

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE.
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

RAFAEL DE ALMEIDA ALVES

**RELAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A AUTO PERCEPÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM ADMINISTRAÇÃO DA UFC**

**FORTALEZA
2011**

RAFAEL DE ALMEIDA ALVES

**RELAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A AUTO PERCEPÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS CONCLUDENTES DO CURSO
DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFC.**

Monografia apresentada à Faculdade de
Economia, Administração, Atuária e
Contabilidade, como requisito parcial para
obtenção do grau de Bacharel em Administração
de Empresas.

Orientador: Dr. Augusto César de Aquino Cabral.

Fortaleza
2011

RAFAEL DE ALMEIDA ALVES

**RELAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E A AUTO PERCEPÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ALUNOS CONCLUDENTES DO CURSO
DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UFC.**

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Administração de Empresas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Bacharel em Administração, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Data da aprovação: 7/6 2011

<hr/> Prof. Dr. Augusto César de Aquino Cabral Prof. Orientador	Nota <hr/>
<hr/> Prof. Serafim Firmino de Souza Ferraz Membro da Banca Examinadora	Nota <hr/>
<hr/> Prof. Tereza Cristina Batista Lima Membro da Banca Examinadora	Nota <hr/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Maria Eliete de Almeida e Silva Alves, que sempre teve como primeiro objetivo do seu trabalho propiciar uma educação de qualidade a todos os seus filhos.

Ao meu orientador professor, Augusto César de Aquino Cabral, por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa acadêmica com as atividades realizadas no Núcleo de Estudos Organizacionais e por ter me orientado nesta monografia e em outros projetos ao longo do curso de graduação.

Ao meu colega e amigo de Faculdade Emanuel Dheison dos Santos Penha, por sua indispensável ajuda com os testes estatísticos utilizados nesta monografia.

Aos meus amigos de Faculdade: Ana Rita, Clara de Assis, Gilvan Junior, Larisse Matos, Nadja Nara, Natalia Dornelas, Rebeca Salcedo, Paulo Henrique, Thalita Rodrigues, Tobias Coutinho, por todos os momentos de convivência durante o curso de graduação.

A todos os integrantes do Núcleo de Estudos Organizacionais, pelas experiências trocadas durante as atividades realizadas pelo grupo.

Aos membros da Inova, Empresa Junior da FEAAC, pelos momentos de convivências e o seu apoio durante a coleta de dados.

Aos professores Serafim Firmo de Souza Ferraz e Tereza Cristina Bastista Lima, pela sua participação na Banca examinadora.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo verificar a influência dos estilos de aprendizagem na auto percepção das de competências profissionais adquiridas pelos alunos concludentes do curso de graduação em administração da UFC. Para tanto foi realizada uma *survey* com os alunos concludentes em 2011 para identificar os Estilos de aprendizagem dos alunos, com base no Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984, 1993) e para avaliar, na perspectiva dos alunos, as competências profissionais adquiridas durante o curso de graduação, com base no modelo holístico de competências desenvolvido por Cheethan e Chivers (1998 apud GODOY *et. al.* 2006). Em seguida, realizou-se uma análise de recorte, considerando os diferentes Estilos de aprendizagem e a avaliação sobre a aquisição de competências profissionais para verificar possíveis relações entre os mesmos. Constatou-se que independentemente do Estilo de aprendizagem, os alunos tiveram uma percepção semelhante acerca da aquisição de competências profissionais, o que pode significar que as metodologias de ensino adotadas no curso de graduação em Administração da UFC permitem que alunos com diferentes preferências de aprendizagem adquiram as competências profissionais em níveis similares.

Palavras chave: Competências profissionais, Estilos de Aprendizagem, Aquisição de competências.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the influence of the learning styles in the self-perception of professional competencies acquired by concluding students of the graduation course in Administration of the Universidade Federal do Ceará (UFC) for that, was performed a survey with concluding students in 2011 to identify the learning styles of the students, using the Learning Styles Inventory developed by Kolb (1984, 1993) and to evaluate, in the view of students, the professional competences acquired during the graduation course, using the holistic model of competence developed by Cheethan and Chivers (1998 apud GODOY et . al. 2006). Then there was made a cutout analysis considering the different learning styles and the evaluation of the acquisition of professional competencies to check possible relationships between them. It was observed that regardless of learning style the students have a similar perception about de acquisition of professional competencies which could mean that the teaching methods adopted at graduation course in Administration of the UFC allow students with different learning preferences to acquire the professional competencies in similar levels.

Key words: Professional competencies Learning styles, Development of competencies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Plano cartesiano de Kolb	25
Figura 02 - Classificação dos níveis de competências.	33
Figura 03 - Competências..	46
Figura 04 – Escala de pontuação do nível de aquisição de competências..	63
Quadro 01 – Competências profissionais e Saberes variados..	45
Quadro 02 – Itens de verificação do questionário e elementos teóricos relacionados.....	53
Quadro 03 – Denominação das variáveis com base nas assertivas.....	61
Tabela 01 – Idade dos respondentes.....	58
Tabela 02 – Respondentes por sexo	58
Tabela 03 – Respondentes por semestre do curso.....	58
Tabela 04 – Respondentes por turno	59
Tabela 05 – Respondentes que trabalham ou estagiam.....	59
Tabela 06 – Estilos de aprendizagem dos respondentes	61
Tabela 07 – Pontuação média da competência conhecimento/cognitiva (toda a amostra).....	63
Tabela 08 – Pontuação Média da Competência Funcional (toda a amostra)	64
Tabela 09 – Pontuação média da Competência Comportamental (toda a amostra).....	65
Tabela 10 – Pontuação média da competência Valores/ética (toda a amostra)	65
Tabela 11 – Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.....	66
Tabela 12 – Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.....	67
Tabela 13 – Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.....	68
Tabela 14 – Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.....	68
Tabela 15 – Pontuação média da competência conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente	69
Tabela 16 – Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.....	70
Tabela 17 – Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.....	71

Tabela 18 – Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.....	71
Tabela 19 – Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.....	73
Tabela 20 – Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.....	73
Tabela 21 – Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.....	74
Tabela 22 – Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.....	75
Tabela 23 – Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.....	76
Tabela 24 – Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.....	76
Tabela 25 – Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador	77
Tabela 26 – Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.....	78
Tabela 27 – Significância do teste de Kolmogov-Smirnov.....	80
Tabela 28 – significância do Teste T de Student para as diferenças entre o Escore da competência Funcional para os diferentes Estilos de aprendizagem	80
Tabela 29 – significância do Teste de Kruskal Wallis para as competências Conhecimento/Cognitiva, Comportamental, Valores/ética.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM.....	15
2.1 Estilos de aprendizagem de Kolb	19
3 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS	29
3.1 As competências organizacionais.....	30
3.2 Competências gerenciais/individuais	34
3.2.1 A corrente americana sobre competências	35
3.2.2 A corrente francesa sobre competências	38
3.2.3 O modelo holístico de competências.....	43
4 METODOLOGIA	48
4.1 Classificação da pesquisa	48
4.2 Critério de escolha: o Curso de graduação em Administração da UFC.....	49
4.3 População e Amostra.....	51
4.4 Coleta e análise de dados	52
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	57
5.1 Dados dos respondentes da pesquisa.....	57
5.2 Estilos de aprendizagem e as competências profissionais	59
5.2.1 Identificação dos Estilos de aprendizagem	60
5.2.2 O nível de aquisição das competências profissionais.....	61
5.2.3 Análise do aquisição de competências profissionais nos alunos com o estilo de aprendizagem Divergente	66
5.2.4 Análise do aquisição de competências profissionais nos alunos com o estilo de aprendizagem Convergente.....	69
5.2.5 Análise do aquisição de competências profissionais nos alunos com o estilo de aprendizagem Assimilador	72
5.2.6 Análise do aquisição de competências profissionais nos alunos com o estilo de aprendizagem Acomodador	75
5.2.7 Influência dos Estilos de aprendizagem no aquisição de competências profissionais ...	79
6 CONCLUSÕES	82
REFERENCIAS	86
ANEXOS	90

1. INTRODUÇÃO

As mudanças socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas afetaram significativamente o ambiente corporativo. Movimentos como a globalização, integração de mercados, concorrência em nível mundial, tornaram o ambiente empresarial muito mais competitivo e imprevisível. Ruas (2000) analisa que processos como a internacionalização dos grupos empresariais, dinâmicas de fusão e centralização de capitais, descentralização das unidades produtivas, interdependência dos mercados financeiros e a aquisição e socialização da tecnologia da informação exercem forte influência nas organizações e que levam a novas formas de organização do trabalho com vistas a obtenção de resultados mais efetivos.

Neste contexto, as organizações passaram a se reestruturar na busca de um modo mais efetivo de desempenhar suas atividades. As organizações passam a buscar profissionais que melhor se adaptem a esse ambiente de imprevisibilidade iniciando uma mudança no foco da organização do trabalho que passa a se centrar no indivíduo e suas capacidades e não mais apenas nas descrições de cargos ou níveis hierárquicos. A gestão de pessoas passa a ser o foco de competitividade das organizações, pois, conforme Prahalad e Hamel (1995) as fontes tradicionais de competitividade como tecnologia e mão de obra barata não mais proporcionam posições competitivas sustentáveis.

Com a valorização das pessoas como elemento competitivo nas organizações surge o conceito de competências profissionais e de gestão de competências. Oliveira (2007) argumenta que os indivíduos e suas competências devem ser elementos centrais da diferenciação estratégica das empresas para sustentação de posições competitivas. Portanto, torna-se fundamental para as organizações a identificação, seleção e a retenção de profissionais com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas pela organização.

O ambiente corporativo atual leva as organizações a desenvolverem processos mais rigorosos de seleção de profissionais. As organizações passam a ter demandas mais elevadas com relação às qualificações e as competências dos empregados, tornando o mercado de trabalho mais competitivo. Por parte de indivíduo, essas mudanças implicam que para se manter no mercado, não se pode apenas apresentar diplomas e qualificações, os quais refletem a sua capacidade. É necessário também a aquisição e o uso de competências, que pode ser interpretada como o exercício efetivo da capacidade (RUAS, 2003).

Segundo Fleury e Vasconcelos (2009), este ambiente acaba impactando nas instituições de ensino responsáveis pela formação dos administradores, precisando agora formar profissionais aptos a atuar nesta realidade. Corrobora com este pensamento Cerqueira (2000), que defende que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem proporcionar aos alunos uma formação que lhes possibilite não apenas exercerem sua futura profissão, mas que também corresponda às exigências da sociedade.

Desta forma, torna-se fundamental para as IES adotem nas suas ementas curriculares a formação e a aquisição de competências para preparar os estudantes de forma adequada às demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL 1996). Essa lei acarretou mudanças nos programas de cursos superiores no Brasil e difundiu o conceito de competências através de orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Neste contexto, o tópico de competências profissionais passa a ocupar relevante espaço na pauta acadêmica, sendo objeto de estudo de vários trabalhos publicados nos últimos anos. Nesta linha podem ser mencionados os estudos de Godoy *et al.* (2006), Godoy e Forte (2007), Nodari *et al.* (2009), Murari e Helal (2009) e Cheetham e Chivers (1998 *apud* CAMPOS *et al.* 2009).

Entretanto, em um curso caracterizado pela interdisciplinaridade como o curso de Administração, a aquisição de competências profissionais pode ocorrer de forma diferenciada junto aos alunos. Diferentemente de cursos de natureza exclusivamente técnica, como Engenharia e outros da área de Ciências exatas, o curso de Administração caracteriza-se por trabalhar uma variada gama de competências, tanto técnicas quanto, comportamentais, cognitivas e funcionais. Este ecletismo atrai indivíduos com diferentes afinidades, habilidades, vocações, formas de uso do conhecimento, atitudes e com diferentes estilos de aprendizagem.

Sadler-Smith (1996 *apud* CAMPOS *et al.* 2009) interpretam os Estilos de Aprendizagem como uma maneira distinta e habitual de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes através do estudo ou da experiência. Desta forma alunos com diferentes

Estilos de Aprendizagem podem adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes de formas distintas, mesmo que submetidos a uma mesma experiência de aprendizagem.

Indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem apresentam diferenças na forma de estudo e de aquisição de conhecimento, sendo necessário a consideração dos diferentes estilos de aprendizagem na elaboração de metodologias de ensino para proporcionar condições iguais de aquisição aos alunos. Cerqueira (2000) ressalta que a consideração dos diferentes Estilos de Aprendizagem na formulação de metodologias de ensino pode proporcionar aos estudantes maior satisfação e aproveitamento nos estudos. Bordenave e Pereira (2001) argumentam que os Estilos de Aprendizagem se relacionam a maneira pela qual as pessoas integram as condições de aprendizagem, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e ambientais os quais podem favorecer o processamento de informações revelando os mecanismos das práticas educativas que produzam o sucesso ou o fracasso escolar. Portanto, torna-se necessário para as IES considerar as diferenças individuais, bem como as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem de forma a buscar alternativas e métodos para superá-las de forma a buscar a efetividade do ensino e o aprendizado do aluno (CERQUEIRA 2000).

Devido a esses questionamentos, vários estudos têm sido elaborados sobre os Estilos de Aprendizagem visando compreender melhor estes conceitos, estabelecer modelos e identificar suas relações com processos de aprendizagem efetivos. De acordo com Cerqueira (2000) dentre os principais modelos de Estilos de Aprendizagem destacam-se os de Dunn e Dunn (1978), Schmeck (1980) Grasha-Riechman (1972) e Kolb (1984, 1993). No Brasil, estudos nessa linha vem sendo desenvolvidos por Sobral (1992, 2005), Cerqueira (2000), Reis *et al.* (2007) e Campos *et al.* (2009).

Neste cenário, questiona-se quais as possíveis relações entre os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e a sua percepção sobre as competências adquiridas durante o curso de graduação. Procura-se, ainda, verificar se cada estilo de aprendizagem conduz os alunos a perceber de forma preponderante a aquisição de determinados tipos de competências.

O estudo parte da hipótese geral de que há relações entre os estilos individuais de aprendizagem a percepção dos alunos acerca da aquisição de competências profissionais

durante o curso de graduação em Administração da UFC. Ademais, foram definidas as seguintes hipóteses:

- H₁ No curso de graduação em administração da UFC os quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb (convergente, divergente, acomodador e assimilador) são encontrados, entre alunos concludentes, predominando o estilo acomodador.
- H₂ Os alunos que possuem o estilo de aprendizagem divergente percebem de forma preponderante a aquisição de competências do tipo comportamental.
- H₃ Os alunos que possuem o estilo de aprendizagem assimilador percebem de forma preponderante a aquisição das competências do tipo conhecimento/cognitiva
- H₄ Os alunos que possuem o estilo de aprendizagem convergente percebem de forma preponderante a aquisição das competências do tipo funcional; e
- H₅ Os alunos que possuem o estilo de aprendizagem acomodador percebem de forma preponderante a aquisição das competências do tipo valores/ética.
- H₆ Os estilos de aprendizagem influenciam o a percepção dos alunos acerca da aquisição das competências profissionais nos alunos de graduação em Administração da UFC

Isto posto, esta pesquisa possui como objetivo geral **investigar as relações entre os Estilos de Aprendizagem e a auto percepção da aquisição de competências profissionais, pelos alunos concludentes do curso de graduação em Administração da UFC.**

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva, tendo como principal instrumento de coleta de dados primários questionário fechado, aplicado a uma amostra formada por alunos concludentes do curso de graduação em Administração no ano de 2011, da FEAAC-UFC.

Em termos de estrutura, o trabalho encontra-se dividido em cinco outras seções, além desta introdução que delimita o tema do estudo e apresenta a questão, a justificativa, as hipóteses e os objetivos da pesquisa. A segunda seção trata sobre o referencial teórico acerca dos Estilos de Aprendizagem, no qual será apresentado o modelo do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984, 1993). Na seção três, é apresentada a discussão sobre o

conceito de competências com foco nas competências individuais e modelos de competências profissionais mais conhecidos. Na seção quatro, são explorados os artifícios metodológicos utilizados na confecção da pesquisa. Na seção cinco, são exploradas as relações existentes entre os estilos de aprendizagem e o aquisição de competências profissionais no curso de graduação em Administração da UFC e, por fim, na seção seis, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Atualmente, a aprendizagem é um dos temas que mais desperta o interesse das pessoas. Vários estudiosos defendem que a educação, e conseqüentemente a aprendizagem, é a chave para a aquisição. Professores pesquisadores e alunos frequentemente discutem sobre novos recursos e metodologias de ensino para tornar a aprendizagem mais eficiente e até mesmo as empresas se preocupam com a aprendizagem e a aquisição dos seus empregados, o que é refletido com o surgimento de conceitos como programas de capacitação e aquisição, universidades corporativas e aprendizagem organizacional.

