as informações estão divididas em quatro tabelas, conforme o apêndice B, embora se trate de um único conteúdo. Na primeira tabela encontram-se as competências no tocante a conhecimento, na segunda as habilidades, na terceira quanto às atitudes e na quarta as competências gerais. A classificação foi meramente didática, pois conforme indica a revisão bibliográfica na qual está pautada esta pesquisa, a competência é um todo integrado, não sendo possível fragmentá-la.

Para cada competência estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais foi marcado um X quando havia relação com a competência pesquisada direta ou indiretamente, de maneira que nenhuma das competências previstas na formação do administrador pelas DCN ficou descoberta quando analisadas a partir dos programas de estágio. A elaboração e implantação de projetos por ser abrangente engloba todas as demais.

Focalizando a relação entre as competências exigidas pelas DCN e as estudadas em relação às de conhecimento, observa-se que a vontade de aprender, a capacidade para elaborar, implementar ou consolidar projetos e a transferência e generalização de conhecimentos são as que mais englobam as competências pesquisadas.

Quando verifica-se a relação entre as competências das DCN e as habilidades estudadas, aquelas que mais utilizam as habilidades são as que se referem a atuar preventivamente, negociação, raciocínio lógico, criatividade, seguidas da comunicação interpessoal, raciocínio analítico e abertura às mudanças.

No tocante às atitudes pesquisadas em relação às competências das DCN, constata-se que a elaboração ou implantação de projetos e introduzir modificações no processo produtivo são as atitudes que mais mobilizam as demais. A iniciativa seguida da determinação e da vontade de aprender também são representativas nesse aspecto.

Quando a relação diz respeito às competências gerais e as estabelecidas pelas DCN, destacam-se novamente a elaboração, implementação ou consolidação de projetos, além da introdução de modificação no processo produtivo e da transferência e generalização de conhecimentos. Em seguida, verifica-se a negociação, o raciocínio analítico e a consciência ética.

O primeiro propósito do estágio é relacionar teoria e prática. Quando se analisa a essência do estágio, através da legislação vigente, o principal foco é a relação e aproximação dos campos teóricos e práticos. Roesch (1999) citada anteriormente explicita que o estágio pode oferecer ao estudante a aplicação na prática dos conhecimentos teóricos aprendidos no curso.

Nesta pesquisa todos os indicadores que tratavam dessa aproximação do mundo educacional e do trabalho evidenciaram que o estágio agregou na formação.

Tabela 4: Competências Teórico/Práticas

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não Resp	Frequência Relativa (%)					Não Resp
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CC1	Conhecimento teórico e vivência prática	2,7	1,36	7	5	8	13	7	-	17,5	12,5	20	32,5	17,5	-
CH17	Experiência estágio para sala de aula	2,7	1,13	2	6	9	15	8	-	5	15	22,5	37,5	20	-
CH21	Descobri vocações em relação ao curso	2,8	1,48	6	6	8	6	14	-	15	15	20	15	35	-
CG1	Adquiri novas experiências profissionais	3,3	1,01	1	1	7	9	21	1	2,5	2,5	17,5	22,5	52,5	2,5
CG2	Pude verificar a aplicação de teorias na prática	2,6	1,11	1	6	13	10	10	-	2,5	15	32,5	25	25	-
CG4	Capacidade de transferir conhecimentos da vida para o trabalho	2,6	1,17	3	5	10	14	7	1	7,5	12,5	25	35	17	2,5

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Quando investigado se o conhecimento teórico foi consolidado a partir da vivência prática, os resultados mostraram que 49% atribuíram contribuições após o início do estágio e apenas 17,7% já possuíam essa vinculação teoria/prática.

Quanto à experiência do estágio transposta para a sala de aula, 57% afirmaram que essa ponte entre a vivência e a assimilação dos conceitos teóricos ocorreu durante as aulas. Na compreensão da pesquisadora, quando o estudante tem uma experiência concreta com alguma área da sua profissão, as discussões em sala de aula tendem a tornar-se mais ricas, focadas e a troca de experiências eleva o nível dos questionamentos, possibilitando uma maior apreensão dos conhecimentos.

O percurso inverso do mencionado acima também pôde ser constatado, isto é, o estágio permitiu que o estudante fizesse a aplicação de teorias na prática. Somente um egresso teve essa possibilidade antes do estágio. Todos os demais pesquisados apresentaram que houve aplicação da teoria na prática, o que certamente contribui não somente para a efetividade da teoria estudada, mas também agrega para as organizações, pois a prática do estágio ocorre de maneira mais embasada e consistente, levando o conhecimento teórico para o setor produtivo, gerando essa reciprocidade salutar.

Evidentemente que o conhecimento não ocorre apenas através da estrutura formal de sala de aula. Como visto na revisão teórica, o mundo educacional e do trabalho passaram e ainda passam por tantas transformações que o conceito de aprendizagem está ampliado para qualquer tempo ou lugar e os conhecimentos e experiências de vida trazidas como bagagens antes de ingressar no mundo do trabalho não podem ser desconsideradas. Assim, também foi possível constatar que os pesquisados desenvolveram a capacidade de transferir os conhecimentos de vida para o ambiente de trabalho, representando 52% dos egressos.

Foi constatado também que um dos maiores objetivos do estágio é proporcionar experiência profissional, neste grupo pesquisado, 75% evidenciaram que adquiriram novas experiências profissionais, o que por si só já é uma referência para a vida profissional, para o enriquecimento do currículo e para a inserção em outros ambientes organizacionais. Neste bloco, trata-se do item que mais representa homogeneidade na amostra pesquisada, conforme expressa o desvio padrão.

Aliado à vivência profissional, relação teoria/prática e aplicabilidade em sala de aula e na empresa, os pesquisados apontaram que o estágio proporcionou a descoberta de vocações em relação ao curso e conseqüentemente, à profissão. Os resultados indicaram que 50% dos egressos descobriram novas vocações, potencialidades, interesses e possibilidades em relação à escolha profissional, dos quais 35% denotaram que contribuiu de forma significativa. Essa antecipação às situações reais de trabalho pode contribuir para que o planejamento de carreira ocorra de maneira mais assertiva, com otimização de tempo e sinalizando para os jovens, informações sobre o seu plano de desenvolvimento profissional, onde investir e onde atuar.

Verifica-se que como proposto por Rocha (2007), o estágio inserido como componente formativo, complementa a formação acadêmica do estudante pela prática e promove o desenvolvimento de competências.

Tabela 5: Competências em relação às informações sobre a profissão

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Frequência Relativa (%)				
				AE	1	2	3	4	AE	1	2	3	4
CC4	Obtive mais informações sobre a minha profissão	2,8	1,32	5	4	9	12	10	12,5	10	22,5	30	25
CG3	Vivenciei no estágio o exercício real da profissão	2,5	1,13	1	8	12	10	9	2,5	20	30	25	22,5
CA1	Vontade de aprender	2,6	1,15	18	3	6	9	4	45	7,5	15	22,5	10

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Outro aspecto relevante a que se propõe o estágio e constatado nesta pesquisa é o fator que diz respeito à aprendizagem sobre a profissão escolhida. Dos egressos pesquisados 55% encontraram no estágio uma fonte de atualização, de aprofundamento das atividades, do saber-fazer, conhecendo melhor a profissão escolhida.

Quando se analisa a questão que identifica se houve vivência no estágio quanto ao exercício real da profissão, se verifica que somente um pesquisado respondeu que já tinha essa vivência real da profissão antes de realizar o estágio. Os demais, dividiram-se em 50% em afirmar que não contribuiu e pouco contribuiu, enquanto a outra parte afirmou que vivenciou o exercício da profissão.