Embora haja ainda discussão sobre o processo de aprendizagem dos seres humanos com autores como Vygotsky defendendo que a aprendizagem ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio em que vive levando, ao aquisição, já autores como Piaget defendem que as pessoas ao nascer trazem toda a informação geneticamente dada para se desenvolverem e as condições de vida e educação apenas exerceriam influência sobre a aquisição, mas não o impulsionariam (MELO 2004). Pode-se interpretar o processo de aprendizagem, conforme conceitua Falcão (2003, p.20), como “uma modificação relativamente duradoura do comportamento através de treino, experiência ou observação”. Já Rogers (*apud* HILGARD, 1973) entende que a aprendizagem deve partir de experiências individuais próprias em vez de ser meramente uma transmissão de conhecimento acumulado.

Conforme se pode notar nos conceitos apresentados, os autores indicam que o processo de aprendizagem pode ocorrer através de diferentes práticas como a experiência individual, a observação e a interação social. Entretanto, devido às diferenças individuais, as pessoas podem priorizar uma prática em detrimento das demais. Existem pessoas que preferem manter uma intensa interação social, há pessoas que preferem a ação e a aplicação prática bem como existem pessoas que se absorvem melhor o conhecimento observando conceitos ou as atividades de outras pessoas. Tais preferências levam as pessoas a desenvolver um estilo particular de assimilação do conhecimento, no qual as ações preferidas são priorizadas, o que leva ao seu estilo de aprendizagem.

O conceito de estilos de aprendizagem tem origem nas discussões acerca da influência das diferenças individuais no processo de aprendizagem. Cury (1983 *apud* CAMPOS *et. al.* 2009) afirma que o estudo sobre os estilos de aprendizagem tem início nos anos 60 com o

interesse dos estudiosos da psicologia em melhor compreender as diferenças individuais. Já Reis et al. (2007) afirmam que há vários séculos foi constatado que as pessoas aprendem de forma diferente, com os primeiros estudos tendo sido realizados pelos antigos hindus e com os pensadores gregos como Platão e Aristóteles dando atenção às formas como as pessoas processam e armazenam o conhecimento.

Cerqueira (2000) afirma que o termo estilo é usado para assinalar uma série de aspectos do comportamento reunidos sob um único rótulo. Desta forma, o estilo de aprendizagem seria “a forma consistente de responder e utilizar os estímulos em um contexto de aprendizagem.” (CLAXTON; RASTON, 1978 apud CERQUEIRA, 2000, p.35). Já Hunt (1979 apud CERQUEIRA 2000 p. 36) afirma que os estilos de aprendizagem baseiam-se “nas condições educativas com as quais o aluno está em melhor situação para aprender, ou que estrutura necessita o aluno para aprender melhor.” Percebe-se com essa definição que a consideração dos estilos de aprendizagem seria fundamental para a melhora do aproveitamento do aluno na situação de aprendizagem.

Kolb (1984, p.24) define os Estilos de Aprendizagem como “um estado duradouro e que se origina de configurações consistentes das transações do indivíduo e o seu meio ambiente”. Depreende-se que os estilos de aprendizagem de uma pessoa são relativamente estáveis e que se baseiam em interações familiares ao indivíduo com o meio no qual está inserido. Já Schmeck (1982 apud CERQUEIRA, 2000, p.36) elaborou uma definição sobre estilos de aprendizagem como sendo:

O estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica, afirmando que é, também, uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências específicas da tarefa. (SCHMECK 1982 APUD CERQUEIRA, 2000, p. 36).

Desta forma, os estilos de aprendizagem para Schmeck (1982) atuam no momento das tarefas de aprendizagem, influenciando o aluno a adotar as práticas e estratégias com as quais ele possui maior afinidade independentemente da situação em que a aprendizagem se desenvolve ou das exigências da situação. Reis *et al.* (2007) afirmam que o estilo de aprendizagem pode ser visto como uma evolução entrelaçada e interdependente de características próprias do indivíduo Tais como:

- A sua personalidade;
- Forma como processa as informações;
- Preferências de interação social;
- Ambiente em que se dá o aprendizado; e
- Preferências pessoais de aprendizagem

Reis *et al.* (2007) afirmam que estudos sobre estilos de aprendizagem indicam que mais de 3/5 do estilo de aprendizagem é determinado por fatores biológicos, enquanto apenas 1/5 pode ser desenvolvido ou adaptado. Desta forma, o estilo de aprendizagem pode passar por mudanças ao longo do tempo em função da maturidade do indivíduo, mas alguns aspectos ou preferências mais fortes não mudam. Estas preferências mais fortes, ainda segundo o autor, têm maior importância para o aluno e devem ser atendidas. Por essa razão, torna-se importante para o professor conhecer essas preferências e desenvolver práticas e metodologias de ensino que as atendam, de forma a tornar a aprendizagem dos alunos mais efetiva.

Pereira (2005, p. 52) recomenda a utilização dos estilos de aprendizagem nas dinâmicas de ensino de forma a tornar o aprendizado mais efetivo, ressaltando que os responsáveis pela situação de aprendizagem devem ter em mente as seguintes recomendações:

- Cada pessoa é única, pode aprender, e tem um estilo de aprendizagem individual;
- Os estilos de aprendizagem devem ser conhecidos e respeitados, pois são função da hereditariedade e experiência, impõem barreiras e limitações;
- Os estudantes absorvem conhecimentos de seus próprios estilos e dos outros;
- Os estudantes aprenderão melhor quando forem trabalhadas as preferências em que eles são bem sucedidos;
- Os estudantes serão mais completos e, portanto, melhores quando puderem expandir suas preferências;
- Quando a situação de ensino acomodar várias preferências mais alunos serão bem sucedidos.

Corroborando com estas ideias, Dunn (1987 apud CERQUEIRA, 2000, p. 37) argumenta que quando os professores conhecem e respeitam os estilos de aprendizagem de seus alunos, proporcionando instrução em consonância com os mesmos, resulta-se em um

aumento do aproveitamento acadêmico, decréscimo de problemas de ordem disciplinar e melhoria da atitude dos alunos em relação à escola. Da mesma forma, uma ação inversa por parte dos professores ou responsáveis pelo ensino levará a um resultado oposto. Dunn, Beaudry e Klavas (1987 apud CERQUEIRA, 2000, p. 37) consideram que nenhum estilo é melhor que o outro e que a causa de problemas de aprendizagem decorrentes dos estilos reside na ocorrência de incompatibilidades entre estratégias de ensino adotadas pelo professor e os estilos de aprendizagem dos alunos. Na mesma linha de raciocínio, Pereira (2005, p. 22) ressalta que:

Quando o estilo de ensino é diferente do estilo de aprendizagem do aluno, este se torna um aluno desatento, desinteressado ou desagregador em classe. Além disso, apresenta baixo desempenho em seu processo de avaliação desmotivando-se com a disciplina, com o curso e a si mesmo. Daí a importância dos modelos e estilos de aprendizagem durante o planejamento de cursos.

Percebe-se a importância dos estilos de aprendizagem e de sua aplicação nos processos e dinâmicas de ensino de forma a desenvolver melhorias e torna-los mais eficientes, propiciando um melhor aprendizado para os alunos. Torna-se necessário, então, a utilização de alguma ação ou instrumento que seja capaz de identificar os estilos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, Cerqueira (2000, p. 39) afirma que o vasto panorama de comportamentos que pretendem prever os modelos de estilos de aprendizagem, bem como a confusão de definições sobre o tema são obstáculos à aplicação da teoria dos estilos de aprendizagem na prática educacional.

Tais obstáculos não impediram a aquisição de vários estudos, modelos e instrumentos que objetivassem a identificação dos Estilos de aprendizagem dos alunos. Dentre os quais, para Cerqueira (2000, p. 39) se destacam, por maior utilização, os modelos desenvolvidos por Dunn e Dunn (1978), Schmeck (1980), Grasha-Riechman (1972) e Kolb (1984, 1993) que possuem características distintas:

- Modelo de Dunn e Dunn (1978): utilizado na identificação de estilos de aprendizagem em alunos do ensino fundamental e médio é composto por dezoito variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos, agrupadas em quatro categorias de estímulos básicos: Ambientais, Emocionais, Sociológicos e Físicos.
- Modelo de Schmeck (1980): Utilizado em estudantes universitários é um modelo baseado em 62 itens, que refletem práticas ou estratégias de ensino utilizadas pelos

alunos, agrupadas em quatro escalas que refletem estilos de aprendizagem distintos: Processamento Profundo, Processamento Elaborativo, Retenção das Informações e Estudo Metodológico.

- Modelo de Grasha-Riechman (1972): Utilizado em estudantes universitários, o modelo se baseia na existência de seis estilos de aprendizagem dispostos em três pares bipolares: Evasivo/Participante, Competitivo/Colaborador e Dependente/Independente.
- Modelo de Kolb: Utilizado em estudantes universitários, o modelo advém da teoria da aprendizagem experiencial. Segundo o modelo a aprendizagem ocorre em um processo cíclico de quatro etapas: a experiência concreta (EC), a observação reflexiva (OR), a conceituação abstrata (CA) e a experimentação ativa (EA), no qual os pares EC/CA e EA/OR possuem naturezas opostas. Desta forma a preferência a uma ou outra etapa leva a constituição de quatro estilos de aprendizagem distintos: Acomodador, priorizando as etapas EA e EC; Assimilador, priorizando as etapas OR e CA; Convergente, priorizando as etapas CA e EA; e Divergente priorizando as etapas EC e OR.

Segundo Cerqueira (2000), o modelo de Kolb é uma referência no estudo dos estilos de aprendizagem e o seu modelo é amplamente utilizado por pesquisadores de diversos países. Nessa mesma linha, Sobral (2005) afirma que o *Learning Style Inventory* desenvolvido por Kolb é o instrumento de maior divulgação e aplicação.

Esta pesquisa opta por utilizar este instrumento de identificação de estilos de aprendizagem devido à sua adequação ao objeto da pesquisa, o grupo de estudantes universitários de administração; à sua ampla aceitação e aplicação, conforme evidenciado por Sobral (2005); e por sua utilização em estudos conduzidos na realidade brasileira em pesquisas realizadas por Sobral (1992, 2005) Cerqueira (2000), Grise e Britto (2004), Reis *et al.* (2007) e Campos *et al.* (2009).

2.1 Estilo de aprendizagem de Kolb

O Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA) de Kolb foi desenvolvido a partir da teoria da aprendizagem experiencial desenvolvida pelo autor que descreve quatro dimensões de aquisição interrelacionadas no processo adaptativo holístico de aprendizagem: a estrutura

afetiva, estrutura perceptual, estrutura simbólica e estrutura comportamental (CERQUEIRA 2000). Reis (2007) afirma que Kolb fez uso explícito dos trabalhos de Piaget, Dewey e Lewin para desenvolver a teoria da aprendizagem experiencial. Cerqueira (2000) ressalta que o trabalho de Kolb recebe influências dos trabalhos de teóricos como Maslow, Jung, Tolman, Bruner, Flavell, Rogers e Singer.

Partindo da Teoria da Aprendizagem Experiencial, Kolb (1984, p.24) define os estilos de aprendizagem como “um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente”. Kolb direciona os seus estudos a conhecer como ocorre a aprendizagem e como se assimilam as informações a respeito da solução de problemas e tomada de decisão. Desta forma, segundo Correia Junior (2005, p. 61), o autor desenvolve um modelo experiencial para responder a esses questionamentos, tal modelo busca conhecer o processo de aprendizado baseado na própria experiência.

Cerqueira (2000) afirma que a aprendizagem experiencial se origina de duas vertentes: a primeira remonta à psicologia social de Lewin no qual o termo aprendizagem é um termo prático que se refere a uma variedade de processos que o psicólogo deverá agrupar e tratar segundo sua natureza psicológica. Já a segunda vertente decorre da conveniência de destacar a importância e o papel que a experiência teria no processo de aprendizagem, essa ênfase no experiencial diferencia o enfoque da teoria de Kolb do enfoque de outras teorias cognitivas do processo de aprendizagem.

Na teoria da aprendizagem experiencial, Kolb (1984) propõe o aprendizado como o processo que pelo qual ocorre a aquisição do indivíduo. Nessa concepção, a qual, segundo Cerqueira (2000), difere das concepções tradicionais sobre aquisição e aprendizagem, em que os dois são processos independentes, o aprendizado é descrito como um processo subordinado, mas não envolvido ativamente na aquisição do indivíduo. Ou seja, para aprender, o indivíduo se utiliza das conquistas que o seu aquisição proporcionou, mas esse aprendizado não muda o curso do aquisição em si.

Para Kolb (1984), o modo como é modelado o curso do aquisição pode ser descrito pelo nível de estrutura integrativa nos quatro modos de aprendizagem:

- A estrutura afetiva na experiência concreta resulta em vivência de sentimentos mais importantes;
- A estrutura perceptual na observação reflexiva resulta em observações mais aguçadas;
- A estrutura simbólica na conceituação abstrata resulta na criação de conceitos mais apurados; e
- A estrutura comportamental na experimentação ativa resulta em atos maiores e mais complexos.

Segundo Cerqueira (2000), Kolb defende que nos níveis mais baixos de aquisição, a progressão em cada uma das dimensões (afetiva, perceptual, simbólica e comportamental) é caracterizada por uma relativa independência das outras. Entretanto nos estágios mais elevados de aquisição a integração entre as dimensões atinge o nível máximo devido ao comprometimento adaptativo para o aprendizado e para a criatividade. Desta forma a Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb concebe o processo de aquisição como um ciclo integrativo entre as quatro dimensões de aprendizagem, onde cada dimensão se relaciona diretamente com uma das etapas do ciclo de aprendizagem.

Kolb (1984) concebe o processo de aprendizagem como um ciclo quadrifásico que engloba as etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Cerqueira (2000, p. 62) descreve essas etapas da seguinte forma:

- Experiência concreta: aprender através dos sentimentos e do uso dos sentidos;
- Observação reflexiva: aprender observando;
- Conceituação abstrata: aprender pensando. Nessa etapa, a aprendizagem compreende o uso da lógica e das ideias;
- Experimentação ativa: aprender fazendo. Nessa etapa, a aprendizagem toma uma forma ativa.

Com a concepção do processo de aprendizado como um ciclo composto por quatro etapas, Kolb (1984) afirma, baseado na teoria da aprendizagem experiencial, que o processo se inicia com a etapa Experiência Concreta, na qual o indivíduo aprende através da sua experiência, havendo um forte direcionamento para as informações recebidas, para as relações

interpessoais e para as situações vividas no cotidiano. Em seguida, na etapa da Observação Reflexiva, o indivíduo passa a observar e refletir internamente sobre as informações recebidas e experiências vividas, proporcionando a revisão de antigos conceitos estabelecidos, bem como a formulação de novas ideias (KOLB, 1984).

Passando para a terceira etapa, na conceituação abstrata Kolb (1984) afirma que ocorre uma interação entre a Experiência Concreta e a Conceituação Abstrata, permitindo a criação de esquemas, teorias e interpretações abstratas pelo indivíduo com basicamente o uso da lógica para a resolução de problemas e para a aquisição de conceitos e teorias. Já na última etapa, Experimentação Ativa, o indivíduo traz para a realidade os conceitos e teorias criadas atuando de forma a alterar as situações de vida. Ao mesmo tempo o indivíduo passa a se interessar em descobrir novos conceitos e teorias e as suas formas de aplicação na realidade em que se encontra o que o conduz a novas experiências concretas iniciando novamente o ciclo da aprendizagem (KOLB 1984).

Campos *et. al.* (2009) afirmam que, sob a ótica de Kolb, o processo de aprendizagem ocorre através da transição entre dois pólos ou dimensões: quando o indivíduo capta o que aprendeu de sua interação com o meio e quando o mesmo internaliza e transforma o conhecimento. Corroborando com essa ideia, Cerqueira (2000) argumenta que o Inventário de Estilos de Aprendizagem desenvolvido por Kolb tem como base o modelo estrutural de aprendizagem, centrado na pessoa, e que postula duas dimensões fundamentais para o processo de aprendizagem. Tais dimensões são constituídas por orientações elementares em oposição dialética, a saber:

- Dimensão apreensão: opõe orientação para experiência concreta (EC) e orientação para conceituação abstrata (CA).
- Dimensão de transformação: Opõe orientação para observação reflexiva (OR) e orientação para experimentação ativa (EA).

Desta forma, Kolb (1984) afirma que durante o processo de aprendizagem o indivíduo passa de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral. Nessa concepção, Reis et al. (2007) argumentam que a aprendizagem efetiva requer o domínio das quatro habilidades que compõem as dimensões do modelo. Entretanto,

poucos indivíduos conseguem reunir todas as habilidades e elementos do modelo, passando assim a concentrar esforços em um dos elementos de cada dimensão.

Com o intuito de analisar como os indivíduos concentravam seus esforços nos diferentes elementos de cada dimensão, Kolb desenvolveu o Inventário de Estilos de Aprendizagem de forma a identificar as diferenças entre os estilos de aprendizagem entre os alunos. Segundo Cerqueira (2000), o Inventário é composto por doze sentenças. Cada sentença compõe-se de quatro opções dispostas horizontalmente, a cada opção é atribuído um peso de acordo com a percepção de maior ou menor identificação, por parte do estudante, da aplicabilidade da situação exposta na sentença durante o momento de aprendizagem.

Segundo Leite Filho (2008), a partir dos pesos atribuídos as opções são calculados os índices Experiência concreta (EC), Observação reflexiva (OR), Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA) que são detalhados da seguinte forma de acordo com o referido autor:

- Experiência Concreta (EC): um alto índice em Experiência Concreta reflete uma receptividade a uma abordagem baseada em experiências de forma que a aprendizagem se baseia em sentimentos. Indivíduos voltados para a Experiência concreta tendem a ser empáticos, geralmente consideram abordagens teóricas inúteis, preferem tratar situações como caso único e aprendem melhor por meio de exemplos específicos nos quais se sintam envolvidos.
- Observação Reflexiva (OR): esse índice indica a preferência por uma abordagem por tentativas, imparcial e reflexiva. Indivíduos voltados para a Observação Reflexiva aprendem baseando-se em cuidadosas observações e fazendo julgamentos das mesmas, preferem o aprender assistindo aulas e palestras, caracterizando seu comportamento observador, tendem a ser introvertidos.
- Conceituação Abstrata (CA): esse índice revela um modo de aprendizagem analítico e conceitual, que se baseia fortemente no raciocínio lógico. Os indivíduos voltados para a Conceituação Abstrata tendem a ser mais orientados para coisas e símbolos do que outras pessoas. Aprendem melhor quando orientados por uma autoridade de modo impessoal, com ênfase teórica e análise sistemática, não tem um grande aproveitamento com descobertas alcançadas em situações pouco estruturadas como exercícios e simulações.

- Experimentação Ativa (EA): esse índice revela uma forte disposição em realizar atividades práticas. Os indivíduos voltados para a Experimentação Ativa aprendem mais facilmente quando participam de projetos práticos discussões em grupos e fazendo tarefas, não tem bom aproveitamento em situações passivas de aprendizagem como assistir aulas e tendem a ser extrovertidos.

Após a obtenção do valor atingindo em cada um dos quatro índices, os resultados devem ser subtraídos dois a dois da seguinte forma: Conceituação Abstrata/Experiência Concreta (CA-EC) e Experimentação Ativa/Observação Reflexiva (EA-OR). Desta forma o Estilo de aprendizagem predominante do respondente é identificado (TANNER; MORGAN, 2007).

Para Kolb (1997), o indivíduo pode assumir um dos quatro estilos de aprendizagem distintos, a saber: Assimilador, Acomodador, Divergente e Convergente. Leite Filho (2008) observa que o resultado da subtração dos índices é disposto em eixos graduados, como em uma função de duas variáveis. Desta forma, os Estilos de Aprendizagem podem ser representados em um gráfico com dois eixos, no qual cada um dos quadrantes representa um dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb, conforme e demonstrado na Figura 1.

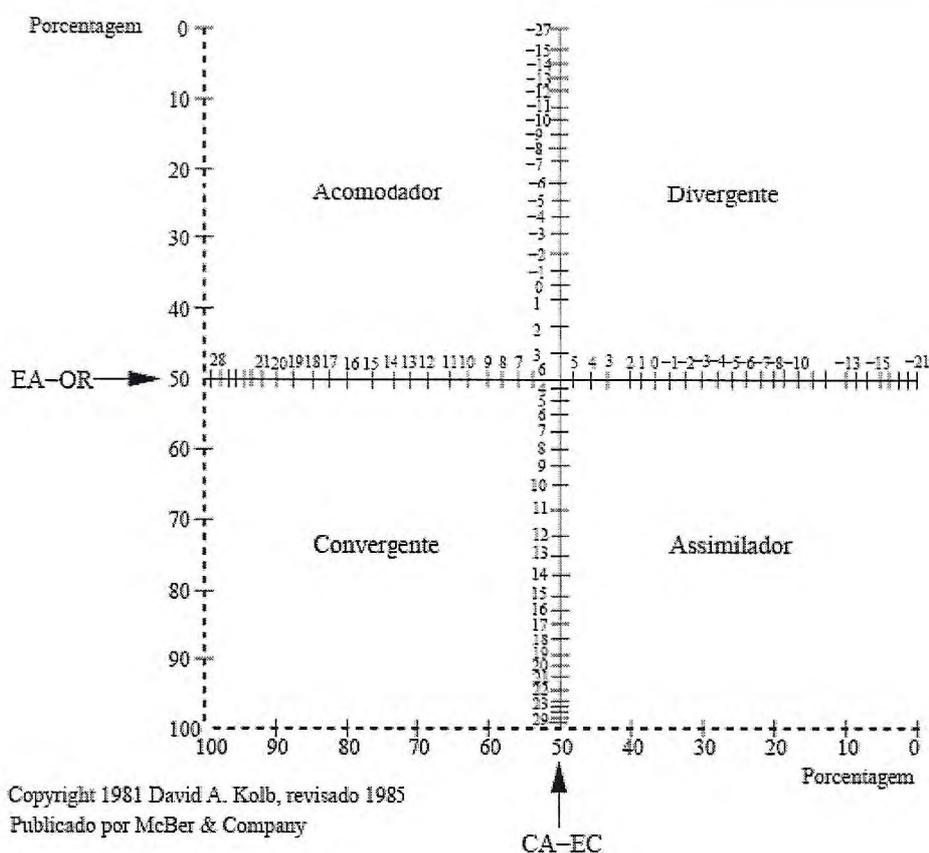


Figura 1: Plano cartesiano de Kolb.

Fonte: Leite Filho (2008).

Para Tanner e Morgan (2007), os quatro Estilos de aprendizagem refletem os indivíduos que se relacionam melhor com cada um das quatro etapas do ciclo de aprendizagem. Cada um dos quatro estilos; Acomodador, Assimilador, Divergente e Convergente; possui características próprias e ênfase em elementos diferentes conforme é exposto a seguir:

O estilo acomodador se situa no quadrante esquerdo superior do plano cartesiano de Kolb (Figura 1). Os indivíduos que possuem o predomínio desse estilo têm preferências de aprendizagem baseadas na experimentação ativa e na experiência concreta. Tanner e Morgan (2007) defendem que a denominação desse estilo como acomodador se deve a capacidade das pessoas desse estilo de aprendizagem de adaptar o que aprenderam ao seu próprio modo, usando a criatividade para mudar e fazer melhor.

Leite Filho (2008) afirma que os indivíduos acomodadores gostam de aplicar as informações em novas situações para resolver problemas reais, preferem aprender através de descobertas próprias, seguem seus próprios horários e ordem quando estudam e não gostam de procedimentos e regras. Reis (2007) ressalta, ainda, como características dos acomodadores a capacidade de assumir riscos e de adaptação a novas situações, bem como a utilização de métodos de tentativa e erro para a resolução de problemas. Segundo Kolb (1997 *apud* CAMPOS *et al.* 2009), o que diferencia este estilo dos demais é a sua facilidade em executar planos e experimentos, de se envolver em novas experiências.

Cerqueira (2000) advoga que pessoas com um excessivo componente acomodador podem usar sua energia em melhorias triviais em seu trabalho, podendo resultar em fracassos ou equívocos e se apóiam nos outros para a busca de informações. Seus pontos fortes são opostos aos indivíduos assimiladores. Kolb (1984) ressalta que os indivíduos acomodadores frequentemente alocam-se no mercado de trabalho em organizações de negócios atuando como bancários, administradores, políticos gerentes, relações públicas, vendedores, etc.

O estilo assimilador se localiza no quadrante inferior direito do plano cartesiano de Kolb (Figura 1), indicando que os indivíduos que possuem esse estilo apresentam uma predileção pela observação reflexiva e pela conceituação abstrata. Tanner e Morgan (2007) afirmam que a criação de modelos teóricos é o ponto forte dos indivíduos assimiladores, que, ainda segundo as autoras, recebem essa denominação porque analisam, organizam e assimilam partes da informação e as transformam em um todo integrado.

Para Leite Filho (2008), os indivíduos assimiladores gostam de informações que justifiquem o que estão aprendendo, querem saber o que os especialistas pensam sobre o assunto, procuram compreender conceitos e comumente são bem sucedidos na escola tradicional. Para o referido autor, as pessoas com esse estilo são bem sucedidos na aprendizagem quando as informações são apresentadas de maneira organizada, lógica e obtém aproveitamento melhor se tiverem tempo para refletir.

Por se centrarem nas etapas de observação reflexiva e conceituação abstrata, os indivíduos assimiladores podem enfrentar problemas de ordem prática nas suas atividades ou estudos. Reis (2007) afirma que os assimiladores não são muito preocupados com a utilidade prática de suas teorias, mas sim com a teoria em si. Esta compreensão corrobora com

Cerqueira (2000), que defende que os indivíduos assimiladores interessam-se mais pela ressonância lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático, chegando ao ponto de em alguns casos se interessarem mais pelas ideias do que pelas pessoas. Quando o componente assimilador é excessivo, as pessoas podem se tornar incapazes de aplicar seus conhecimentos em situações práticas. Porém, ressalta a autora, as pessoas que carecem do componente assimilador são incapazes de aprender com os próprios erros e não enfocam problemas de maneira sistemática.

Kolb (1984) afirma que as pessoas com estilo de aprendizagem assimilador podem ser mais comumente encontradas exercendo atividades de professores, advogados, bibliotecários, matemáticos, biólogos, dentre outros.

O estilo divergente se encontra no quadrante superior direito do plano cartesiano de Kolb (figura 1). Este estilo se caracteriza pelo predomínio das etapas da experiência concreta e da observação reflexiva. Para Tanner e Morgan (2007), os indivíduos do estilo divergente preferem ouvir e partilhar ideias, possuem uma grande imaginação bem como uma percepção aguçada de significados e valores. São pessoas criativas e inovadoras que tem facilidade para propor alternativas, reconhecer problemas e compreender as pessoas. Recebem essa denominação porque podem ver as coisas de diferentes perspectivas e combinar relacionamentos em um todo significativo.

Leite Filho (2008) afirma que os indivíduos divergentes captam as informações através da experiência concreta, baseando-se nos sentimentos, e assim precisam expressar seus sentimentos quando estão aprendendo, procurando significados pessoais sobre o que aprendem. Ainda segundo a autora, os estudantes desse estilo respondem favoravelmente a explicações de como o material estudado se refere a suas experiências, interesses e carreiras futuras, bem como possuem uma necessidade de interação com professores e colegas.

Os indivíduos divergentes apresentam características opostas ao estilo convergente, os divergentes são versáteis em apresentar múltiplas alternativas para a solução de problemas. Entretanto, alerta Cerqueira (2000), uma excessiva polarização entre as múltiplas alternativas pode impedir a tomada de decisão nos indivíduos que adotam esse estilo de aprendizagem. Já as pessoas carentes do componente divergente encontram dificuldades para gerar ideias, reconhecer problemas e oportunidades.

Kolb (1984) afirma que as pessoas com estilo divergente parecem mais aptas a organizações de serviços ou para o trabalho na área artística, sendo comum encontrar pessoas com esse estilo trabalhando como planejadores, terapeutas, assistentes sociais, músicos, atores e demais artistas.

O estilo convergente se encontra no quadrante inferior esquerdo do plano cartesiano de Kolb (figura 1) indicando que as pessoas que possuem esse estilo de aprendizagem têm uma orientação voltada para as etapas de conceituação abstrata e experimentação ativa. Para Tanner e Morgan (2007), os indivíduos desse estilo possuem uma forte capacidade de resolver problemas, de tomar decisões e de aplicar de forma prática suas ideias. Recebem essa denominação porque tendem a convergir ou a tomar decisões rapidamente, procurar uma resposta correta ou chegar ao essencial com rapidez.

Cerqueira (2000) complementa ao afirmar que os indivíduos convergentes possuem um forte raciocínio hipotético dedutivo o qual utilizam para a aplicação prática de ideias. Entretanto, segundo a autora, um estilo demasiadamente polarizado em convergência pode levar a pessoa a resolver problemas de forma equivocada ou ao tomar decisões de forma excessivamente rápida, sem levar em consideração as variáveis e informações relevantes. Já pessoas que carecem do componente convergente podem não comprovar de forma suficiente suas ideias, o que pode fazer com que se mostrem dispersos.

Leite Filho (2008) descreve os indivíduos convergentes como pessoas que apreciam a oportunidade de trabalhar ativamente em tarefas bem definidas e de aprender por método de tentativa e erro em ambientes onde seja possível errar com segurança, sendo, desta forma, adequado encontrar pessoas com o estilo convergente em ocupações que se centrem em experimentos como tecnólogos, físicos, informatas e economistas (KOLB 1984).

3 CONCEITO DE COMPETÊNCIAS

O debate sobre competências tem ocupado um espaço de destaque nas discussões acadêmicas e empresariais nos últimos anos, percebe-se, segundo Sant'anna (2008) uma reconceituação e revalorização do termo na academia e no mundo corporativo. Ressalta-se que apesar desse interesse sobre competências, esse conceito é bem antigo e possui uma gama de significados, sendo um conceito que ainda está em construção (LE BOTERF, 2003).

Conforme mostra Lima (2004), a palavra competência se origina do latim *competere*, no qual o termo “*com*” significa conjunto e o termo “*petere*” significa esforço. Ainda segundo o referido autor, esse conceito remonta da ideia de *aretê*, desenvolvida na Grécia antiga, a qual representa o mérito, a excelência na ação, significando o poder de alguém fazer alguma coisa.

Na idade média, o conceito de competência assume o significado jurídico de faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Desta forma o termo passa, por extensão, a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de uma pessoa a se pronunciar a respeito de determinado assunto e, algum tempo depois, a expressar a qualificação de uma pessoa capaz de realizar um determinado trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

No período renascentista, de 1300 a 1500, o termo competência passa a ser associado a capacidade de realizar trabalho. A partir de 1750 com a revolução industrial e as profundas mudanças nas relações entre capital e trabalho advindas desse período o termo passa a ser relacionado como habilidade necessária para o exercício de atividades específicas. Subsequentemente, a partir de meados do século XX a competência passa a ser descrita como uma característica subjacente de um indivíduo que resulta em um desempenho, efetivamente superior em um cargo (ROCHA, 2010).

Atualmente, o conceito competência ainda assume diversos significados, dentre os quais pode ser destacado o conceito de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, sintetizado nas iniciais (CHA), proposto por McClelland (1973) e

difundido por autores de origem americana como Boyatzis (1982) Spencer e Spencer (1994) e Parry (1998).

Outra definição sobre competências que encontra grande difusão nas discussões acadêmicas e empresarias sobre o tema é o conceito associado à vertente francesa representada por autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) que associa a competência não a um conjunto de atributos ou qualificações da pessoa, mas sim as suas realizações no contexto de trabalho. Com essa concepção, a competência passa a focar a ação e a mobilização de capacidades ou recursos.

No ambiente corporativo, segundo Souza (2001), o termo competência ainda pode ser encontrado associado a diferentes significados, sendo mais comumente encontrada a associação de competência com termos como autoridade, capacitação, competição, qualificação, incumbência e suficiência.