Esta pesquisadora faz duas inferências sobre os percentuais mencionados acima. A primeira, é de que o curso de administração é de natureza generalista, possibilita a atuação do estagiário ou profissional em diversas áreas numa organização, o que pode dificultar a dimensão real dos diversos papéis do administrador, uma vez que o estágio geralmente irá focar em uma área de atuação, ou no máximo, em duas áreas afins, como é o caso da administrativo-financeira, citada inclusive como a área em que mais ocorreu estágio nesta amostra. Assim ocorrendo, as demais possibilidades de atuação ficarão descobertas, o que poderia ser minimizado se houvesse mais rodízios de funções, favorecendo uma visão abrangente. A segunda inferência diz respeito à qualidade dos programas de estágios, através da qual as organizações poderiam estabelecer um ambiente mais propício para a aprendizagem e desenvolvimento de competências, a partir da elaboração de um plano de estágio, rodízio de atividades, treinamentos introdutórios, comportamentais e técnicos, além de uma supervisão e acompanhamento sistemático.

Certamente se assim o fosse, o mercado de trabalho teria profissionais com uma formação mais sólida, consistente, as efetivações nas organizações ocorreriam com mais frequência, além do exercício de responsabilidade social que o setor produtivo faria se tivesse essa visão mais aprimorada de investimento e desenvolvimento na gestão de pessoas.

A vontade de aprender do estudante que está em formação acadêmica é marcante. Quando investigado esse aspecto na pesquisa, 45% manifestaram que já apresentavam a

vontade de aprender antes de ingressar no estágio. Assim sendo, quando inicia a vivência prática com essa predisposição para o novo, para apreender e se encontrar, por outro lado, um ambiente favorável à aprendizagem, tal como o mencionado acima, a possibilidade de crescimento, profissionalização e desenvolvimento de competências por parte do estagiário se torna mais ampla e promissora.

Tabela 6: Competências analíticas e de resolução de problemas

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não respondidos	Frequência Relativa (%)					Não respondidos
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CH1	Encontrar soluções	3,0	1,53	10	2	6	12	10	-	25	5	15	30	25	-
CH2	Pensar estrategicamente	2,7	1,42	7	5	10	8	10	-	17,5	12,5	25	20	25	-
CH5	Exercício do raciocínio lógico	2,8	1,62	13	5	6	6	10	-	32,5	12,5	15	15	25	-
CH6	Capacidade de análise	2,7	1,29	5	6	6	16	7	-	12,5	15	15	40	17,5	-
CH7	Senso crítico	3,0	1,59	12	1	6	11	9	1	30	2,5	15	27,5	22,5	2,5
CH9	Novas alternativas para os problemas	2,8	1,41	8	4	5	16	7	-	20	10	12,5	40	17,5	-
CH13	Novas percepções	3,3	1,04	2	1	4	16	17	-	5	2,5	10	40	42,5	-
CA6	Resolução de problemas	3,0	1,39	5	4	7	10	14	-	12,5	10	17,5	25	35	-

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Uma série de habilidades que favorecem a capacidade de análise, resolução de problemas e tomada de decisão foram identificadas no grupo pesquisado. Verificou-se que 55% dos pesquisados consideram que aprenderam a pensar estrategicamente, assim como 40% perceberam que desenvolveram o raciocínio lógico. A abertura para novas percepções foi apontada com um ganho de 82,5%. Quando se refere à capacidade analítica, 57,5% responderam que houve refinamento em suas análises, aliado à criticidade que aponta índices de 50% de crescimento, pois 30% mencionaram já tê-la antes do estágio.

Todas as competências supracitadas podem culminar na capacidade do estagiário em encontrar soluções e na própria resolução de problemas. Os percentuais denotam, respectivamente, um desenvolvimento representado em 55% e 60%. Todas essas competências são propostas para a formação do administrador pelas Diretrizes Curriculares do Curso e relacionam-se com o que afirma Perrenoud (1999) de que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.

Convém ratificar que a divisão conceitual aqui apresentada é meramente didática, pois na verdade as competências não são fragmentadas. Assim, pode-se inferir que se o estagiário enfrenta no estágio situações que oportunizam a ampliação da visão referente às tarefas, processos de trabalho, pessoas, ao mesmo tempo em que pode exercitar o senso crítico, analisar situações diversas, raciocinar logicamente, e assim ocorrendo certamente terá mais subsídios para apresentar soluções, resolver problemas e até tomar decisões de maneira mais assertiva e fundamentada.

Constata-se a afirmativa de Lima (2001), quando menciona que os estagiários podem fazer a leitura da realidade, à luz de elementos teóricos e apresentarem propostas de atuação para fazerem do estágio um processo contínuo de investigação.

Uma das principais competências valorizadas pelo mundo do trabalho, diz respeito à comunicação interpessoal. Quando investigada essa competência, 67,5% das pessoas indicaram que houve aprimoramento na comunicação verbal. A capacidade de persuadir também pôde ser aperfeiçoada, com uma resposta afirmativa de 52,5%. Quando combinadas

as duas habilidades de comunicação verbal e persuasão, pode ser inferido que a negociação também passou por um processo de aprimoramento. Quando analisado esse item, constata-se igualmente um percentual de 50% que reconhecem a melhoria em negociação. Entretanto, para uma boa negociação é importante que aliado à persuasão o indivíduo seja flexível o suficiente para mediar, chegar a um consenso. Também neste aspecto, verifica-se que 65% dos pesquisados consideraram como uma habilidade que foi aprimorada. Complementam essas competências a autoconfiança, elemento necessário para a apresentação das idéias e persuasão, o que significa afirmar que nesta amostra 47,5% dos pesquisados reconhecem que o estágio possibilitou o exercício da segurança, firmeza, necessárias também para a tomada de decisão, já apresentada.

Tabela 7: Competências de comunicação e negociação

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não respondidos	Frequência Relativa (%)					Não respondidos
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CH10	Habilidade de negociação	2,6	1,25	3	8	9	9	11	-	7,5	20	22,5	22,5	27,5	-
CH14	Comunicação verbal	3,2	1,43	7	2	4	12	15	-	17,5	5	10	30	37,5	-
CH19	Habilidade de persuadir	2,7	1,26	5	6	8	13	8	-	12,5	15	20	32,5	20	-
CH20	Flexibilidade	3,1	1,43	7	3	4	12	14	-	17,5	7,5	10	30	35	-
CA12	Autoconfiança	2,8	1,46	9	4	7	10	9	1	22,5	10	17,5	25	22,5	2,5

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Tabela 8: Competências relacionadas às metas e resultados

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Frequência Relativa (%)				
				AE	1	2	3	4	AE	1	2	3	4
CH8	Tomar iniciativa	3,1	1,59	11	2	5	11	11	27,5	5	12,5	27,5	27,5
CA7	Lidar com metas	3,1	1,33	3	6	2	12	17	7,5	15	5	30	42,5
CA8	Assumir mais responsabilidades	3,3	1,41	5	3	2	11	19	12,5	7,5	5	27,5	47,5
CA11	Foco em resultados	3,1	1,36	5	3	4	14	14	12,5	7,5	10	35	35

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Cada vez mais as organizações delineiam no perfil dos profissionais bem sucedidos nas suas áreas, a capacidade de antecipar-se aos problemas e ter iniciativa para resolvê-los, a facilidade em lidar com metas e ter foco em resultados. Assim, tais aspectos também foram verificados, revelando que 50% perceberam que o estágio contribuiu nesse sentido, sendo que 27,5% dos pesquisados consideraram que muito contribuiu. Antes do estágio porém, 27,5% manifestaram já apresentar iniciativa. Lidar com metas e ter foco em resultados apresentou índices de 72,5% e 70%, respectivamente, dos quais 42,5% afirmaram que muito contribuiu e 35% contribuiu muito em buscar resultados. Acrescenta-se a essas competências, o fato de que 75% reconheceram que aprenderam a assumir mais responsabilidades, indicador de que adentraram mais no mundo do trabalho, conciliando papéis, exercitando a maturidade profissional. Tais competências encontram respaldo na definição proposta por Zarifian (2001) onde competência é a capacidade de uma pessoa tomar iniciativa, ir além das atividades prescritas, ser capaz de dominar novas situações de trabalho, ser responsável e reconhecido por isso.

Saber lidar com pessoas é uma habilidade muito valorizada pelas organizações e necessária para o bom andamento dos trabalhos. O conhecimento técnico não é suficiente para que sozinho possa identificar uma pessoa como competente. As competências sociais como são denominadas na literatura pesquisada por Fleury e Fleury (2001) são necessárias para interagir com as pessoas, tais como comunicação, negociação ou trabalho em equipe. São ainda indispensáveis para as mais diversas áreas ou funções, tornando-se muitas vezes diferenciais no perfil, valorizando o profissional na organização e elevando o seu grau de empregabilidade.

Tabela 9: Competências de relacionamento interpessoal

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não respondidos	Frequência Relativa (%)					Não respondidos
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CH11	Relacionamento interpessoal	3,4	1,22	4	0	4	14	18	-	10	0	10	35	45	-
CH14	Comunicação verbal	3,2	1,48	7	2	4	12	15	-	17,5	5	10	30	37,5	-
CH20	Flexibilidade	3,1	1,48	7	3	4	12	14	-	17,5	7,5	10	30	35	-
CA3	Ética	3,0	1,65	15	3	3	10	8	1	37,5	7,5	7,5	25	20	2,5
CA9	Cooperação com as pessoas	3,4	1,47	7	0	4	11	18	-	17,5	0	10	27,5	45	-
CA10	Ampliação da rede de relacionamentos	3,3	1,08	2	1	6	13	18	-	5	2,5	15	32,5	45	-

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Quando avaliado nesta pesquisa o relacionamento interpessoal verifica-se que nos programas de estágio desta amostra, 80% consideraram que aprimoraram o relacionamento com as pessoas e nenhum dos pesquisados respondeu que não contribuiu. Dos pesquisados 67,5% consideraram que as atividades desenvolvidas no estágio contribuíram para o aprimoramento da comunicação verbal, habilidade essencial para o desenvolvimento de muitas atividades no campo da Administração. Assim, pode-se inferir que para esta amostra as competências de relacionamento e comunicação contribuíram na formação profissional e atenderam às diretrizes curriculares do curso de Administração, já que as competências de comunicação e expressão são elencadas como essenciais nesta formação.

A cooperação com as pessoas também foi investigada e confirma a reflexão acima de que o relacionamento interpessoal foi exercitado, pois 72,5% afirmaram que o estágio contribuiu nesse aspecto. Outro ponto importante que complementa a esfera dos relacionamentos é de que 65% desenvolveram a flexibilidade, habilidade importante para a convivência com as pessoas e também para as negociações, pois ser flexível pode contribuir para a fluidez dos contatos e avanços na resolução de problemas e na quebra de paradigmas. Tal aspecto foi corroborado pela receptividade à mudança apontada como competência aperfeiçoada por 55% dos participantes.

Para expressar a qualidade desses relacionamentos com as pessoas e nortear as negociações a ética também foi avaliada. Quando verificado esse aspecto, 45% afirmaram que o estágio consolidou essa competência, porém 37,5% mencionaram que já as tinham antes de ingressar no estágio. A consciência ética é de fundamental importância para a formação de qualquer profissional e também é uma das competências propostas pela diretriz curricular para o curso. O estudante em estágio pode identificar na sua vivência inúmeros exemplos de atitudes éticas com as quais pode identificar-se e profissionais em que podem ter bons referenciais. Contudo, a situação de aprendizagem no decorrer do estágio pode ocorrer ainda que o referencial ou modelo a ser seguido não seja o adequado, basta que para isso haja uma reflexão e análise crítica do que deve ou não ser seguido como modelo de atitude ética. Desta forma, é sempre possível aprender, deparando-se com acertos ou com erros.

Tão importante quanto estabelecer relações assertivas com as pessoas nas organizações para favorecer o trabalho é também formar uma rede de relacionamentos com clientes,

fornecedores, parceiros da organização de maneira geral, através dos quais os contatos são ampliados elevando inclusive a possibilidade de inserção no mercado de trabalho como um colaborador efetivo, pois parte das efetivações dos estagiários nas empresas pode ocorrer não necessariamente no local onde realizou o estágio, mas naquelas organizações com as quais tinha contato durante o estágio. Desta forma, o estágio possibilitou para esta amostra pesquisada uma ampliação de 77,5% na rede de relacionamentos.

Uma das aquisições para o estagiário é o conhecimento acerca da empresa na qual realiza o estágio, da mesma forma que para a empresa é interessante que quanto mais os colaboradores conheçam a sua cultura e filosofia, mais possibilidades terão de adaptação, de aculturação, de respeitar os valores organizacionais. Quando investigado sobre esses aspectos, a pesquisa evidenciou que 77,5% aprenderam mais acerca da cultura organizacional e 62,5% conheceram a filosofia da organização; denotou ainda que 72,5% passaram a conhecer o processo produtivo da empresa e 85% revelaram que desenvolveram o compromisso com a empresa. Todos esses dados estão intimamente relacionados, pois o compromisso vai consolidando-se à medida que o estagiário vai conhecendo, aprendendo acerca da organização, considerando-se que só se compromete com aquilo que se conhece. Quanto mais conhecimento sobre a cultura e filosofia organizacional provavelmente será também a possibilidade de apresentar respostas mais assertivas, soluções mais personalizadas e um desempenho condizente com o esperado pela organização, pois há clareza sobre o que é pertinente naquele ambiente organizacional. Para Dutra (2004) a competência permite alinhar a gestão de pessoas com as necessidades e expectativas das organizações e dos indivíduos.

Tabela 10: Competências em relação à cultura e filosofia organizacional

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não respondidos	Frequência Relativa (%)					Não respondidos
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CC3	Cultura organizacional	3,3	1,17	2	3	3	12	19	1	5	7,5	7,5	30	47,5	2,5
CC5	Filosofia organizacional	3,1	1,22	2	3	7	8	17	3	5	7,5	17,5	20	42,5	7,5
CH4	Compreensão do processo produtivo	3,2	1,22	2	4	5	10	19	-	5	10	12,5	25	47,5	-
CA15	Compromisso com a empresa	3,6	1,19	3	1	2	8	26	-	7,5	2,5	5	20	65	-

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Tabela 11: Competências de liderança

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Frequência Relativa (%)				
				AE	1	2	3	4	AE	1	2	3	4
CH12	Modelos e estilos de gestão	3,1	1,12	1	4	7	11	17	2,5	10	17,5	27,5	42,5
CH16	Liderança	2,5	1,31	3	9	11	6	11	7,5	22,5	27,5	15	27,5

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Outro aspecto relevante investigado nessa pesquisa para a formação do administrador é o contato com os mais diversos modelos e estilos de gestão que podem ser observados no ambiente organizacional. Dos pesquisados 70% indicaram que a vivência no estágio contribuiu para conhecer estilos de liderança e formas de administrar, constituindo-se em fonte de aprendizagem para a profissionalização.

Embora exercitar a liderança não seja um aspecto necessariamente possível para quem está no início de carreira, ainda assim foi investigado em que nível o estágio poderia contribuir, uma vez que a liderança pode ser situacional e não somente para quem ocupa cargos de chefia. Da amostra pesquisada 42,5% afirmou que houve contribuição nesse aspecto, o que pode levar a crer que ocorreram situações favoráveis para o exercício da liderança em algum momento do estágio.

A vontade de aprender e a determinação foram as competências mais apontadas como existentes antes da realização do estágio. Contudo, 35% ainda concluíram que apesar de reconhecerem a existência de tais competências, elas foram aprimoradas no decorrer do programa de estágio. Além da determinação consideraram-se mais persistentes em relação à superação de obstáculos 40% dos pesquisados e 47,5% afirmaram que houve desenvolvimento na disciplina pessoal. Esta última certamente influenciará a administração do tempo, a organização, planejamento, maior compromisso com as metas e desafios pessoais estabelecidos.