Entretanto, mesmo com a grande gama de significados atribuídos ao termo competência, existe certa convergência na classificação das competências em duas dimensões, sendo a primeira a dimensão das competências organizacionais, também conhecidas como competências essenciais, que envolvem toda a organização. Já a segunda é a dimensão das competências individuais, que abrange as competências grupais e individuais, sendo essas últimas conhecidas também como competências profissionais as quais receberão um maior destaque por serem foco desta monografia.

3.1 As competências organizacionais

Apesar de esta monografia ter como foco a dimensão individual das competências com o aquisição de competências profissionais no curso de graduação em administração, faz-se necessário abordar a dimensão das competências organizacionais nesta base teórica, pois, conforme atesta Ruano (2007, p.10), “embora conceitualmente se faça uma distinção entre as dimensões, no desempenho prático organizacional elas estão intimamente associadas”. Isto posto, será apresentada uma breve explanação a respeito da dimensão organizacional das competências.

De acordo com Rezende (2000), as competências organizacionais são o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e tecnologias que uma organização deve dispor de forma integrada de forma a ter um melhor desempenho e assegurar vantagens competitivas. Já Boog (1991, p. 15) define o termo como “o conjunto de qualidades e características que a empresa desenvolve e aperfeiçoa, com continuidade, bens e serviços que atendam as necessidades e encantem seus clientes e usuários”.

Percebe-se a partir da visão dos autores citados que as competências organizacionais estão intimamente ligadas aos recursos aos quais a organização dispõe, o que é evidenciado por autores como Dutra (2001) e Fleury e Fleury (2001), que ressaltam que o conceito de competências organizacionais tem suas raízes na abordagem da Visão Baseada em Recursos (VBR), em que as organizações são vistas como um portfólio de recursos físicos, intangíveis, financeiros, organizacionais e humanos.

A partir da visão estratégica sobre os grupos de recursos e da noção de construção de competências a partir dos mesmos, enfatizada pela abordagem da VBR, o conceito de competência passa a ser ampliado para o campo de ação da estratégia conforme é percebido na abordagem proposta pelos os autores Prahalad e Hammel (1995) que definem o conceito de competências essenciais (*core competencies*) como o conjunto de habilidades e tecnologias que resultam em aportar um diferencial fundamental para a competitividade da empresa e agregam valor a organização.

As competências essenciais se encontram no nível estratégico da organização e, segundo Prahalad e Hammel (1995), possuem três características fundamentais que as distinguem de outras competências não essenciais:

- Valor percebido pelo cliente: as competências essenciais permitem que a organização ofereça um benefício fundamental ao cliente;
- Diferenciação dos concorrentes: a competência essencial representa uma característica que torna a organização como única entre os seus concorrentes, em caso da característica não ser única da organização, deve-se desenvolver a competência num grau superior a Média do mercado.

- Capacidade de expansão: as competências essenciais devem originar uma gama de novos produtos e serviços imaginados atuando como uma porta de entrada para os mercados do futuro.

Prahalad (1997) ressalta ainda que o determinante na aquisição das competências essenciais da organização é sua intenção estratégica, assim, as empresas ao descobrirem o que faziam de melhor, passam a aproveitar ao máximo essa oportunidade, reunindo em torno dela o que possuíam de melhor em termos de recursos humanos, diferenciando-se dos concorrentes.

Desta forma, as competências essenciais seriam determinadas pela combinação e integração dos diversos recursos tangíveis, resultando em produtos e serviços que ofereçam benefícios reais aos clientes, sejam difíceis de imitar e permitam novas oportunidades de mercado (ROCHA 2010).

Corroborando com os autores já mencionados, Ruas (2001) afirma que as competências essenciais diferenciam a organização perante concorrentes e clientes e constituem sua razão de sobrevivência, devendo abranger todas as áreas, grupos e pessoas da organização.

Ruas (2000) ainda propõe a classificação das competências em três níveis dentro das organizações (conforme é apresentado na figura 1): nível estratégico, o qual abrange a organização como um todo e onde se encontram as competências essenciais; nível funcional, no qual se encontram competências coletivas necessárias para realizar as funções básicas da empresa; e o nível gerencial, que estabelece um conjunto ideal de qualificações necessárias para que o indivíduo atinja a performance para a obtenção do resultado. Ainda conforme o referido autor, no nível gerencial se estabelece uma relação fundamental entre competências individuais e coletivas, ocorrendo a partir daí a maior parte de aquisição das ações de competências.

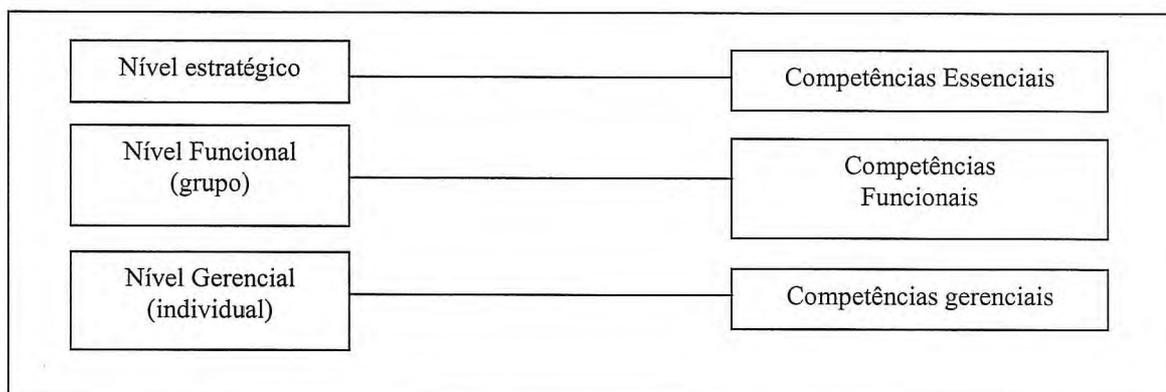


Figura 2: Classificação dos níveis de competências.
 Fonte: Ruas (2000, p. 16).

Para Ruas (2000), a identificação das competências gerenciais é precedida pela identificação das competências essenciais da organização, desta forma as competências essenciais tem o papel mais importante nas dimensões organizacionais, já que as competências individuais estão contidas nas competências essenciais.

Na mesma linha de raciocínio, Prahalad e Hammel (1995) defendem que o conjunto de competências individuais é a grande riqueza de uma organização, traduzida em competências essenciais que garante a transformação de recursos em produtos e serviços com o máximo de agregação de valor forte competitividade organizacional. Nessa concepção, o aquisição e a combinação das competências individuais devem resultar no aquisição de competências organizacionais alinhadas a estratégia organizacional.

Segundo Prahalad e Hammel (1995), as competências individuais servem de elo de ligação entre os atributos individuais e a estratégia da organização e agregam valor aos indivíduos e as organizações visto que contribuem para a consecução dos objetivos da organização e expressam reconhecimento social sobre a capacidade das pessoas e equipes. Portanto, as competências essenciais devem servir como principio norteador das estratégias de uma empresa.

Para Rocha (2010), parece haver um consenso entre os autores de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais. Para Prahalad e Hammel (1995), as competências individuais são a grande riqueza da organização, traduzidas em

competência ainda se encontrar em construção (LE BORTEF, 2003) algumas concepções encontram-se bem difundidas nas discussões acadêmicas e corporativas sobre o assunto.

Nesta subseção serão abordadas algumas das concepções mais conhecidas a respeito das competências individuais, tais como a corrente americana e a corrente francesa, bem como o modelo holístico de competências proposto por Cheethan e Chivers (1998 apud apud GODOY *et al.* 2006).

3.2.1 A corrente americana sobre competência

A corrente americana tem por base a elaboração do conceito de competência sob a perspectiva do indivíduo, podendo-se considerar como um marco inicial a publicação dos trabalhos de McClelland (1973), os quais iniciam os debates sobre competências entre estudiosos e administradores americanos. Em seu principal trabalho, o artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*, o autor propõe a substituição, em processos de seleção, dos tradicionais testes de inteligência e de Q.I (coeficiente de inteligência) por testes de competências argumentando que estes seriam mais confiáveis em prover o sucesso dos selecionados na profissão.

Em trabalhos subsequentes, McClelland (1973) propõe inventários de competências a serem utilizados em processos de recrutamento, seleção e treinamentos, bem como sugere a utilização do conceito de competência como base para o planejamento, organização, integração e aperfeiçoamento dos sistemas de gestão de pessoas, tais como recrutamento, seleção, avaliação, plano de aquisição individual, levantamento das necessidades de treinamento, planos de sucessão e ascensão de carreira.

McClelland (1973) argumenta que a falha na utilização dos testes de Q.I estava em generalizar os resultados para qualquer situação de desempenho. Havia uma concepção de que a inteligência estaria relacionada a capacidade de resolver problemas e de que um elevado Q.I habilitaria as pessoas a resolver quaisquer problemas nas mais diversas situações (BRUNO 2005).

Bruno (2005) argumenta que McClelland afirma nos seus trabalhos que a compreensão dos padrões de sucesso de alguém não se daria pelo visível do comportamento e

sim pelo que “está por de trás dele”, havendo a necessidade de mudança nos padrões de compreensão da conduta e sua avaliação. Assim seria necessário um haver certo dinamismo no processo de avaliação e as pessoas deveriam ser percebidas em ação, possibilitando entender porque as pessoas realizam certas ações e quais recursos as mesmas utilizam para atingir os resultados esperados.

McClelland (1973) conceitua a competência como sendo um conjunto de conhecimentos habilidades e atitudes (sintetizado nas iniciais CHA), que enfatiza o alto desempenho e pode ser compreendido como um estoque de recursos que o indivíduo possui. Fleury e Fleury (2001) afirmam que McClelland considerava a competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

Ainda segundo Fleury e Fleury (2001), essa concepção de McClelland diferenciava a competência de outros conceitos como as aptidões, que são talentos naturais das pessoas, das habilidades, demonstração de um talento particular na prática, e também dos conhecimentos, o qual é entendido como os saberes necessários para o desempenho de uma tarefa.

Outro expoente da corrente americana sobre competências é Boyatzis (1982), o qual procurou analisar o tema competências no contexto gerencial. Os trabalhos do referido autor procuraram contemplar a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho (BRESSAM *et.al.*, 2007 apud ROCHA 2010). Adicionalmente, os trabalhos de Boyatzis foram baseados em concepções behavioristas comprovado pelo seu foco em comportamentos observáveis (ROCHA 2010).

Para Boyatzis (1982, p. 21), a competência pode ser definida como “uma característica intrínseca da pessoa que resulta em efetiva ou superior performance na realização de uma atividade”. Corroborando com essa concepção, Spencer e Spencer (1994), também influenciados por McClelland, entendem as competências como características subjacentes de um indivíduo casualmente relacionadas a critérios de referência efetivos e/ou desempenho superior para um cargo ou situação.

Outro conceito de competência advindo da corrente americana é o proposto por Parry (1996 apud WOOD JR., 1997, p. 126), definindo a competência como “um agrupamento de

conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido de acordo com padrões pré-estabelecidos, e que pode ser melhorado através de treinamento e aquisição”. Percebe-se, através dessa definição, que o autor estabelece quatro critérios para a identificação de competências:

- Combinação de Conhecimentos, habilidades e atitudes que afeta grande parte do trabalho: o autor sugere uma limitação do conjunto de características que formam uma competência a um grupo de CHA. Entretanto esse grupo deve ser capaz de afetar o resultado do trabalho em relação a competência em destaque.
- Desempenho no trabalho: o autor ressalta a necessidade do conjunto de CHA que forma as competências exercer influência sobre o desempenho do trabalho.
- Mensuração: Alinha-se com a concepção de que o que não se pode ser mensurado não pode ser gerenciado (ULRICH 1997), Logo, devem-se buscar padrões mensuráveis para o conjunto de CHA de forma a possibilitar o gerenciamento de competências.
- Treinamento e aquisição: Esse critério liga a definição de competência à possibilidade de seu aperfeiçoamento constante. Logo as competências a serem consideradas são as que são passíveis de aquisição e evolução.

Desta forma, para Parry (1998), as competências devem ter uma direta ligação a performance individual e não deveriam refletir meramente traços de personalidade mensuráveis através de padrões usualmente aceitos, bem como também serem passíveis de aquisição através de treinamento.

Dutra, Fleury e Ruas (2008, p. 34) resumem o pensamento da corrente americana ao afirmar que para os autores que desenvolveram trabalhos sobre o assunto na década de 1970 e 1980 a competência é um conjunto de qualificações que permite a uma pessoa uma performance superior em um trabalho ou situação. Isto posto, as competências tem como foco o conjunto de CHA dos indivíduos, mas as mesmas estão atreladas a uma atividade, cargo, ou situação específica na qual o indivíduo pode alcançar um desempenho superior.

Segundo Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência como um conjunto de CHA que justificam um alto desempenho, acreditando que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas, indica que as competências passam a ser percebidas como um estoque de recursos detidos pelos indivíduos.

Fleury e Fleury (2001) criticam essa abordagem ao afirmar que a importância dada ao alinhamento das competências às necessidades estabelecidas pelos cargos e posições da organização acaba por transformar a gestão por competências em um novo rótulo para administrar uma realidade organizacional ainda fundamentada nos princípios do taylorismo-fordismo. Lawler citado por Fleury e Fleury (2001), defende que trabalhar o conjunto de CHA a partir dos requisitos definidos no desenho de cargos próprios do modelo taylorista não atende às necessidades de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado. Nessas situações, o foco da concorrência entre as organizações deixa de ser apenas os produtos, passando a competição por meio das competências, na qual atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas que atendam às competências essenciais da organização passa a ser o foco.

Apesar deste contraponto apresentado por Fleury e Fleury (2001) é importante ressaltar que os autores da corrente americana sobre competências desenvolveram as primeiras ideias para a construção do conceito de competência e os seus trabalhos influenciaram profundamente a literatura sobre o tema.

3.2.2 A corrente francesa sobre competências

A corrente francesa sobre competências, assim como a corrente americana, é uma das principais influenciadoras dos trabalhos e estudos sobre competências realizados atualmente. Entretanto, diferentemente da corrente americana, que alinha necessariamente as competências individuais a um cargo ou atividade específica, a corrente francesa enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, no qual a aquisição de competências é resultante de um processo de aprendizagem. Outro ponto de oposição entre as duas correntes é a visão francesa de que as competências não são associadas a um conjunto de atributos das pessoas, como os CHA, e sim as suas realizações em ambiente de trabalho em um determinado contexto imprevisto.

A corrente francesa sobre competências surge na década de 1990 a partir de questionamentos acerca do conceito de qualificação e do processo de formação profissional. De acordo com Fleury e Fleury (2001) a insatisfação com o descompasso observado entre as necessidades do mercado de trabalho e o aprendizado das escolas, fez surgir um movimento que procurava aproximar o ensino das necessidades reais das empresas com vistas a aumentar a capacitação dos trabalhadores e a sua consequente empregabilidade.

Essa busca por uma maior aproximação entre os modelos educacionais e as necessidades empresariais ocorria devido a um contexto de aumento da complexidade do trabalho e das relações econômicas que marcavam aquela época. Segundo Tanguy e Ropé (1997) a adoção do termo competência como ferramenta de gestão remete aos anos 1980 em resposta a um aumento da complexidade das linhas de produção.

Corroborando com os referidos autores, Zarifian (2001) constatou também uma significativa mudança no modelo de avaliação das empresas e seus responsáveis pela mão-de-obra, no qual passou a se valorizar o entendimento dos problemas de desempenho e a capacidade de iniciativa local como qualidade a ser demonstrada pelos empregados. Ainda conforme o autor, tais características mostravam um rompimento com o modelo taylorista de produção, como também a relevância da avaliação de competências. Entretanto, esta necessitaria de uma migração dos modelos baseados em descrição de tarefas para um modelo de base comportamental. Por fim, Zarifian (2001) atesta a ineficácia de uma abordagem rígida do trabalho, pois as mudanças técnicas e econômicas são rápidas e ocorrem com relativa imprevisibilidade, exigindo a avaliação de competências de indivíduos que ocupam diferentes postos de trabalho.

Nesse contexto, a corrente francesa, representada principalmente pelos autores Zarifian (2001) e Le Bortef (2003) conceitua as competências como as realizações pessoais em um determinado contexto, ou seja, o que a pessoa produz e realiza no trabalho. Diferentemente da corrente americana que percebe as competências como um conjunto de atributos pessoais, mais comumente os CHA.