Tabela 12: Competências de tenacidade

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Frequência Relativa (%)				
				AE	1	2	3	4	AE	1	2	3	4
CA2	Determinação	2,6	1,552	16	6	4	8	6	40	15	10	20	15
CA13	Persistência	2,8	1,526	12	3	9	8	8	30	7,5	22,5	20	20
CA5	Disciplina pessoal	2,9	1,528	10	3	8	9	10	25	7,5	20	22,5	25

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Tabela 13: Competências em relação a projetos

Item	Questão	Média	Desvio Padrão	Frequência absoluta					Não respondidos	Frequência Relativa (%)					Não respondidos
				AE	1	2	3	4		AE	1	2	3	4	
CG5	Elaboração ou implementação de projetos	2,2	1,33	6	12	7	8	6	1	15	30	17,5	20	15	2,5
CC2	Capacitação técnica na área	2,5	0,95	2	3	17	14	4	-	5	7,5	42,5	35	10	-
CH18	Coleta de informações	2,9	1,23	3	5	6	15	11	-	7,5	12,5	15	37,5	27,5	-
CA14	Atuação preventiva	2,7	1,29	5	4	10	12	8	-	12,5	10	25	30	20	-

Fonte: Pesquisa Direta, (2008)

Dos pesquisados 35% tiveram a oportunidade de participar da elaboração ou implantação de projetos o que tende a proporcionar momentos de grande aprendizagem técnica e comportamental, vivenciando uma série de competências concomitantemente, dentre elas o conhecimento aprofundado no assunto, contato com mais elementos da cultura organizacional, comunicação e trabalho em equipe, dentre outros. Já 45% reconheceram que houve acréscimo no conhecimento técnico na área ao longo das atividades desenvolvidas no estágio; 65% afirmaram que exercitaram a coleta de informações e 50% aprimoraram a atuação preventiva.

Com base nos resultados apresentados pode-se constatar que para esses egressos pesquisados os programas de estágio representaram através da vivência prática, possibilidades de aquisição e desenvolvimento de competências, complementando a formação teórica, contribuindo com a formação profissional e com a inserção no mundo do trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez realizadas as análises, faz-se necessário neste capítulo apresentar as conclusões relacionadas ao problema da pesquisa, assim como a consecução dos objetivos geral e específicos propostos, a verificação dos pressupostos que nortearam o trabalho e as recomendações para trabalhos futuros.

As questões e objetivos que nortearam este estudo foram: Quais as competências adquiridas ou desenvolvidas pelos egressos do curso de Administração oriundos de programas de estágio? Em que medida o estágio acrescentou no tocante às competências profissionais? Quais dessas competências estão em consonância com as competências estabelecidas para o curso de Administração baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais?

Pelo que foi constatado nos resultados obtidos com a pesquisa pode-se afirmar que todas as competências elencadas no questionário, foram passíveis de desenvolvimento no decorrer do estágio, de acordo com a percepção dos egressos. Todas as competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do administrador foram investigadas e constatadas nos estágios realizados pelos egressos.

Os resultados demonstraram ser verdadeiro o pressuposto de que o estágio contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais do administrador, ao considerar-se que a maior frequência de respostas encontra-se nos níveis “contribuiu de forma regular” e “muito contribuiu” das afirmativas do instrumento de pesquisa e ainda ao verificar que as competências já desenvolvidas antes do estágio apresentam em sua maioria um percentual de respostas inferior aos analisados depois do estágio.

Através dos resultados evidenciados todas as competências previstas nas DCN do curso de Administração foram identificadas como competências que foram aprimoradas nos estágios dos egressos pesquisados, confirmando o pressuposto de que as competências desenvolvidas no estágio atendem ao que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Administrador.

O pressuposto de que o estágio consolida a aprendizagem pela ação-reflexão a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes foi comprovado possibilitando compreender que há um círculo virtuoso da aprendizagem onde o estudante aprende, age e reflete. Foi constatado na medida em que houve aproximação da teoria e da prática; agregou novas experiências profissionais, levando-os a transpor conhecimentos da vida para o trabalho, do estágio para a sala de aula e da sala de aula para o setor produtivo.

Pelos resultados obtidos no estudo permite ser confirmado o pressuposto de que as competências desenvolvidas durante o estágio complementam a qualificação do estagiário no sentido de contribuir para torná-lo um profissional que atende às exigências das DCN de Administração e do mercado de trabalho, pois houve acréscimo no conhecimento técnico, habilidades e no tocante às atitudes. Pode-se afirmar que atende às exigências das DCN e inferir que prepara melhor para a competitividade do mundo do trabalho e eleva a empregabilidade, uma vez que as competências podem tornar-se diferenciais competitivos dos indivíduos. O próprio estágio como estratégia de profissionalização gerou para 30% dos pesquisados a oportunidade concreta de ingressarem no mercado de trabalho como funcionários efetivos.

O pressuposto de que as áreas de atuação do estágio cobrem todo o campo de atividade de um administrador foi confirmado parcialmente, pois na amostra pesquisada as principais áreas de atuação do administrador foram contempladas. Entretanto, há uma concentração de 50% na área administrativa, seguida da financeira, recursos humanos, logística, marketing e as demais áreas são menos representativas. Embora não atue diretamente com atividades naquela área somente, o contato profissional, a relação interna entre cliente/fornecedor podem possibilitar uma melhor visão do que seja o campo de trabalho.

Pela tônica da volatilidade e velocidade das mudanças organizacionais e mercadológicas, verifica-se que os profissionais que melhor adaptarem-se às mudanças, poderão ter mais êxito na carreira profissional. Pelos dados apresentados na pesquisa mais de 50% consideraram que o estágio aprimorou a receptividade à mudança. Pode-se inferir que estar aberto ao novo já é um requisito importante como diferencial para o mercado de trabalho, corroborando para confirmar o pressuposto de que as organizações valorizam profissionais que sabem lidar com mudanças. Entretanto, para confirmar integralmente esse

pressuposto necessitaria de uma análise das competências sob o ângulo das organizações e não era propósito deste trabalho.

O pressuposto de que o mundo do trabalho passa por transformações que implicam em maior valorização da integração conhecimento/prática pôde ser verificado não somente na vinculação teoria/prática vivenciada pelos egressos, porém foi constatado na revisão da literatura quanto ao cenário e tendências dos mundos educacionais e do trabalho.

Como qualquer estudo científico que se faz, não é possível abranger todas as perspectivas da temática e nem o assunto se esgota a cada pesquisa realizada. Também não é estanque, ao contrário, necessita de novas pesquisas para agregar novos elementos e contribuir com a sociedade.

Assim, é importante recomendar que este estudo deva ser complementado na medida em que novas literaturas acerca de estágio forem publicadas; pode ainda ser complementado com a visão por parte das organizações que receberam os estagiários, verificando quais as competências que elas julgam que mais foram desenvolvidas e quais as mais importantes para as efetivações, a fim de que sejam comparadas as duas percepções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Marco Antonio. **A qualidade é uma conquista a seis mãos**. In: A qualidade dos estágios e sua importância sócio-profissional. São Paulo: CIEE, 2005.

BERTELLI, Luiz Gonzaga. **Profissões 2005: Guia para ajudar os jovens estudantes na escolha da carreira**. São Paulo: CIEE, 2004.

BEZERRA, Elaine Pontes. **O estágio curricular obrigatório na educação superior do estudante de administração da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, *et al.* **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BARROS, G. N. M. **Areté e cultura grega antiga: pontos e contrapontos**. Artigo disponível em www.hottopos.com/videltur/gilda.html. Acesso em out/2007.

CEITIL, Mário (Org.) **Gestão e desenvolvimento de competências**. Portugal: Edições Silabo, 2006.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA. **Estágio: aferido e aprovado**. In: Revista Agitação. Ano XIV – nº 80 – mar/abr. 2008.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO – CFA. Disponível em http://www.cfa.org.br/download/hist_cur_adm. Pdf. Acesso em junho, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubitatan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

DADOY, Mireille. **As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão de mão-de-obra**. In: TOMASI, Antônio (Org.) Da qualificação à competência: pensando o século XXI: Campinas: Papyrus, 2004.

DAÓLIO, Luiz Carlos. **Retrato dos executivos, gerentes e técnicos**. São Paulo: Érica, 2004.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O Enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUTRA, Joel Souza (Org.). **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 2001.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha. **Competências e desempenho organizacional: o que há além do Balanced Scorecard**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FISCHER, André Luiz. **O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras**. In: DUTRA, Joel Souza *et al.* Gestão por competência: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. RAC Revista de Administração Contemporânea. Edição especial, vol 5, Art.9. jan/abr. 2001.

GDIKIAN, Elizabeth; SILVA, Moisés. **Educação estratégica nas organizações: como as empresas de destaque gerenciam o processo de educação corporativa**. Rio de Janeiro: ABRH, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira (tradução). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Piracicaba. Anais...Piracicaba: UNIMEP, 1998.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: MAKRON BOOKS, 2002.

GREEN, Paul C. **Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

HAIR, Jr., Joseph F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEIJDEN, Béatrice van der; BARBIER, Gildas. **A competência, sua natureza e seu desenvolvimento: uma abordagem anglo-saxônica**. In: TOMASI, Antônio (Org.) Da qualificação à competência: pensando o século XXI: Campinas, SP: Papirus, 2004.

KILIMNIK, Zélia Miranda *et al.* **Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contraposição?** RAE Eletrônica – vol 44. Edição Especial Minas Gerais, 2004.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, Robéria Rodrigues. **Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional: Contributos para a elaboração de um modelo teórico**, 2006. 398p. Tese de doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2006.

LOUREIRO, Daizí Lima. **Estratégias Governamentais do Turismo e Sua Relação Com as Competências Profissionais de Gestores: Estudo na Rede Hoteleira de São Tomé e Príncipe no período de 2001-2006**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estatística geral e aplicada**. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Hélio Tadeu. **Gestão de Carreiras na era do Conhecimento: abordagem conceitual & resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Sobre Educação Superior**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sesu/> Acesso em maio, 2008.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, Jonathan. **Educando administradores além das fronteiras**. RAE 20. Abr/mai/jun 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MOURA, Maria Cristina; BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais**. RAE Revista de Administração de Empresas – vol. 5 n.1, Art.3. jan/jun. 2006.

NISEMBAUM, Hugo. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NISKIER, Arnaldo; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Educação, estágio & trabalho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: CORTEZ, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino superior no mundo e no Brasil - condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005.** Uma abordagem exploratória. Dez. 2003.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/june 1990.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Org.) **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações.** São Paulo: CORTEZ, 2005.

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

RICHARSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROBORTELLA, Luiz Carlos Amorim. **Leis antigas não servem para uma nova sociedade.** In: A qualidade dos estágios e sua importância sócio-profissional. São Paulo: CIEE, 2005.

ROCHA, Sylvana dos Santos. **A Percepção dos gestores educacionais e empresariais sobre o ingresso de estudantes de graduação a distância em programas de estágio.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso.** São Paulo, Atlas, 1999.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

RUAS et al. **O Conceito de Competência de A à Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004.** In: XXIX ENANPAD, 2005. 1CD.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **A educação brasileira, o estágio e o treinamento de estudantes.** In: **Inventário da educação brasileira e recomendações para o seu aperfeiçoamento: Seminário.** São Paulo: CIEE, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TAFNER, Paulo. **A situação atual da educação brasileira.** São Paulo: CIEE, 2007.

TEIXEIRA, Andrea. **Universidades corporativas X educação corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TOMASI, Antônio (Org.) **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TOMASI, Antônio. **Qualificação ou competência?** In: TOMASI, Antônio (Org.) Da qualificação à competência: pensando o século XXI: Campinas: Papyrus, 2004.

TRASSATI, Sidney Roberto. **Treinamento de competências funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas.** In: NERI, Aguinaldo A. A Gestão de RH por competências e a empregabilidade. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TSURUDA, Maria Amália Longo. Apontamentos para o estudo da *Areté*. Disponível em <http://www.hottopos.com/notand1/amalia.htm>. Acesso em out/2007.

VANNUCCHI, Aldo. **O estágio e a inclusão social.** In: A qualidade dos estágios e sua importância sócio-profissional. São Paulo: CIEE, 2005.

WITTORSKI, Richard. **Da fabricação das competências.** In: TOMASI, Antônio (Org.) Da qualificação à competência: pensando o século XXI: Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A: Resolução que determina as Competências e Habilidades mínimas exigidas à Formação do Administrador.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 146, DE 03 DE ABRIL DE 2002.

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs. 776/97, de 03/12/97, 583/2001, de 04/04/2001, e 100/2002, de 13/03/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração, propostas ao CNE pela SESu/MEC.

RESOLVE:

Art. 1º. O currículo do curso de graduação em Administração, a ser elaborado pelas Instituições de Ensino Superior, universitárias e não-universitárias, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais, o disposto nesta Resolução e no Parecer CES/CNE nº.

Art. 2º. A organização curricular do curso de graduação em Administração, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parecer indicado no artigo precedente, abrangerá o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Parágrafo único. 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 da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teóricopráticas e tecnológicas aplicadas às ciências da Administração, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares.

Art. 3º A organização curricular do curso de graduação em Administração, estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, 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, atendido o disposto no artigo precedente.

Art. 4º. O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º. O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Econômicas e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º. As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

Art. 5º. As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 6º. A Monografia é componente curricular opcional de cada instituição, que deverá observar regulamentação própria aprovada pelo conselho superior acadêmico da instituição.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir a Monografia no currículo do curso de graduação em Administração, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo respectivo conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 7º. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, os critérios de avaliação a que serão submetidos.

Art. 8º. O curso de graduação em Administração deve ensinar, para o perfil desejado do graduando, condições para que o bacharel esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 9º. 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;

Art. 10º. Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I – Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com as Ciências Sociais, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, a Política, o Comportamento, a Linguagem, a Comunicação e a Informação;

II – Conteúdos de Formação Profissional, compreendendo Estudos da Teoria da Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos Fenômenos Empresariais, Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e Ambientais, estabelecidas suas inter-relações com a realidade social, objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis;

III – Conteúdos de Formação Complementar, compreendendo Estudos Econômicos, Financeiros e de Mercado, e suas inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e na utilização de novas tecnologias;

IV – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, abrangendo Pesquisa Operacional, Teoria dos Jogos, Modelos Matemáticos e Estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à Administração.

Art. 11º. A definição da duração do curso de graduação, a carga horária e o tempo de integralização curricular, de acordo com os regimes acadêmicos previstos no art. 3º desta Resolução, serão estabelecidos em Resolução específica da Câmara de Educação Superior, na forma dos Pareceres CES/CNE nºs 583/2001, aprovado em 04/04/2001, e 100/2002, de 13/03/2002.

Art. 12º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B: Legislação Específica sobre Estágio

LEI nº 6.494 de **7 DE DEZEMBRO DE 1977**
DISPÕE SOBRE OS ESTÁGIOS DE ESTUDANTES DE ESTABELECIMENTOS DE
ENSINO SUPERIOR E DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE DO 20 GRAU E
SUPLETIVO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Presidente da República.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei.

Art.1º – As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior, profissionalizante de 20 Grau e supletivo.

Parag.1º – O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, devendo, o estudante, para este fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente lei.

Parag. 2º – Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidades com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art.2º – O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma e atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art.3º – A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

Parag. 1º – Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do art.1º desta lei.

Parag. 2º – Os estágios realizados sob forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4º – O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contra-prestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação providenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar seguro contra acidentes pessoais.

Art. 5º – A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha ocorrer o estágio.

Parag. Único – Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino.

Art.6º- O Poder Executivo regulamentará a presente lei no prazo de 30 (trinta) dias.