Zarifian (2001, p. 19) vai além do conceito de qualificação e defende que o aumento da complexidade do trabalho e o aumento da quantidade e do tratamento de eventos são as causas do aparecimento do termo competência. Assim, o referido autor advoga que o

surgimento do modelo de competência para a gestão das organizações se deve a três significativas mutações no ambiente de trabalho, as quais são:

- Noção de incidente: algo que ocorre de maneira imprevista, não programada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, ultrapassando a capacidade rotineira de auto-regulação; isto implica que a competência não pode estar contida nas pré-definições das tarefas: a pessoa deve estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.
- Comunicação: comunicar implica em compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre os objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão.
- Serviço: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno da organização, precisa ser central e estar em todas as atividades; para tanto, a comunicação torna-se fundamental.

Ainda conforme Zarifian (2001) a competência deve ser de iniciativa e responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais ao qual se defronta. Desta forma, segundo Dutra (2004), não há razão para vincular a competência ao cargo, mas sim a pessoa que terá que compreender as demandas do conceito sobre ela e saber mobilizar seu repertório para tais demandas de forma adequada. Nessa perspectiva as competências profissionais são reveladas quando as pessoas agem frente às situações com as quais se deparam no trabalho (ZARIFIAN, 2001).

Ainda com relação à definição de competência, Zarifian (2001) dá ênfase à dinâmica da aprendizagem como fundamental no procedimento da competência ao afirmar que a competência “é um entendimento prático das situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida que aumenta a diversidade de situações.” (ZARIFIAN 2001, p. 72). Por fim Zarifian (2001, p. 72) concebe a competência como “a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações [...] de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, e [...] faze-los assumir áreas de co-responsabilidade.”

Zarifian (2001) ressalta que o conceito de competência não pode deixar de estar associado à equipe de trabalho e até mesmo à organização por completo. Para o autor, em

cada grupo de trabalho se apresenta uma competência coletiva resultante da soma das competências individuais de seus membros.

Corroborando com Zarifian, Le Bortef (2003) argumenta que a competência coletiva de uma equipe de trabalho é uma propriedade que emerge da articulação e da sinergia da entre as competências individuais de seus componentes. Consequentemente as crenças e valores compartilhados e outras relações sociais existentes também exercem influência sobre a conduta e o desempenho dos membros do grupo. (DURAND 1999 apud ROCHA 2010).

Le Bortef (2003) inicia a reflexão sobre a competência inserida na concepção dos saberes, enfatizando a tríade dos elementos definidores da competência, composta por saber, saber fazer e saber ser, inserindo, nessa concepção de competência, a visão dos saberes relacionados ao indivíduo, à sua formação e experiência profissional. Ainda segundo o referido autor, as competências emergem na junção de um saber e de um contexto, logo, as competências são contingenciais e contextualizadas.

Desta forma, para Le Bortef (1999, apud PITOMBEIRA, 2007, p. 31), a competência seria “saber mobilizar recursos pessoais e os recursos do seu ambiente, de maneira pertinente em uma situação específica.”. Nessa definição os recursos pessoais seriam conhecimentos e habilidades adquiridos na formação e experiência profissional da pessoa, os recursos do ambiente que se referem às disponibilidades presentes no contexto do trabalho e a situação específica que realça o caráter contingencial da competência. Le Bortef (1994, apud ROCHA 2010, p. 66) ainda ressalta que “a competência não reside nos recursos (saberes, conhecimentos, capacidades e habilidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos”.

Outros aspectos ressaltados pelo autor na construção da noção de competências se referem à responsabilidade, engajamento responsável na atividade desempenhada, e legitimidade, associada ao reconhecimento por parte dos superiores, pares, subordinados, em relação a capacidade de agir e responder as situações que aparecem (RUAS, 2000).

Apoiados na visão de Le Bortef, Fleury e Fleury (2001) afirmam que a competência não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico. Le Bortef (1995 apud FLEURY; FLEURY, 2001) situa a competência em uma encruzilhada de três eixos

formados pela pessoa (com sua biografia e socialização), sua formação educacional e pela sua experiência profissional.

Fleury e Fleury (2001) também ressaltam que as competências são sempre contextualizadas e que os conhecimentos ou *know how* não adquirem status de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados, tornando a rede de conhecimento em que se insere o indivíduo fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

Seguindo o pensamento de Le Bortef (2003), Perrenoud (2001) entende que a competência se manifesta na articulação dos recursos cognitivos e afetivos. Para o referido autor, a competência deve ser compreendida como:

A capacidade de um indivíduo mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas, o que exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do “saber mobilizar”. Pensar em termos de competência significaria, portanto, pensar na sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura. (PERRENOUD, 2001, p. 21)

A partir da conceituação de competência apresentada pela corrente francesa, percebe-se uma forte ligação do termo com a formação individual, com a educação sistemática e com a experiência profissional. Enquanto a corrente americana concebe os atributos pessoais como conhecimentos, as habilidades e as atitudes geradoras das competências, a corrente francesa os considera apenas como recursos pessoais, que necessitam ser mobilizados junto a outros recursos disponíveis em uma situação específica para gerar as competências.

Ressalta-se ainda, de acordo com Bitencourt (2004), que a aquisição de um sistema nacional de certificação e a aproximação com mercado de trabalho dá a corrente americana uma concepção mais operacional ao conceito de competência. Já na corrente francesa, conforme menciona Barato (1998), a noção de competência está relacionada a uma educação sistemática.

Com a explanação desses conceitos, pode-se verificar que a visão de vários autores a respeito do conceito de competências aponta para um ponto em comum, o qual é o surgimento da competência individual alicerçada nos conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas das

pessoas. Godoy *et. al.*(2006) argumentam que estes elementos são encontrados em artigos teóricos, artigos de pesquisa empírica, em artigos que examinam a questão no âmbito das empresas e nos artigos que visam refletir e analisar o uso da noção de competências nos processos educativos.

De acordo com Godoy *et. al.*(2006), a partir das definições de competências têm sido articulados e desenvolvidos sistemas classificatórios de competências necessários ao exercício profissional dos administradores no âmbito das empresas e daquelas tomadas como referencia na organização de currículos escolares dos cursos de graduação. Ainda segundo os referidos autores, o modelo holístico de competências desenvolvido por Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et. al.* 2006) reúne uma serie de elementos importantes quando se objetiva refletir sobre a noção de competências no âmbito da educação em nível superior, o qual é um dos objetivos desta monografia. Portanto, faz-se necessário a explanação do Modelo holístico de competências proposto por Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et. al.* 2006), o qual será usado como base para análise do aquisição de competências no curso de graduação em administração da UFC.

3.2.3 O Modelo Holístico de Competências.

Conforme exposto anteriormente, a partir das definições sobre competências passaram-se a desenvolver sistemas de classificação de competências necessárias para o exercício profissional dos administradores e das tomadas como referencia na organização de currículos escolares dos cursos de graduação. Neste contexto, Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et. al.* 2006) propõem um novo modelo, construído a partir de uma serie de modelos existentes, protocolos para descrição de competências, revisão sobre a literatura sobre educação e aquisição profissional e um estudo empírico desenvolvido junto a profissionais de vinte diferentes profissões. Conforme ressaltam Godoy *et. al.*(2006), o objetivo dos autores não era criar um modelo hibrido que conciliasse todas as teorias e sim procurar elementos coerentes dentro das diferentes abordagens para propor um modelo mais holístico.

Segundo Godoy *et. al.* (2006), o modelo de competências de Cheetham e Chivers recebeu como influências fundamentais:

- O Trabalho seminal de Scön (1983, 1987) ao assumir que a competência crucial para todos os profissionais é a reflexão. Ela é importante para a aquisição inicial, para a prática cotidiana e para a melhoria contínua. Os tipos de reflexão seriam a reflexão em ação (durante a atividade) e reflexão sobre a ação (após a atividade);
- O Modelo de competência no trabalho de Mansfield e Mathews (1985), modelo apontado com o objetivo de tornar os padrões profissionais mais dinâmicos, demonstrando que vários componentes das competências interagem entre si. Este modelo propõe que a competência possui três componentes básicos: o gerenciamento de tarefas, o ambiente de trabalho e o papel de trabalho;
- As habilidades fundamentais, habilidades genéricas e transferíveis consideradas importantes para todas as ocupações e desejadas pela maioria dos empregadores do Reino Unido. São padrões profissionais utilizados como base para as Qualificações Vocacionais Nacionais (NVQ) utilizados na Inglaterra;
- A taxonomia de Bloom (1956) a qual categoriza os vários tipos de resultados de aprendizagem no domínio do conhecimento;
- O Trabalho sobre competências comportamentais, desenvolvidos por autores americanos como Boyatzis (1982), Klemp (1980) e Schroder (1989), os quais contrastam com a abordagem das competências funcionais, deslocando o foco de estudo para as competências pessoais, as quais incluem a autoconfiança, controle das emoções e habilidades interpessoais;
- O conceito de meta-competências associado a autores como Reynolds e Snell (1988) Hall (1986) e Nordhaug (1993) que identificaram competências genéricas de alto nível que transcendem outras competências e que permitem a introspecção e a auto-análise em alguns casos, podendo ainda ampliar e reforçar outras competências ou serem necessárias para sua aquisição; e
- Os trabalhos de Ozar (1993) e Eraut *et.al.*(1994) sobre ética e valores nas profissões e dentro dos padrões profissionais, assunto pouco enfatizado na maioria dos modelos de competências.

A partir dessas influências, o modelo de Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et al.* 2006) foi construído, contendo uma estrutura de quatro componentes, ou constructos, centrais, os quais são considerados importantes para um desempenho profissional efetivo e que são definidas no quadro 1 : 1) Competência Cognitiva/conhecimento, 2) Competência

Funcional, 3) Competência Comportamental/pessoal e 4) Competência Valores/ética. Ressalta-se, que neste modelo os elementos 1 e 4 foram denominados pelos autores como meta-competências.

Competências	Definições
Conhecimento / cognitiva	Competência cognitiva/funcional – competência técnica/teórica/especialista (conhecimento formal base de profissão), conhecimento tácito/prático (dificuldade de articular ou passar, sempre articulado com a performance de funções particulares); conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem e quando etc.); conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes etc.); e aplicação de conhecimento (habilidades de síntese, transferência e conceitualização)
Funcional	Específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); processual, organizacional e administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo etc.); mental (capacidade de ler e escrever, de operar números, de diagnóstico, habilidades em Tecnologia da informação etc.) e; física (coordenação, destreza manual, habilidade de digitação etc.)
Comportamental	Social/vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de stress) habilidades de escuta, comunicação e interpessoais, empatia, foco em tarefa etc.) e intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional etc.)
Valores/ética	Pessoais (aderência à lei ou aos códigos morais ou religiosos sensibilidade para necessidades e valores de terceiros etc.) e profissional (adoção de atitudes apropriadas, adesão a códigos profissionais de conduta, auto-regulação, sensibilidade ambiental, foco em cliente, julgamento ético, reconhecimento dos limites da própria competência, dever em manter-se atualizado e em ajudar na aquisição de neófitos na profissão, julgamento sobre os colegas etc.)

Quadro 1: Competências profissionais e saberes variados.

Fonte: Murari e Helal (2009).

As meta-competências são definidas como competências que estão além das demais. As meta-competências permitem aos indivíduos analisar as outras competências que eles possuem ou então desenvolvê-las (CHEETHAM E CHIVERS 1998 apud GODOY *ET AL.* 2006).

De acordo com Campos *et al.*(2009), destaca-se no modelo de Cheetham e Chivers as interações que podem ser estabelecidas entre os quatro componentes centrais que o compõem,

permitindo uma dinamicidade do modelo proposto. Ainda conforme Campos *et al.* (2009), esta dinamicidade, a qual pode ser observada na figura 3, se materializa através das meta-competências ao propiciar a interação entre os quatro elementos centrais com o intuito de produzir diversos tipos de resultados: macro-resultados da atividade profissional (resultados amplos, globais da atividade profissional); micro-resultados (relacionados a atividades específicas); e resultados parciais (relacionados a atividades parcialmente concluídas).

Para Godoy *et al.* (2006), estes resultados podem ser observados e podem testar a competência profissional por parte de um indivíduo. Resultados, de qualquer tipo, foram considerados capazes de serem observados pelo próprio indivíduo e através de *feed-back* de terceiros e a auto percepção dos resultados conduziria a reflexão, a qual tem como propósito melhorar a competência profissional. Desta forma, segundo os autores citados, o modelo apresenta os resultados da reflexão como tendo o potencial para alimentar quaisquer dos componentes centrais, seus vários sub-componentes e as meta-competências, completando um ciclo de melhoria contínua.

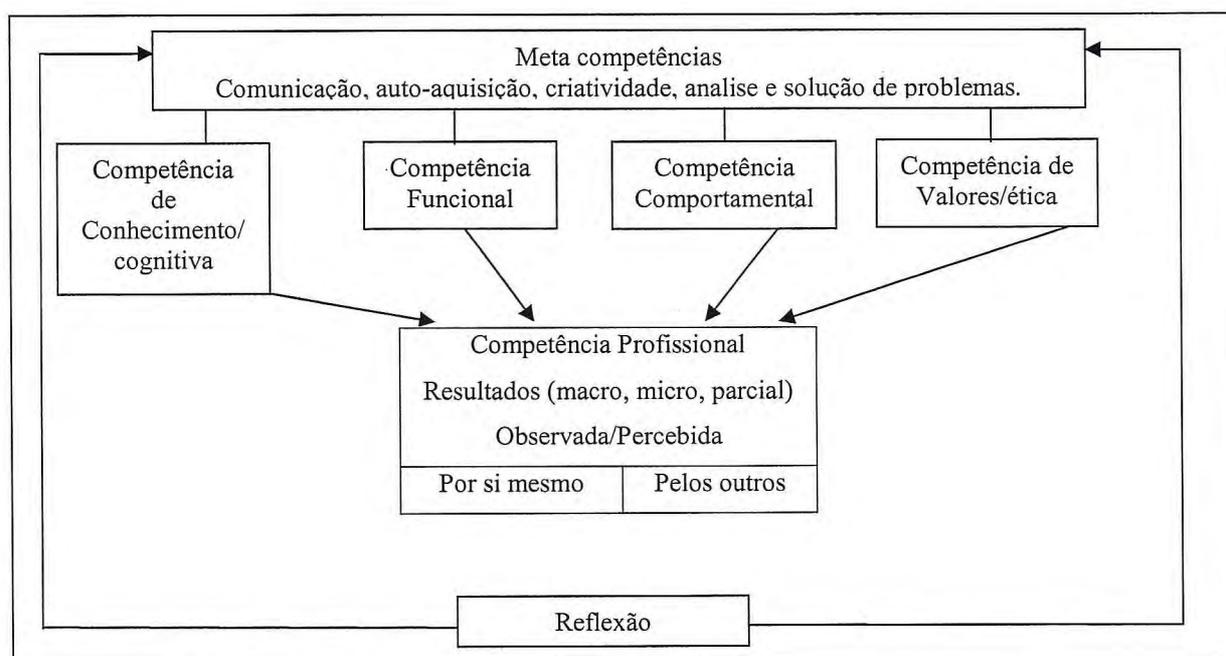


Figura 3: Competências.
Fonte: Campos (2009).

Com relação aos componentes centrais do modelo, ressalta-se que esses componentes se relacionam de maneira que, para a execução de uma competência funcional, podem ser necessárias competências pessoais (CAMPOS ET AL., 2009). Godoy *et al.* (2006) advogam

que é possível, também, a existência de inter-relações entre as diferentes competências constituintes dentro do mesmo componente central. Ainda segundo os referidos autores, cada um dos componentes centrais possui relevância similar, mas sua importância pode variar de acordo com as profissões, assim como as meta-competências.

Conforme exposto anteriormente, segundo Godoy *et. al.* (2006), o modelo de Cheetham e Chivers reúne uma série de elementos importantes quando se objetiva estudar a noção de competências no ensino superior, o qual é o objetivo desta monografia. Desta forma este modelo foi escolhido para servir como base teórica para a análise da aquisição de competências profissionais no curso de graduação em administração da Universidade Federal do Ceará.

4 METODOLOGIA

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta monografia, pois, como afirma Gil (1997), para se considerar o conhecimento como científico, é necessário verificar o método utilizado para alcançar esse conhecimento. Apresenta-se, inicialmente, a tipologia da pesquisa quanto aos fins, meios e natureza dos dados. Em seguida, é apresentado uma breve descrição do Curso de Graduação em Administração da UFC, que demonstra sua importância e justifica a sua escolha para a realização do estudo, em sequência apresenta-se a população e a amostra consideradas. São, ainda, apresentados o instrumento de coleta e a forma como os dados foram analisados.