Art7º.- Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art.8º – Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 07 de dezembro de 1977

Ernesto Geisel

Ney Braga

Diário Oficial – 09/12/77

ANEXO C: Regulamentação da Lei do estágio

DECRETO Nº 87.497, DE 18 DE AGOSTO DE 1982

Regulamenta a Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 20 grau regular e supletivo, nos limites que especifica e das outras providências.

O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o Artigo 81, item III da Constituição, decreta.

Art. 1º – O estágio curricular de estudantes regularmente matriculados e com frequência efetiva nos cursos vinculados ao ensino oficial e particular, em nível superior e de 20. Grau regular e supletivo obedecerá às presentes normas.

Art.2º – Considera-se estágio curricular, para efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art.3º – O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e deles participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.

Art. 4º – As instituições de ensino regularão a matéria contida neste decreto e disporão sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático pedagógico;
- b) carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderão ser inferior a um semestre letivo;
- c) condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidos nos parágrafos 10 e 20 do artigo 10 da Lei Nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977;
- d) Sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Art. 5º – Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoas jurídicas de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico, periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino quando for o caso.

Art.6º – A realização do estágio curricular, por parte de estudantes, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

Parag. 1º – O Termo de compromisso será celebrado entre o estudante e a parte concedente da oportunidade do estágio curricular, com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovante exigível pela autoridade competente, da inexistência de vínculo empregatício.

Parag. 2º – O Termo de compromisso de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar necessariamente o instrumento jurídico a que se vincula, nos termos do artigo 5º.

Parag.3º – Quando o estágio curricular não se verificar em qualquer entidade pública e privada, inclusive como prevê o parágrafo 20. Do Artigo 3). Da lei 6.494/77, não ocorrerá a celebração do termo de compromisso.

Art.7º – A instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes de integração públicos e privados, entre o sistema de ensino e os setores de produção, serviços, comunidades e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.

Parag. Único – Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão com a finalidade de:

- a) identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares junto a pessoas jurídicas de direito público e privados;
- b) facilitar o ajuste das condições de estágios curriculares, a constarem do instrumento jurídico mencionado no artigo 5º.
- c) Prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidade de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas, e outros solicitados pela instituição de ensino;
- d) Co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares.

Art. 8º A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com agentes de integração referida no “caput” do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor de estudantes.

Art.9º – O disposto neste decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vinculado à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.

Art. 10º – Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização do estágio curricular.

Art. 11º As disposições deste Decreto aplicam-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidos.

Art. 12º – No prazo máximo de 04 (quatro) semestres letivos a contar do primeiro semestre posterior à data da publicação deste decreto, deverão estar ajustadas às presentes normas todas as situações hoje ocorrentes, com base em legislação anterior.

Parag. Único – Dentro do prazo mencionado neste artigo o Ministério da Educação e Cultura promoverá a articulação de instituições de ensino, agentes de integração e outros Ministérios, com vista à implantação das disposições previstas neste Decreto.

Art. 13º – Es te Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto N°. 66.546 de 11 de maio de 1970 e o Decreto N0 75.778 de 26 de maio de 1975, bem como as disposições gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria.

Brasília, em 18 de agosto de 1982

João Figueiredo

Rubem Ludwig

ANEXO D: Regulamentação do Estágio na Universidade Federal do Ceará**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****RESOLUÇÃO Nº 21/CEPE, DE 14 DE JULHO DE 2006**

Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos dos Cursos de Graduação da UFC.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em sua reunião de 14 de julho do corrente ano, na forma do que dispõe o inciso v, do artigo 53 da Lei Nº 9.394, de 20.12.1996, combinado com os artigos 13, letra c e 25, letra s, do estatuto em vigor;

Considerando:

- a) O Estágio Curricular Supervisionado como uma atividade acadêmica que deve assegurar integração entre teoria e prática em situação real de vida e trabalho, com vistas à formação profissional e pessoal do discente;
- b) As exigências da Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, o Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982 e a Portaria UFC Nº 1.491, de 24 de setembro de 2003.

RESOLVE:

Art. 1º Instituir o Programa de Estágio Curricular Supervisionado – PECS, com diretrizes e normas básicas sobre o Estágio Curricular de caráter obrigatório ou não-obrigatório para os discentes dos Cursos de Graduação.

Parágrafo único. Toda e qualquer atividade de Estágio assumida por esta Universidade será curricular e supervisionada, configurando-se ato educativo e devendo ter vínculo direto com o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação.

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado compreende as seguintes modalidades:

I – Obrigatório – quando se tratar da disciplina de Estágio da matriz curricular dos cursos de graduação ao qual professores e discentes desta Universidade estão vinculados;

II – Não-Obrigatório – quando o estágio for vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PREX).

Art. 3º Só poderá participar dos Estágios Curricular Supervisionado Obrigatório e Não-Obrigatório o discente que estiver regularmente matriculado e com frequência efetiva no Curso ao qual está vinculado, de acordo com o Art. 1º do Decreto Nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.

§ 1º Durante a participação no Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o(a) discente deverá obter aprovação em todas as disciplinas nas quais está matriculado(a), sob pena de ser desligado do Programa de Estágio pelo período de 1 (um) semestre letivo.

§ 2º Caso haja recuperação do rendimento escolar, com aprovação em todas as disciplinas durante o semestre imediatamente após o desligamento do Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o(a) discente poderá retornar ao referido Programa.

§ 3º Durante a vigência do Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o (a) discente estagiário (a) apresentará, no início de cada semestre letivo, o comprovante de matrícula e o histórico escolar do semestre letivo anterior ao setor responsável por estágio da PREX.

§ 4º A PREX, através do setor responsável por estágio, verificará a compatibilidade de horário entre as atividades de estágio e o horário de aulas e o desempenho acadêmico do estagiário. Art. 4º Os Estágios serão realizados mediante a celebração de um Termo de Convênio entre a UFC e a instituição interessada, com a posterior e vinculada formatura de Termo de Compromisso de Estágio e Plano de Trabalho.

Art. 5º No caso de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, caberá às Unidades de Estágio Curricular dos Cursos de Graduação estabelecer os critérios ou regras que normatizam os tipos de Convênios que serão firmados, atendendo as especificidades de cada Curso.

Parágrafo único. A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ficará condicionada ao previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação ao qual o discente está vinculado, e será acompanhado por um (a) professor(a)-orientador(a) do Departamento que orientará e avaliará o estudante-estagiário.

Art. 6º No caso do Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório, o Campo de Estágio indicará um co-supervisor de Estágio escolhido a partir de seu quadro de pessoal que atuará em conjunto com a coordenação da PREX:

- a) o discente poderá realizá-lo a partir do segundo semestre do Curso de Graduação e o período não deverá ser menor que 1 (um) semestre e superior a 4 (quatro) semestres letivos;
- b) a jornada de atividades desenvolvidas pelo estudante-estagiário deve ser compatível com seu horário escolar, não ultrapassando 25 (vinte e cinco) horas no caso de discentes ingressantes nos Cursos Diurnos e 30 (trinta) horas semanais no caso de discentes ingressantes nos Cursos Noturnos, considerando-se para esse cálculo as duas modalidades de Estágio;
- c) semestralmente, o discente-estagiário deverá apresentar Relatório Parcial, e ao término do Estágio, apresentar Relatório Final, acompanhado de um Relatório Avaliativo e do parecer do co-supervisor de Estágio;
- d) Os Relatórios Parcial e Final de Estágio e o parecer do co-supervisor de estágio serão disponibilizados semestralmente à Pró-Reitoria de Extensão, onde as coordenações de Curso terão livre acesso, e servirão de instrumento de acompanhamento da vida acadêmica do discente;
- e) o Colegiado da Coordenação do Curso poderá creditar o Estágio Não-Obrigatório como Atividade Complementar no currículo do estudante, conforme a resolução Nº 07/CEPE, de 17 de junho de 2005, que dispõe sobre as atividades complementares nos cursos de graduação da UFC.