4.1 Classificação da pesquisa

Conforme Collins e Hussey (2005), as pesquisas podem ser classificadas de acordo com os seus objetivos e com o método. Utilizando o critério destes autores, a pesquisa pode ser classificada como descritiva, com relação aos objetivos, e quantitativa, com relação ao método.

Segundo Collins e Hussey (2005), a pesquisa descritiva descreve o comportamento de fenômenos e é utilizada para identificar e obter informações sobre as características de um determinado problema ou questão. Na mesma linha de raciocínio Hair Jr. *et al.* (2005) afirmam que os planos de pesquisa descritiva, em geral, são estruturados para medir características descritas em uma questão de pesquisa. Desta forma, verifica-se que a pesquisa descritiva tem como característica o estabelecimento de objetivos bem definidos.

Para Cooper e Schindler (2003), os estudos descritivos podem visar à descrição de fenômenos ou características ligados à população alvo; à estimativa das proporções de uma população que possua essas características; e à descoberta de associações entre diferentes variáveis.

Isto posto, esta pesquisa se enquadra na classificação de pesquisa descritiva, por possuir um objetivo bem definido, investigar a relação entre estilos de aprendizagem individuais e o aquisição de competências na graduação em administração, e por tentar

desvendar possíveis relações existentes entre as variáveis estudadas, estilos de aprendizagem individuais e competências profissionais.

Com relação ao método, segundo Collins e Hussey (2005), o método quantitativo é objetivo por natureza e focado na mensuração de fenômenos, envolve a coleta de dados numéricos e a aplicação de testes estatísticos. Como a pesquisa realiza-se através de um levantamento junto aos alunos e a identificação de possíveis relações entre as variáveis podem ser identificadas através de testes estatísticos, com a análise de correlação, a pesquisa enquadra-se no método quantitativo.

Utilizando a taxonomia de Vergara (2004), a pesquisa ainda pode ser classificada com relação aos meios, como bibliográfica, por se utilizar do levantamento da literatura pertinente junto a livros, trabalhos monográficos e artigos, para a estruturação do referencial teórico, e de campo, por levantar dados primários junto aos alunos do curso de graduação em Administração da UFC.

A pesquisa ainda pode ser classificada como um *survey*, pois, segundo Hair, Jr *et al.* (2005), o *survey* é um método de pesquisa utilizado quando o projeto de pesquisa envolve a coleta de informações de uma grande amostra de indivíduos. Nessa pesquisa, a amostra é baseada em alunos que estão nos períodos finais do curso de graduação em administração.

4.2 Critério de Escolha: O Curso de Graduação em Administração da UFC

De acordo com Nicolini (2002), os cursos de administração passam a se expandir e a se consolidar no Brasil no fim da década de 60, a partir do chamado “milagre econômico brasileiro” que abriu um grande campo para os bacharéis em Administração, até então existiam um número reduzido de cursos de Administração geralmente encontrados em faculdades isoladas ou privadas que, muitas vezes, estavam desvinculadas do processo de construção científica.

Nesse contexto, o curso de graduação em Administração da UFC inicia suas atividades no ano de 1978 com a estruturação do Departamento de Administração da então Faculdade de Economia da UFC. Na época da sua estruturação, o Departamento de Administração absorveu as atribuições do Departamento de Estudos Socioeconômicos (DESE) que, por sua vez, era

sucessor do primeiro departamento de Administração criado no âmbito da Faculdade de Economia em 1948.

O Curso de Graduação em Administração da UFC é o mais antigo do estado do Ceará, criado em 16 de junho de 1978 e reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação em 29 de janeiro de 1988. O curso é oferecido nos períodos diurno e noturno com oferta de 80 vagas por período anualmente, a duração esperada do curso é de 9 semestres no período diurno e de 10 semestres no período noturno. Na última avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o qual avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação (ingressantes e concludentes) em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados, o curso de graduação em Administração da UFC obteve o conceito 5, nota máxima pelos critérios de avaliação utilizados pelo exame, o que atesta a qualidade do curso em nível nacional.

Além das atividades de ensino desenvolvidas, a pesquisa e a extensão também são trabalhadas pelo curso de graduação. Com relação a atividades de pesquisa, o curso de graduação em Administração conta com a produção acadêmica de projetos e relatórios técnicos de pesquisa realizados pelos grupos de pesquisa existentes na graduação e monografias elaboradas pelos graduandos.

Com relação às atividades de extensão realizadas pelo curso de graduação, destacam-se os cursos específicos da área de Administração, como recursos humanos, marketing, finanças, etc, desenvolvidos pelos professores; As atividades desenvolvidas pela INOVA, Empresa junior da FEAAC, e a realização de seminários sobre temáticas específicas da administração como os Seminários de Estudos Organizacionais, Pensamento Estratégico em Marketing e de Sustentabilidade e Gestão Ambiental no Semi-Árido Nordeste dentre outros.

O curso de graduação em Administração pode ser considerado como um curso de formação generalista. Ao se analisar a sua grade curricular, apresentada nos Anexos B e C, percebe-se que os primeiros períodos do curso são destinados a disciplinas de base mais generalistas como cálculo, português instrumental, sociologia, filosofia e psicologia. Já os períodos mais adiantados são formados por disciplinas mais específicas da profissão de administrador como Administração de Recursos Humanos, Mercadológica, Financeira, Produção. Desta forma todos os alunos que ingressam no curso irão ter contato com

conhecimentos das diversas áreas da administração independentemente da opção de formação ou carreira que desejem seguir.

4.2 População e amostra

Hair, Jr *et al* (2005) afirmam que a população, também denominada população alvo, é o grupo completo de objetos ou elementos relevantes para o projeto de pesquisa por possuírem as informações que se intencionam coletar. A amostra é definida pelos mesmos autores como um subconjunto relativamente pequeno da população escolhida através de procedimentos probabilísticos ou não-probabilísticos.

Para analisar a percepção dos alunos sobre a aquisição de competência profissionais no âmbito do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará e a influência dos estilos de aprendizagem individuais sobre esse fenômeno, buscou-se utilizar a ótica dos alunos sobre as contribuições do curso para a aquisição das competências profissionais. Desta forma, os alunos ao participarem da pesquisa, respondem uma auto avaliação na qual refletem se adquiriram competências profissionais enquanto alunos do curso de Graduação em Administração da Universidade Federal do Ceará.

Para atingir esse objetivo, entretanto, é necessário estabelecer alguns critérios para a seleção dos alunos respondentes da pesquisa. É necessário que o respondente já tenha vivenciado boa parte do período de quatro anos e meio do curso de administração de forma que esteja apto a reconhecer as disciplinas, conteúdos e competências trabalhados pelo curso de graduação. Desta forma, os alunos respondentes da pesquisa devem ter cursado pelo menos 80% do curso, pois assim, depreende-se que esses alunos já possuem uma visão mais ampla dos conteúdos e competências trabalhadas pelo curso do que os alunos que se encontram em períodos iniciais.

Segundo dados do anuário estatístico da UFC (2010), base mais atualizada sobre os dados e índices da universidade, o curso de graduação em administração formou em média 112 alunos no triênio 2007-2009 (111 no ano de 2007, 110 no ano de 2008 e 115 no ano de 2009). Supõe-se, portanto que a população a ser estudada nesta pesquisa caracteriza-se como finita e que tenha em torno de 112 elementos. Apesar de ser uma população relativamente

pequena, um levantamento censitário não seria exequível devido a restrições de tempo e recursos que possibilitassem a identificação de todos os elementos da população.

A utilização de uma amostragem probabilística, a qual segundo Hair Jr. *et al.* (2005) torna a seleção de elementos um procedimento aleatório concedendo a cada elemento um chance conhecida de serem selecionados e ainda permite a generalização dos resultados para toda a população, não pode ser utilizada pela impossibilidade de identificação de todos os elementos da população alvo, não havendo uma listagem dos alunos que estejam cursando de forma efetiva os dois últimos períodos do curso.

Assim sendo, utiliza-se nesta pesquisa uma amostragem não-probabilística por julgamento. Pois, de acordo com Hair Jr. *et al.* (2005), essa amostragem é uma forma de amostra por conveniência em que o julgamento do pesquisador é usado para selecionar os seus elementos, sendo estes escolhidos porque o pesquisador acredita que os mesmos representam a população alvo. Desta forma, a amostra foi retirada dos alunos do curso de graduação em administração que estavam cursando os dois últimos semestres do curso e que se encontravam regularmente matriculados, frequentando aulas no período de realização da pesquisa (1º semestre de 2011), já que existem alunos que já cursaram 80% do curso, mas não se encontram matriculados regularmente.

4.3 Coleta e análise dos dados

O tipo e a quantidade de dados a serem coletados dependem da natureza do estudo e dos objetivos da pesquisa (HAIR JR. *et al.* 2005). Tratando-se de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo, a coleta de dados foi realizada através de um *survey* realizado junto aos alunos de graduação em administração. O *survey*, de acordo com Moreira (2002, p. 396), “é um procedimento sistemático para coletar informações que serão usadas para descrever, comparar ou explicar fatos, atitudes, crenças e comportamentos”.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário auto-preenchido. Segundo Hair Jr. *et al.* (2005), o questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes, sendo cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduos, empresas, eventos e outros fenômenos. Ainda segundo os autores,

o questionário auto-preenchido, ou auto-administrado, é desenvolvido para ser preenchido pelo respondente sem a presença do pesquisador.

A coleta de dados foi realizada entre os dias 06 e 10 de junho de 2011 na Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da UFC junto aos alunos que se encontravam regularmente matriculados e frequentando aulas no período de realização da pesquisa. No total foram coletados 101 questionários respondidos, entretanto, devido a erros de preenchimento que poderiam prejudicar a análise dos dados, foram considerados apenas 86 questionários preenchidos corretamente.

A elaboração do questionário foi fundamentada na literatura abordada no referencial teórico abordados nos capítulos anteriores. O questionário, conforme apresentado no Anexo A, consiste em duas partes: a primeira consiste no Inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (1984, 1993) na qual os respondentes devem avaliar doze sentenças relativas ao processo de aprendizagem. Cada sentença possui quatro terminações distintas que devem ser ordenadas utilizando uma escala de valores de 1 a 4, na qual o valor 4 representa a terminação com a qual o respondente mais se identifica e o valor 1 a terminação com a qual o respondente menos se identifica.

A segunda parte do questionário consiste em uma auto-avaliação sobre aquisição de competências profissionais no curso de graduação em administração da UFC. Nesta parte são apresentados 20 itens de verificação que correspondem aos saberes relacionados aos quatro elementos centrais do modelo de competências desenvolvido por Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et al.* 2006), conforme apresentado no Quadro 2.

Itens de verificação	Saberes relacionados às competências.
Consigo reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e introduzir modificações nos processos de trabalho.	Competência cognitiva: conhecimento procedural (rotinas básicas) e aplicação do conhecimento.
Sinto-me apto a transferir e generalizar meus conhecimentos para resolver problemas em diferentes situações práticas de trabalho.	Competência cognitiva: Aplicação do conhecimento (transferência e conceitualização)
Sinto-me capaz de exercer o processo de tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.	Competência cognitiva: conhecimento formal base da profissão.
Consigo pensar estrategicamente em relação as oportunidades e resultados no trabalho.	Competência Cognitiva: conhecimento contextual (organização, setor, clientes, etc)
Sinto-me apto a atuar preventivamente de forma a evitar o surgimento de problemas nos processos de	Competência cognitiva: conhecimento procedural (rotinas básicas) e aplicação do conhecimento.

trabalho.	
Consigo elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	Competência Funcional: funções específicas da profissão: Planejamento, implementação.
Sinto-me capaz de exercer atividades de consultoria em gestão.	Competência Funcional: funções específicas da profissão: Planejamento, organização, controle, etc.
Consigo realizar atividades de planejamento, organização e controle.	Competência Funcional: funções específicas da profissão: Planejamento, organização, controle, etc.
Sinto-me capaz de operar valores e formulações matemáticas presentes atividades produtivas, administrativas e de controle.	Competência Funcional: funções específicas da profissão: capacidade de operar números.
Consigo propor alternativas ou soluções criativas e viáveis aos problemas organizacionais.	Competência Funcional: funções específicas da profissão: capacidade de diagnóstico.
Consigo me expressar de forma clara e objetiva tanto na forma escrita quanto na forma oral.	Competência Comportamental: capacidade de comunicação.
Acredito que posso conduzir atividades de negociação e de resolução de conflitos.	Competência Comportamental: habilidades interpessoais, de escuta e empatia.
Consigo trabalhar bem em grupo contribuindo para a execução das tarefas e a obtenção dos objetivos.	Competência Comportamental: coleguismo, coletividade e foco na tarefa.
Considero-me uma pessoa proativa (tenho vontade de aprender, iniciativa, capacidade de antecipar situações e propor ações sem ser solicitado).	Competência Comportamental: auto confiança.
Consigo me expressar de modo crítico em relação aos resultados, as pessoas e os negócios.	Competência Comportamental: habilidades interpessoais, empatia.
Mantenho-me atento a qualidade do meu trabalho e busco o seu aperfeiçoamento contínuo.	Competência Valores/ética: ética profissional: auto-regulação e dever em manter-se atualizado.
Considero importantes os valores éticos da profissão de administrador e a adesão a códigos profissionais de conduta.	Competência Valores/ética: ética profissional: adesão a códigos profissionais de conduta.
Reconheço os limites das minhas capacidades e tenho autocrítica.	Competência Valores/ética: ética profissional: reconhecimento dos limites da própria competência.
Mostro respeito e sensibilidade aos valores e necessidades de terceiros.	Competência Valores/ética: ética pessoal: sensibilidade para necessidades e valores de terceiros.
Mantenho-me atento as implicações sociais e ambientais das decisões tomadas no trabalho.	Competência Valores/ética: ética profissional: sensibilidade ambiental.

Quadro 2: Itens de verificação do questionário elementos teóricos relacionados.

Fonte: Elaborado pelo autor

O respondente deve avaliar se o curso de graduação em administração contribuiu efetivamente para a aquisição de cada um desses aspectos e avaliar em que proporção essa aquisição foi alcançada. Para tanto, cada um dos itens de verificação é avaliado através de uma escala Likert de quatro níveis.

A escala Likert é uma escala somatória que consiste de afirmações que exprimem atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação ao objeto de estudo, sendo requerido neste caso que o respondente que concorde ou discorde de cada afirmação. Cada resposta recebe

uma classificação numérica para refletir o grau de favorecimento da atitude, esses números podem ser somados para mensurar a atitude do respondente. Tal classificação numérica dificilmente é redigida no questionário, já que são utilizados apenas na apuração dos resultados obtidos. (COOPER; SCHINDLER, 2003).

No questionário desta monografia, os respondentes devem escolher entre quatro níveis de concordância ou discordância. Desta forma, foram elencadas como opções de resposta: discordo totalmente, discordo em parte, concordo em parte e concordo plenamente.

A opção discordo totalmente é sugerida quando a respondente avalia que o curso de graduação em administração não contribuiu de forma alguma na aquisição do referido aspecto da competência pelo aluno; a opção discordo em parte é sugerida no caso em que o respondente avalia que o aspecto da competência foi trabalhado pelo curso de forma insatisfatória; a opção concordo em parte é sugerida no caso em que o respondente avalia que o aspecto da competência mencionado foi trabalhado de forma satisfatória pelo curso, mas há espaço para melhoria; e a opção concordo plenamente é sugerida quando o respondente avalia que o aspecto da competência mencionado é desenvolvido plenamente no aluno devido aos conteúdos e práticas abordadas no curso de graduação.

Para a tabulação, foi utilizado o software Sphinx. A análise dos dados utilizou técnicas de estatística descritiva como Média e Médianas e foi realizada através do software SPSS versão 16.0 para Windows (*Statistical Package for Social Sciences*) onde foram realizados testes os estatísticos de Kolmogov-Smirnov, t de student e de Kruskal-Wallis, para comprovar ou refutar as hipóteses do estudo.