Art.7º O Termo de Compromisso de Estágio constitui um acordo a ser celebrado entre o discente e o órgão ou entidade que se configura como campo de estágio, sob a mediação da UFC, devendo constar dos seguintes requisitos mínimos:

- a) dados sobre o(a) discente-estagiário(a);
- b) dados sobre o(a) professor(a) orientador(a) ou do co-supervisor de Estágio;
- c) Menção de que o Estágio não acarretará vínculo empregatício, nem acumulará com outras bolsas da UFC;
- d) definição do valor mensal da bolsa, quando houver;
- e) jornada semanal e carga horária diária, conforme o Projeto Político Pedagógico e/ou os termos dos convênios estabelecidos para cada Curso de Graduação;
- f) seguro contra acidentes pessoais, nos termos do Artigo 4º, da Lei Nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.

Parágrafo único. O Termo de Compromisso de Estágio será assinado pelo Magnífico Reitor ou outrem por ele designado.

Art. 8º O Plano de Trabalho, a ser anexado ao Termo de Compromisso de Estágio, deverá ser elaborado atendendo às especificidades de cada Curso de Graduação, em consonância com o

disposto nos seus Projetos Políticos Pedagógicos e deverão constar os seguintes requisitos mínimos:

- a) objetivos;
- b) atividades previstas;
- c) período (início e término do estágio);
- d) local e caracterização da Instituição que receberá o estagiário;
- e) horário do estágio;
- f) supervisor e/ou co-supervisor do estágio.

Art. 9º Os setores acadêmicos ou administrativos da UFC poderão receber discentes para vivências curriculares mediante a celebração do Termo de Responsabilidade entre as unidades envolvidas, devidamente acompanhado do Plano de Trabalho.

Parágrafo único. O Termo de Responsabilidade representa um protocolo de intenções firmado entre o Curso e a unidade da Universidade que receberá o discente.

Art. 10º. O PECS contará com uma Comissão de Estágio Curricular Supervisionado, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma Política de Estágio Curricular Supervisionado na UFC e será composta por:

- a) um representante e um suplente de cada Centro ou Faculdade, indicado por sua direção;
- b) um representante e um suplente de Coordenadores de Curso de Graduação indicado pelo Fórum de Coordenadores;
- c) um representante e um suplente de discentes indicado pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE;
- d) um representante da Pró-Reitoria de Graduação indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Graduação;
- e) um representante da Pró-Reitoria de Extensão indicado pelo(a) Pró-Reitor(a) de Extensão;
- f) um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Parágrafo único. A Pró-Reitoria de Graduação designará o(a) coordenador(a) da Comissão de Estágio Curricular Supervisionado.

Art. 11º. Compete à Comissão de Estágio Curricular Supervisionado promover a discussão em

torno dos Estágios na Universidade, bem como a elaboração de um Manual de Orientação de Estágio, dentre outras atribuições.

Art. 12º. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Estágio Curricular Supervisionado.

Parágrafo único. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas a Resolução Nº 28/CEPE, de 7 de maio de 2001 e demais disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, 14 de julho de 2006.

Prof. René Teixeira Barreira

Reitor

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário da Pesquisa

“Sou aluna do Mestrado Profissional em Administração de Empresas da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado (FEAAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). No momento, estou em fase de elaboração de minha dissertação que tem como título: “A análise do desenvolvimento de competências a partir de programas de estágio”. Trata-se de um estudo sério, que segue as diretrizes metodológicas e éticas de uma pesquisa científica e que constitui requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre. O público-alvo é composto por administradores formados nos últimos três anos na Universidade Federal do Ceará.

Gostaria muito de ter a sua colaboração no sentido de responder o questionário que se encontra em anexo. O instrumento de coleta foi desenvolvido de maneira objetiva e sua devolução deverá ser através de resposta a esse email, no menor prazo possível, considerando a sua conveniência.

Seria ideal se você pudesse responder e enviar dentro de quinze dias.

Aproveito para lembrar-lhe que na condição de cidadão formado em nível superior, temos um papel social importante em contribuir com a evolução do conhecimento e sua aplicabilidade na sociedade. Assim, o sucesso dessa pesquisa acadêmica depende do retorno fidedigno das suas informações.

"Agradeço, antecipadamente, a atenção e colaboração”.

Instruções: Considere as competências expressas a seguir. Em primeiro lugar, verifique se você já as tinha desenvolvido antes de realizar o estágio. Se for o caso, marque um X na primeira coluna. Se você as tiver desenvolvidas a partir do estágio, indique com um X em que grau, conforme a legenda abaixo:

Compreenda o conceito de competência como "um saber agir responsável, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e habilidades, que agreguem valor à organização e ao indivíduo".

Legenda:

01- Não contribuiu 02- Pouco contribuiu 03- Contribuiu de forma regular 04- Muito contribuiu

Competências/Conhecimentos	Desenvolvidas antes do estágio	Desenvolvidas a partir do(s) estágio(s)			
		01	02	03	04
1. O conhecimento teórico foi consolidado a partir da vivência prática					
2. Passei a ter capacitação técnica na minha área					
3. Aprendi sobre a cultura da organização					
4. Obtive mais informações sobre a minha profissão					
5. Conheci a filosofia da organização					
6. Outras: Indique					
Competências/Habilidades					
1. Desenvolvi a habilidade de encontrar soluções					
2. Aprendi a pensar estrategicamente					
3. Exercitei a tomada de decisão					
4. Compreendí o processo produtivo da empresa					
5. Exercitei o raciocínio lógico					
6. Aprimorei a capacidade de análise					

7. Desenvolvi o senso crítico diante das situações					
8. Aprendi a tomar iniciativa					
9. Vejo alternativas novas diante de uma situação - problema					
10. Desenvolvi a habilidade de negociação					
11. Aprimorei a capacidade de me relacionar com as pessoas					
12. Identifiquei modelos e estilos de gestão					
13. Desenvolvi novas percepções					
14. Aprimorei a minha comunicação verbal					
15. Aprimorei a minha comunicação escrita					
16. Liderei em algumas situações					
17. Exercitei a habilidade de levar experiências do estágio para a sala de aula					
18. Realizei coleta de informação					
19. Desenvolvi a habilidade de persuadir					
20. Aprendi a ser flexível					
21. Descubri vocações em relação ao meu curso					
22. Outras: Indique					
Competências/Atitudes					
1. Desenvolvi a vontade de aprender					
2. Desenvolvi a determinação					
3. Exercitei a postura ética					
4. Aprendi a ser receptivo à mudança					
5. Aprimorei a minha disciplina pessoal					
6. Exercitei a resolução de problemas					
7. Aprendi a lidar com metas					
8. Passei a assumir mais responsabilidades					
9. Desenvolvi a cooperação com as pessoas					
10. Ampliei a minha rede de relacionamentos					

11. Aprendi a ter foco em resultados					
12. Desenvolvi a autoconfiança					
13. Desenvolvi a persistência					
14. Atuei preventivamente					
15. Mostrei compromisso com a empresa na qual estagiei					
16. Outras: Indique					
Competências Gerais					
1. Adquiri novas experiências profissionais					
2. Pude verificar a aplicação de teorias na prática					
3. Vivenciei no estágio, o exercício real da minha profissão					
4. Desenvolvi a capacidade de transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho					
5. Elaborei ou implementei projetos					
6. Outras: Indique					

O seu estágio foi:

- Obrigatório - *Supervisionado pela Instituição de Ensino e realizado como pré-requisito para a conclusão do curso de administração*
- Não obrigatório - *Realizado por iniciativa própria, como estratégia de profissionalização*

Formado em:

- 2004
- 2005
- 2006
- 2007

Sexo: Masculino Feminino

Faixa etária:

- 21 a 25
- 26 a 30
- Acima de 31

Qual a área de atuação do seu estágio:

- Recursos Humanos
- Marketing
- Administrativa
- Financeira
- Logística
- Produção
- Sistemas e Métodos
- Outras: Indique

- Fui efetivado na empresa onde realizei o estágio
- Não fui efetivado na empresa onde realizei o estágio

Se efetivado, qual a área de atuação após a efetivação:

- Recursos Humanos
- Marketing
- Administrativa
- Financeira
- Logística
- Produção
- Sistemas e Métodos
- Outras: Indique

Qual a duração do seu estágio na organização:

- () De 01 a 06 meses
- () De 07 meses a 01 ano
- () De 01 ano a 01 ano e 06 meses
- () De 01 ano e 06 meses a 02 anos

Na sua concepção, quais as três principais competências que foram decisivas para a sua efetivação na empresa:

1)

2)

3)

Informe a empresa na qual foi efetivado:

Indique o nome e contato do gestor:

Indique o nome e contato do profissional de Recursos Humanos:

Muito obrigada pelas informações e atenção.