O teste de Kolmogov-Smirnov, de acordo com Bruni (2009), analisa se uma função de distribuição cumulativa observada de uma variável pode ser considerada uma função normal. Caso o teste determinar um nível de significância igual ou superior a 0,05 ($\text{sig} \geq 0,05$) a distribuição pode ser considerada como normal, caso contrario rejeita-se essa hipótese. Esse teste foi utilizado para determinar se os escores das competências percebidas pelos alunos seguem uma distribuição normal.

O teste t de student é utilizado, segundo Dancey e Reidy (2006), quando se tem duas condições e avalia se existe uma diferença significativa entre as médias das duas condições. Se

a significância encontrada no teste for inferior a 0,05 (**sig** < 0,05), existe diferença significativa entre os grupos. Esse teste foi utilizado para determinar a existência de diferenças estatisticamente significantes entre os escores das competências percebidas por alunos de diferentes estilos de aprendizagem.

Segundo Bruni (2009) o teste de Kruskal-Wallis é utilizado para identificar se amostras independentes são originárias ou não de população com médias iguais. Se o teste revelar uma significância igual ou superior a 0,05 (**sig** \geq 0,05) se aceita que as médias populacionais das amostras são iguais, caso contrário as médias das amostras são diferentes. Esse teste foi utilizado para determinar a existência de diferenças estatisticamente significantes entre os escores das competências percebidas por alunos de diferentes estilos de aprendizagem.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção dedica-se a análise dos resultados encontrados após a coleta e tratamento dos dados obtidos na pesquisa. O objetivo da pesquisa foi verificar as relações existentes entre os estilos de Aprendizagem individuais dos alunos do curso de graduação em Administração da UFC e a percepção sobre a aquisição de competências profissionais por alunos do curso. Para tanto, esta seção inicia-se com a apresentação do perfil dos respondentes da pesquisa com a apresentação de dados como idade, sexo, período do curso e estilo de aprendizagem dos respondentes. Sequencialmente, parte-se para a percepção dos alunos sobre a aquisição de competências profissionais no curso de graduação em administração da UFC. Por fim, é verificada a relação dos estilos de aprendizagem e a percepção sobre a aquisição de competências na graduação com o intuito de confirmar ou refutar as hipóteses de partida do estudo.

5.2 Dados dos respondentes da pesquisa

Nesta subseção, são apresentados os dados de perfil dos respondentes, caracterizando a amostra retirada na pesquisa. Ressalta-se que os respondentes da pesquisa devem ser alunos do curso de graduação em administração que estejam cursando os dois últimos períodos do curso e que estejam regularmente matriculados no período de realização da pesquisa.

Conforme ressaltado anteriormente, a análise foi realizada considerando-se os 86 questionários preenchidos de forma correta, considerando-se que a o curso de graduação formou uma média de 112 alunos nos anos de 2007, 2008 e 2009 dados mais atualizados do anuário estatístico da UFC (UFC 2010) acredita-se que esta amostra pode oferecer um retrato aproximado sobre como os alunos que estão nos últimos períodos do curso avaliam o aquisição de competências no curso de Administração, Ressalta-se, porém, que uma amostra probabilística seria necessária para fazer essa generalização com maior certeza.

Com relação à caracterização da amostra estudada, Tabela 01 apresenta a divisão da amostra por idade dos respondentes, percebe-se que a maior parte dos respondentes tem entre 21 e 24 anos. Entretanto percebe-se um percentual elevado de respondentes com idade superior a 25 anos, o que pode refletir tanto profissionais que retornam aos estudos quanto alunos com dificuldades em concluir o curso.

Tabela 01: Idade dos respondentes

Idade	Qt. cit.	Frequência
21	6	6,9%
22	18	20,7%
23	20	23,0%
24	12	13,8%
25	9	10,3%
Acima de 25	22	25,3%
Total	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao sexo dos respondentes, a Tabela 02 mostra que 57,5% da amostra é pertencente ao sexo masculino enquanto que 42,5% são do Sexo Feminino. Apesar de não se ter determinado nenhum estrato ou divisão em relação a esta categoria o cruzamento dos dados obtidos na pesquisa revela que dos alunos com 25 anos ou mais, 67,8%, 21 no total de 31 alunos com 24 anos ou mais, são do sexo masculino, o que pode indicar uma maior dificuldade enfrentada pelos homens em concluir o curso de administração.

Tabela 02: Respondentes por sexo

Sexo	Qt. cit.	Freq.
Masculino	50	57,5%
Feminino	37	42,5%
TOTAL OBS.	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

Considerando o período do curso em que se encontram os respondentes da pesquisa, conforme exposto na Tabela 03, a maior parte da amostra, 85% dos respondentes, é composta por alunos que cursam o oitavo e o nono semestre do curso de administração, o que guarda relação com proporção de respondentes por turno, já que a amostra é composta por uma maior parte de respondentes, 60,9% do total, do curso diurno conforme exposto na Tabela 04.

Tabela 03: Respondentes por semestre do curso

Semestre	Qt. cit.	Freq.
8º	27	31,0%
9º	47	54,0%
10	13	14,9%
TOTAL OBS.	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 04: Respondentes por turno.

Turno	Qt. cit.	Freq.
Diurno	53	60,9%
Noturno	34	39,1%
TOTAL OBS.	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

Existe uma maior proporção de alunos do período diurno nos estágios finais do curso, o que pode significar, em uma primeira análise, que o curso noturno tem um número menor de concludentes e que seus alunos enfrentam uma dificuldade maior de concluir o curso.

Por fim, a tabela 05 demonstra a quantidade dos entrevistados que trabalham ou fazem estágio e aqueles que se dedicam apenas aos estudos. O dado evidencia que nos estágios finais do curso de administração, por ser um curso muito voltado ao mercado de trabalho e às empresas, somente uma pequena proporção de alunos, 17,2% dos respondentes, ainda não está devidamente inserida no mercado de trabalho.

Tabela 05: Respondentes que trabalham ou estagiam.

Trabalha/Faz estágio	Qt. cit.	Freq.
Não resposta	1	1,1%
Sim	71	81,6%
Não	15	17,2%
TOTAL OBS.	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

Após a apresentação das características dos respondentes da pesquisa, prossegue-se a análise de resultados de forma validar ou refutar as hipóteses da qual o estudo partiu, para tanto verifica-se de acordo com os dados obtidos dos respondentes as relações existentes entre os Estilos de Aprendizagem individuais e as competências profissionais na próxima subseção.

5.3 Estilos de aprendizagem e as competências profissionais

Nesta seção, os dados são analisados de forma a identificar as possíveis relações existentes entre os estilos de aprendizagem e o aquisição de competências no curso de graduação em Administração da UFC, de forma que as hipóteses do estudo sejam comprovadas ou refutadas.

Primeiramente, são apresentados os resultados referentes a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos do curso de Administração e sobre a percepção dos alunos entrevistados sobre a aquisição das competências profissionais no curso. Em seguida, são apresentadas análises sobre a percepção dos alunos sobre a aquisição das competências profissionais no curso agrupando considerando o recorte transversal em nível do estilo de aprendizagem do aluno respondente com o intuito de identificar diferenças significativas entre os níveis de aquisição de competências profissionais entre alunos com diferentes Estilos de Aprendizagem.

5.3.1 Identificação dos estilos de aprendizagem

Para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos do curso de Administração da UFC, utilizou-se o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984; 1993), por ser o modelo de maior aceitação e utilização para a identificação dos estilos de aprendizagem em universitários (CERQUEIRA 2000).

O inventário de estilos de aprendizagem identifica quais das quatro etapas do ciclo de aprendizagem experiencial, Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceituação Abstrata e Experimentação ativa, o aluno costuma priorizar durante a aprendizagem. Desta forma, dependendo da ênfase que o aluno dispõe a cada uma das etapas, ele pode ser enquadrado em quatro estilos de aprendizagem diferentes: Divergente, Convergente, Assimilador e Acomodador (Kolb 1993).

No curso de graduação em Administração da UFC, a pesquisa revelou que os quatro estilos de aprendizagem podem ser identificados nos alunos, havendo uma ocorrência maior do Estilo Convergente, seguido pelo Estilo Assimilador, conforme exposto na tabela 06. Considerando que Kolb (1984) afirma que pessoas com o estilo de aprendizagem acomodador tendem a se alocar em carreiras como administradores, gerentes, atividades comerciais e demais carreiras associadas a negócios, torna o resultado de certa forma surpreendente. Entretanto, devido ao fato do referido autor ter realizado seus estudos sobre o tema nos Estados Unidos, as diferenças culturais e ambientais entre as duas realidades (dos Estados Unidos e do Ceará) podem explicar essa diferença entre os resultados.

Tabela 06: Estilo de aprendizagem dos respondentes.

Estilo de Aprendizagem dos Respondentes	Qt. cit.	Freq.
Divergente	10	11,5%
Convergente	36	41,4%
Assimilador	29	33,3%
Acomodador	12	13,8%
TOTAL OBS.	87	100%

Fonte: dados da pesquisa

A partir dos dados obtidos, percebe-se que a hipótese com relação ao primeiro objetivo específico foi apenas parcialmente comprovada, pois foi possível identificar a presença dos quatro estilos de aprendizagem nos alunos do curso de graduação em Administração da UFC. Entretanto o estilo acomodador não é o de maior representatividade como se propôs na Hipótese delineada no estudo.

5.3.2 Identificando o nível de percepção dos alunos sobre a aquisição das competências profissionais

Após a identificação dos Estilos de Aprendizagem dos alunos, a pesquisa objetivou medir a percepção dos alunos sobre o nível de aquisição das competências profissionais na graduação em administração da UFC na perspectiva dos alunos, para tanto foi utilizado na segunda parte do questionário 20 sentenças que refletem os saberes relacionados as quatro competências centrais do modelo de competências profissionais desenvolvido por Cheetham e Chivers (1998 apud GODOY *et. al.* 2006): Competência Conhecimento/cognitiva, Competência Funcional, Competência Comportamental e Competência Valores/ética. Cada uma das assertivas, para fins de análise, foram denominada como uma variável conforme demonstrado o quadro 3.

Assertivas	Variável
Consigo reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e introduzir modificações nos processos de trabalho.	Cognitiva 1
Sinto-me apto a transferir e generalizar meus conhecimentos para resolver problemas em diferentes situações práticas de trabalho.	Cognitiva 2
Sinto-me capaz de exercer o processo de tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.	Cognitiva 3
Consigo pensar estrategicamente em relação as oportunidades e resultados no trabalho.	Cognitiva 4
Sinto-me apto a atuar preventivamente de forma a evitar o surgimento de problemas nos processos de trabalho.	Cognitiva 5
Consigo elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.	Funcional 1
Sinto-me capaz de exercer atividades de consultoria em gestão.	Funcional 2

Consigo realizar atividades de planejamento, organização e controle.	Funcional 3
Sinto-me capaz de operar valores e formulações matemáticas presentes atividades produtivas, administrativas e de controle.	Funcional 4
Consigo propor alternativas ou soluções criativas e viáveis aos problemas organizacionais.	Funcional 5
Consigo me expressar de forma clara e objetiva tanto na forma escrita quanto na forma oral.	Comportamental 1
Acredito que posso conduzir atividades de negociação e de resolução de conflitos.	Comportamental 2
Consigo trabalhar bem em grupo contribuindo para a execução das tarefas e a obtenção dos objetivos.	Comportamental 3
Considero-me uma pessoa proativa (tenho vontade de aprender, iniciativa, capacidade de antecipar situações e propor ações sem ser solicitado).	Comportamental 4
Consigo me expressar de modo crítico em relação aos resultados, as pessoas e os negócios.	Comportamental 5
Mantenho-me atento a qualidade do meu trabalho e busco o seu aperfeiçoamento contínuo.	Valores 1
Considero importantes os valores éticos da profissão de administrador e a adesão a códigos profissionais de conduta.	Valores 2
Reconheço os limites das minhas capacidades e tenho autocrítica.	Valores 3
Mostro respeito e sensibilidade aos valores e necessidades de terceiros.	Valores 4
Mantenho-me atento as implicações sociais e ambientais das decisões tomadas no trabalho.	Valores 5

Quadro 3: denominação das variáveis com base nas assertivas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme citado na seção anterior, os alunos eram instruídos para realizar uma auto-avaliação sobre a aquisição de competências profissionais considerando as contribuições do curso de graduação em Administração para a aquisição dessas competências, para tanto cada uma das assertivas deveria ser analisada e o respondente deveria classificá-la em uma escala Likert de concordância com as opções Discordo totalmente, Discordo em Parte, Concordo em parte e Concordo Plenamente.

Para fins de análise, cada uma dessas opções da escala Likert foi convertida em uma escala ponderada de 0 a 3, no qual 0 refere-se a opção discordo totalmente e 3 a opção concordo plenamente, gerando um escore para cada assertiva. Em seguida, através do cálculo das Médias aritméticas das assertivas que compõem cada uma das competências do modelo utilizado, chegou-se a uma pontuação que reflete o nível de aquisição da competência na perspectiva dos alunos do curso de graduação. Essa pontuação varia de 0 a 3 refletindo um índice baixo, médio ou alto de aquisição das competências profissionais. Com o intuito de apresentar uma maior categorização dos resultados obtidos, opta-se por segmentar a escala de pontuação nas categorias inferior e superior conforme se apresentam as pontuações em relação aos pontos médios (abaixo ou acima) dos níveis de aquisição das competências conforme apresentado na figura 4.

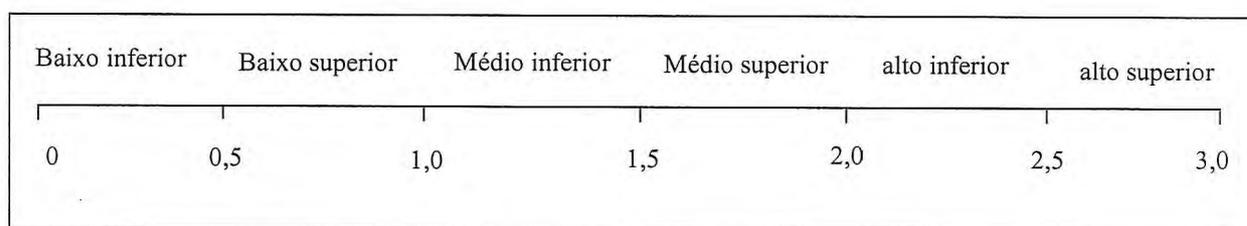


Figura 4: Escala de pontuação do nível de aquisição de competências

Após essas considerações, analisando o nível de aquisição da competência de Conhecimento/cognitiva para todos os alunos respondentes obtêm-se um escore de 2,13, conforme demonstrado na Tabela 07, enquadrando-se, assim, no nível alto inferior da escala de mensuração explicada anteriormente.

Tabela 07: Pontuação Média da Competência Conhecimento/cognitiva (toda a amostra)

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência de conhecimento cognitiva	Cognitiva 1	1,1%	5,7%	67,8%	25,3%	1	2,17	2,13
	Cognitiva 2	0,0%	6,9%	56,3%	36,8%	1	2,30	
	Cognitiva 3	2,3%	14,9%	65,5%	17,2%	1	1,98	
	Cognitiva 4	4,6%	4,6%	55,2%	35,6%	1	2,22	
	Cognitiva 5	3,4%	21,8%	47,1%	27,6%	1	1,99	

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se, ao analisar a tabela 07, que as variáveis que obtiveram a menor pontuação foram as variáveis cognitiva 3 (Sinto-me capaz de exercer o processo de tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.) com o escore de 1,98, e a cognitiva 5 (Sinto-me apto a atuar preventivamente de forma a evitar o surgimento de problemas nos processos de trabalho.) com o escore de 1,99. Já a variável cognitiva 2 (Sinto-me apto a transferir e generalizar meus conhecimentos para resolver problemas em diferentes situações práticas de trabalho.) com o escore de 2,30 obteve a melhor avaliação por parte dos alunos.

Com relação à Competência Funcional, conforme pode ser observado na tabela 08, essa competência foi apontada como a de mais fraca aquisição no curso de graduação em administração da UFC com o escore de 1,81, enquadrando-se no nível médio superior da escala de mensuração. Um nível de aquisição mais baixo nessa competência é preocupante

devido ao fato de a competência Funcional, segundo Campos *et al* (2009)., é composta por saberes específicos da profissão, sendo assim, muito requeridos pelo mercado de trabalho.