Cordialmente,

Diana Morais

APÊNDICE B: Quadros da Diretrizes Curriculares e Competências Pesquisadas

Diretrizes curriculares X Conhecimentos	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5
Reconhecer e definir problemas		X			
Equacionar soluções					
Pensar estrategicamente		X			
Introduzir modificações no processo produtivo					
Atuar preventivamente		X			
Transferir e generalizar conhecimentos	X	X		X	
Exercer a tomada de decisão					
Desenvolver expressão e comunicação					
Negociação		X			X
Comunicação interpessoal					
Atuar criticamente	X	X			
Desenvolver raciocínio lógico					
Desenvolver raciocínio analítico	X				
Iniciativa					
Criatividade					
Determinação					
Vontade de aprender	X	X	X	X	X
Abertura as mudanças		X		X	
Consciência ética					
Transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho					
Capacidade para elaborar, implementar ou consolidar projetos	X	X	X	X	X

QUADRO 12: Diretrizes Curriculares x Competências/Conhecimentos

Fonte: Elaboração própria, (2008)

Diretrizes curriculares X Habilidades	C H1	C H2	C H3	C H4	C H5	C H6	C H7	C H8	C H9	C H10	C H11	C H12	C H13	C H14	C H15	C H16	C H17	C H18	C H19	C H20	C H21	
Reconhecer e definir problemas						X																
Equacionar soluções	X								X													
Pensar estrategicamente					X	X																
Introduzir modificações no processo produtivo		X		X	X	X	X		X			X						X				
Atuar preventivamente		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X		X		
Transferir e generalizar conhecimentos					X	X											X					
Exercer a tomada de decisão		X	X		X													X		X		
Desenvolver expressão e comunicação										X	X			X	X	X		X	X			
Negociação	X	X	X		X	X	X			X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Comunicação interpessoal										X	X			X	X	X	X	X	X			X
Atuar criticamente	X	X	X		X	X	X							X					X			
Desenvolver raciocínio lógico	X	X	X		X	X	X		X	X								X	X	X		
Desenvolver raciocínio analítico	X	X	X	X	X	X	X											X		X		
Iniciativa			X					X								X						
Criatividade	X								X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			
Determinação			X													X						
Vontade de aprender	X			X					X										X			X
Abertura as mudanças	X	X	X						X	X	X		X			X						X
Consciência ética	X	X	X						X	X	X											
Transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho																						
Capacidade para elaborar, implementar ou consolidar projetos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

QUADRO 13: Diretrizes Curriculares x Competências/habilidades

Fonte: Elaboração própria, (2008)

Diretrizes curriculares X Atitudes	CA1	CA2	CA3	CA4	CA5	CA6	CA7	CA8	CA9	CA10	CA11	CA12	CA13	CA14	CA15
Reconhecer e definir problemas						X									
Equacionar soluções						X									
Pensar estrategicamente							X				X			X	X
Introduzir modificações no processo produtivo	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
Atuar preventivamente				X			X				X				
Transferir e generalizar conhecimentos	X														
Exercer a tomada de decisão		X	X			X		X			X	X	X		
Desenvolver expressão e comunicação	X														
Negociação			X	X							X	X			
Comunicação interpessoal			X						X	X					
Atuar criticamente	X					X								X	
Desenvolver raciocínio lógico						X									
Desenvolver raciocínio analítico						X					X				
Iniciativa		X		X	X	X	X				X	X	X	X	
Criatividade	X			X		X	X							X	
Determinação	X	X			X	X	X					X	X		X
Vontade de aprender	X	X		X	X	X	X				X			X	
Abertura as mudanças				X		X	X							X	
Consciência ética						X			X						
Transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho															
Capacidade para elaborar, implementar ou consolidar projetos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

QUADRO 14: Diretrizes Curriculares x Competência/atitudes
 Fonte: Elaboração própria, (2008)

Diretrizes curriculares X Competências gerais	CG1	CG2	CG3	CG4	CG5
Reconhecer e definir problemas					
Equacionar soluções					
Pensar estrategicamente		X			
Introduzir modificações no processo produtivo	X	X	X	X	X
Atuar preventivamente					
Transferir e generalizar conhecimentos	X	X	X	X	X
Exercer a tomada de decisão					
Desenvolver expressão e comunicação					
Negociação	X	X	X	X	
Comunicação interpessoal		X		X	X
Atuar criticamente	X		X		X
Desenvolver raciocínio lógico		X			X
Desenvolver raciocínio analítico	X	X		X	X
Iniciativa					X
Criatividade					X
Determinação					X
Vontade de aprender	X	X			X
Abertura as mudanças	X				X
Consciência ética	X	X	X		X
Transferir conhecimentos da vida para o ambiente de trabalho				X	X
Capacidade para elaborar, implementar ou consolidar projetos	X	X	X	X	X

QUADRO 15: Diretrizes Curriculares x Competências gerais

Fonte: Elaboração própria, (2008)

RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/CONHECIMENTOS

CC1. Conhecimento teórico e prático
CC2. Capacitação técnica na área
CC3. Aprendizagem sobre a cultura organizacional
CC4. Mais informações sobre a profissão
CC5. Conhecimento da filosofia organizacional

Quadro 16: Relação de Competências / Conhecimentos

Fonte: Elaboração própria, (2008)

RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

CH1. Encontrar soluções
CH2. Pensar estrategicamente
CH3. Tomada de decisão
CH4. Conhecimento processo produtivo
CH5. Raciocínio lógico
CH6. Capacidade de análise
CH7. Senso crítico
CH8. Tomar iniciativa
CH9. Novas alternativas para os problemas
CH10. Negociação
CH11. Relacionamento interpessoal
CH12. Modelos e estilos de gestão
CH13. Novas percepções
CH14. Comunicação verbal
CH15. Comunicação escrita
CH16. Liderança
CH17. Experiência estágio para sala de aula
CH18. Coleta de informações
CH19. Persuasão
CH20. Flexibilidade
CH21. Descoberta de vocações no curso

Quadro 17: Relação de Competências / Habilidades

Fonte: Elaboração própria, (2008)

RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/ATITUDES

CA1. Vontade de aprender
CA2. Determinação
CA3. Ética
CA4. Receptividade à mudança
CA5. Disciplina pessoal
CA6. Resolução de problemas
CA7. Lidar com metas
CA8. Assumir mais responsabilidades
CA9. Cooperação com as pessoas
CA10. Ampliação da rede de relacionamentos
CA11. Foco em resultados
CA12. Autoconfiança
CA13. Persistência
CA14. Atuação preventiva
CA15. Compromisso com a empresa

Quadro 18: Relação de Competências/Atitudes

Fonte: Elaboração Própria, (2008)

RELAÇÃO DE COMPETÊNCIAS/GERAIS

CG1. Novas experiências profissionais
CG2. Aplicação teoria na prática
CG3. Exercício real da profissão
CG4. Transferência conhecimento vida para o trabalho
CG5. Elaboração/implantação de projetos

Quadro 19: Relação de Competências/Gerais

Fonte: Elaboração Própria, (2008)