Tabela 08: Pontuação Média da Competência Funcional (toda a amostra)

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Funcional	Funcional 1	3,4%	35,6%	47,1%	13,8%	1	1,71	1,81
	Funcional 2	8,0%	54,0%	28,7%	9,2%	1	1,39	
	Funcional 3	0,0%	20,7%	50,6%	28,7%	1	2,08	
	Funcional 4	5,7%	36,8%	41,4%	16,1%	1	1,68	
	Funcional 5	0,0%	10,3%	59,8%	29,9%	1	2,20	

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando os escores obtidos pelas variáveis, percebe-se que os alunos avaliam que a variável funcional 2 (Sinto-me capaz de exercer atividades de consultoria em gestão.) é um dos elementos da competência funcional que é menos trabalhado no curso de graduação em administração da UFC, refletido pelo escore 1,39 (estando no nível médio inferior), e que contribuiu para que a competência funcional se situasse no nível de aquisição médio superior. Percebe-se também que os alunos mostram dificuldade de desenvolver os saberes relacionados a variável funcional 4 (Sinto-me capaz de operar valores e formulações matemáticas presentes atividades produtivas, administrativas e de controle.) refletido pelo escore 1,68.

Com relação ao nível de aquisição da competência Comportamental, apresentado na Tabela 09, a mesma se encontra no nível de aquisição alto inferior, com um escore de 2,28. Dente as variáveis que compõem a competência comportamental, a variável comportamental 2 (Acredito que posso conduzir atividades de negociação e de resolução de conflitos.) foi a que obteve a menor pontuação, com escore de 2,05, sendo a faceta da competência comportamental menos desenvolvida pelos alunos do curso de graduação em administração da UFC. Por outro lado a variável comportamental 4 (Considero-me uma pessoa proativa, tenho vontade de aprender, iniciativa, capacidade de antecipar situações e propor ações sem ser solicitado) com o escore 2,52, foi a faceta da competência comportamental mais desenvolvida pelos alunos, estando no nível de aquisição alto superior.

Tabela 09: Pontuação média da Competência Comportamental (toda a amostra)

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Comportamental	Comportamental 1	2,3%	13,8%	48,3%	35,5%	1	2,17	
	Comportamental 2	4,6%	20,7%	40,2%	34,5%	1	2,05	
	Comportamental 3	1,1%	6,9%	37,9%	54,0%	1	2,45	2,28
	Comportamental 4	0,0%	8,0%	32,2%	59,8%	1	2,52	
	Comportamental 5	0,0%	11,5%	55,2%	33,3%	1	2,22	

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando a competência Valores/ética, apresentada na Tabela 10, a mesma se encontra no nível de aquisição alto inferior, com um escore de 2,46. Avaliando as variáveis que compõem a competência valores/ética, nota-se que a variável valores 5 (Mantenho-me atento as implicações sociais e ambientais das decisões tomadas no trabalho.), com o escore de 2,26, é a menos desenvolvida no curso de graduação em Administração da UFC, sendo a principal responsável pela competência valores/ética não se encontrar no nível de aquisição maior.

Tabela 10: Pontuação média da competência Valores/ética (toda a amostra)

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Valores/ética	Valores 1	0,0%	5,7%	35,6%	58,6%	1	2,53	
	Valores 2	2,3%	5,7%	18,4%	73,6%	1	2,63	
	Valores 3	1,1%	10,3%	37,9%	50,6%	1	2,38	2,46
	Valores 4	1,1%	8,0%	29,9%	60,9%	1	2,51	
	Valores 5	3,4%	9,2%	44,8%	42,5%	1	2,26	

Fonte: dados da pesquisa

Já a faceta da competência valores/ética mais bem desenvolvia nos alunos da graduação em Administração da UFC é representada pela variável valores 2 (Considero importantes os valores éticos da profissão de administrador e a adesão a códigos profissionais de conduta.) com um escore de 2,63, estando no nível de aquisição alto superior.

5.3.3 Análise da aquisição de competências profissionais nos alunos com o Estilo de aprendizagem divergente

Com o intuito de verificar possíveis diferenças no nível de aquisição de competências profissionais entre alunos com estilos de aprendizagem diferentes, realizou-se um recorte da amostra em nível dos quatro diferentes estilos de aprendizagem para análise. Através desse recorte, as repostas dos alunos com mesmo Estilo de Aprendizagem foram separadas da amostra total para serem analisadas isoladamente de modo a identificar possíveis diferenças no aquisição das competências profissionais.

Procura-se nesta subsecção confirmar o refutar a hipótese H_3 a qual afirma que os alunos que possuem o estilo de aprendizagem Divergente desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Comportamental. Esta hipótese foi estabelecida, pois segundo Leite Filho (2008), os indivíduos com estilo divergente apresentam uma predileção pelo aprendizado através de interações sociais, são empáticos e extrovertidos. Deste modo supõe-se que pessoas com este tipo de estilo de aprendizagem desenvolvam as competências comportamentais de forma mais acentuada.

Tabela 11: Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência de conhecimento cognitiva	Cognitiva 1	0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	1,0	2,1	
	Cognitiva 2	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	1,0	2,2	
	Cognitiva 3	0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	1,0	2,1	2,1
	Cognitiva 4	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	1,0	2,2	
	Cognitiva 5	10,0%	10,0%	60,0%	20,0%	1,0	1,9	

Fonte: dados da pesquisa.

Apresentando os resultados para os alunos com estilo de aprendizagem Divergente (11,5% dos respondentes), verifica-se na Tabela 11 que a competência de Conhecimento/cognitiva obtém um escore de 2,1 para os alunos com estilo divergente (pontuação não tão distante da obtida com a amostra total), mas a variável com menor

pontuação para esse grupo é a cognitiva 5, com escore 1,9 (diferentemente da amostra total, onde a variável cognitiva 3 é a de menor aquisição com escore de 1,98).

Com relação à competência Funcional, observa-se na Tabela 12 que para os alunos com o estilo de aprendizagem Divergente a sua pontuação (1,68) é mais baixa do que o escore obtido na amostra total (1,81), mesmo assim, a competência funcional se encontra no nível médio superior de aquisição. Percebe-se também que todas as variáveis, com exceção das variáveis funcional 2 e funcional 5 obtiveram uma pontuação mais baixa do que a pontuação da amostra geral, e que as variáveis funcional 1 e funcional 4 encontram-se no nível médio inferior.

Tabela 12: Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
	Funcional 1	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	1,0	1,4	
	Funcional 2	10,0%	40,0%	40,0%	10,0%	1,0	1,5	
Competência Funcional	Funcional 3	0,0%	30,0%	50,0%	20,0%	1,0	1,9	1,68
	Funcional 4	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	1,0	1,4	
	Funcional 5	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	1,0	2,2	

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando o nível de aquisição da competência comportamental para os alunos com estilo de aprendizagem divergente, verifica-se, conforme o exposto na tabela 13, que a competência comportamental se encontra no nível alto inferior de aquisição, assim como na amostra geral, e que a diferença entre a pontuação atribuída a competência comportamental por esse grupo de alunos (2,26) não é muito diferente da pontuação obtida na amostra total (2,28). Percebe-se também que os escores atribuídos, pelos alunos com estilo Divergente, às variáveis que compõem a competência Comportamental não diferem muito dos escores obtidos com a amostra total, a exceção da variável comportamental 5 (2,22 na amostra total e 1,9 com os alunos do Estilo Divergente).

Tabela 13: Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência comportamental	Comportamental 1	0,0%	10,0%	60,0%	30,0%	1,0	2,2	2,26
	Comportamental 2	10,0%	10,0%	40,0%	40,0%	1,0	2,1	
	Comportamental 3	0,0%	10,0%	20,0%	70,0%	1,0	2,6	
	Comportamental 4	0,0%	10,0%	30,0%	60,0%	1,0	2,5	
	Comportamental 5	0,0%	30,0%	50,0%	20,0%	1,0	1,9	

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à competência valores/ética, pode-se observar na tabela 14, que essa competência obteve um escore menor com os alunos com estilo de aprendizagem divergente (2,3) em relação a amostra total (2,46), mesmo assim, essa competência também se encontra no nível alto inferior de aquisição para esse grupo de alunos. Percebe-se também que as variáveis valores 1, valores 3 e valores 4 obtiveram um escore menor nesse grupo em relação a amostra total, nesse caso a variável valores 1 se encontra no nível médio superior de aquisição (enquanto que na amostra total essa variável se encontra no nível alto superior) e a variável valores 4 se encontra no nível alto inferior de aquisição (enquanto na amostra total a mesma se encontra no nível alto superior na amostra total).

Tabela 14: Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Divergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Valores/ética	Valores 1	0,0%	30,0%	50,0%	20,0%	1,0	1,9	2,3
	Valores 2	0,0%	10,0%	0,0%	90,0%	1,0	2,8	
	Valores 3	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	1,0	2,2	
	Valores 4	0,0%	20,0%	20,0%	60,0%	1,0	2,4	
	Valores 5	10,0%	0,0%	50,0%	40,0%	1,0	2,2	

Fonte: dados da pesquisa

Após a análise e a apresentação desses dados, percebe-se que, na perspectiva dos alunos com o estilo de aprendizagem divergente, o curso de graduação em administração os fez desenvolver de forma mais forte as competências Conhecimento/cognitiva,

Comportamental e Valores/ética, já que as mesmas se encontram no nível alto inferior. Já a competência funcional se desenvolve de forma menos acentuada do que as demais. Desta forma a hipótese H₂, a qual defende que os alunos que possuem o estilo de aprendizagem Divergente desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Comportamental, foi refutada pois a competência Valores/ética se encontra no mesmo nível de aquisição (alto inferior) das competências comportamental e conhecimento/cognitiva.

5.3.4 Análise da aquisição de competências profissionais nos alunos com o Estilo de aprendizagem Convergente

Prosseguindo com a análise dos recortes em nível dos estilos de aprendizagem, analisa-se o aquisição de competências profissionais nos alunos com estilo de aprendizagem convergente (41,4% dos respondentes). Com o intuito de confirmar ou refutar a hipótese H₄ a qual afirma que os alunos que possuem o Estilo de Aprendizagem Convergente desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Funcional Esta hipótese foi estabelecida pois, de acordo com Tanner e Morgan (2007) os indivíduos desse estilo possuem uma forte capacidade de resolver de problemas, de tomar decisões e de aplicar de forma prática suas ideias, características associadas a competência Funcional, desta forma pressupõe-se que pessoas com esse tipo de estilo de aprendizagem desenvolvam de forma mais acentuada essa competência.

Com relação à competência Conhecimento/cognitiva, esta se encontra no nível de aquisição alto inferior e o escore atribuído por esse grupo de alunos (2,20) é um pouco superior ao obtido na análise da amostra total (2,13). Percebe-se também que apenas a variável cognitiva 5 apresenta uma diferença grande de escore nesse grupo (2,19) em relação a amostra total (1,99), estando no nível médio superior na amostra total e no nível alto inferior para o grupo de alunos com estilo de aprendizagem Convergente.

Tabela 15: Pontuação média da competência conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência de conhecimento	Cognitiva 1	0,0%	5,6%	75,0%	19,4%	1,00	2,14	2,20
	Cognitiva	0,0%	8,3%	47,2%	44,4%	1,00	2,36	

cognitiva	2						
	Cognitiva 3	2,8%	5,6%	75,0%	16,7%	1,00	2,06
	Cognitiva 4	5,6%	0,0%	58,3%	36,1%	1,00	2,25
	Cognitiva 5	5,6%	8,3%	47,2%	38,9%	1,00	2,19

Fonte: dados da pesquisa

Analisando o aquisição da competência Funcional, observa-se que o grupo de alunos com o Estilo de aprendizagem Convergente coloca essa competência no nível médio superior de aquisição (assim como a amostra total) e o escore obtido analisando esse grupo de alunos (1,85) apresentado na Tabela 16 não difere muito, sendo apenas um pouco superior, do escore obtido através da amostra total (1,81). Outro fato observado é que não existem grandes diferenças entre os escores obtidos com os alunos do Estilo de aprendizagem convergente em relação a amostra total, na qual a maior diferença encontrada entre os escores das variáveis é na variável Funcional 1 (1,71 na amostra total e 1,81 para o grupo de alunos do estilo convergente). Essa proximidade entre os escores obtidos com esse grupo de alunos e os obtidos com a amostra total pode ser explicada em parte pelo fato do grupo de alunos com o Estilo de aprendizagem convergente ser o de maior representatividade na amostra (41,4% da amostra total).

Tabela 16: Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
	Funcional 1	2,8%	30,6%	50,0%	16,7%	1,00	1,81	
	Funcional 2	5,6%	52,8%	33,3%	8,3%	1,00	1,44	
Competência Funcional	Funcional 3	0,0%	19,4%	52,8%	27,8%	1,00	2,08	1,85
	Funcional 4	5,6%	33,3%	41,7%	19,4%	1,00	1,75	
	Funcional 5	0,0%	11,1%	61,1%	27,8%	1,00	2,17	

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao aquisição da competência Comportamental pelos alunos com estilo de aprendizagem convergente, verifica-se, na tabela 17, que nível de aquisição da competência comportamental nos alunos com o Estilo de aprendizagem Convergente é o alto inferior, assim como na amostra total, e que o escore desse grupo de alunos (2,22) é apenas um pouco

inferior ao da amostra total (2,28). Verifica-se também que apenas as variáveis comportamental 1 (com escore 2,03 nesse grupo de alunos e 2,17 na amostra total) e comportamental 5 (com escore 2,11 nesse grupo de alunos e 2,22 na amostra total) apresentam uma diferença um pouco mais acentuada do que as demais variáveis que compõem a competência comportamental.

Tabela 17: Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência comportamental	Comportamental 1	2,8%	19,4%	50,0%	27,8%	1,00	2,03	
	Comportamental 2	5,6%	25,0%	33,3%	36,1%	1,00	2,00	
	Comportamental 3	0,0%	8,3%	41,7%	50,0%	1,00	2,42	2,22
	Comportamental 4	0,0%	5,6%	36,1%	58,3%	1,00	2,53	
	Comportamental 5	0,0%	16,7%	55,6%	27,8%	1,00	2,11	

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando o nível de aquisição da competência valores/ética para os alunos com o estilo de aprendizagem Convergente. Observa-se de acordo com os dados da Tabela 18, que essa competência se encontra no nível de aquisição alto superior, com escore de 2,53, enquanto que na amostra geral a competência valores/ética se encontra no nível de aquisição alto inferior, com escore 2,46. Observa-se também que todas as variáveis obtiveram um escore maior com o grupo de alunos com o estilo Convergente em relação a amostra total sendo a maior diferença na variável valores 3, que para esse grupo de alunos se encontra no nível de aquisição alto superior, com escore de 2,50, enquanto na amostra total essa variável está no nível alto inferior com escore de 2,38.

Tabela 18: Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Valores/ética	Valores 1	0,0%	2,8%	27,8%	69,4%	1,00	2,67	
	Valores 2	5,6%	2,8%	13,9%	77,8%	1,00	2,64	
	Valores 3	2,8%	5,6%	30,6%	61,1%	1,00	2,50	2,53
	Valores 4	0,0%	8,3%	30,6%	61,1%	1,00	2,53	

Valores	5	5,6%	2,8%	44,4%	47,2%	1,00	2,33
---------	---	------	------	-------	-------	------	------

Fonte: dados da pesquisa.

Com a apresentação desses dados, fica evidenciado que na perspectiva dos alunos que possuem o Estilo de aprendizagem Convergente a competência valores/ética é a qual possui o maior nível de aquisição, estando no nível alto superior. Da mesma forma, para esse grupo de alunos as competências de Conhecimento/Cognitiva e Comportamental se encontram no nível de aquisição alto inferior, enquanto que a competência Funcional se encontra no nível médio superior de aquisição.

Portanto, pode-se refutar a hipótese H_4 , a qual afirma que os alunos que possuem o Estilo de Aprendizagem Convergente desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Funcional, pois conforme os dados analisados a competência valores/ética foi a que recebeu o maior nível de aquisição (alto superior) pelos alunos com Estilo de aprendizagem Convergente. A competência Conhecimento/Cognitiva se encontra no nível subsequente (alto inferior) junto a competência Comportamental.

5.3.4 Análise da aquisição de competências profissionais nos alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador

Analisando agora a aquisição de competências profissionais nos alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador (33,3% dos respondentes), de forma a confirmar ou refutar a hipótese H_3 , a qual afirma que os alunos que possuem o estilo de aprendizagem Assimilador desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Conhecimento /Cognitiva. Esta hipótese foi definida, pois, segundo Tanner e Morgan (2007), os indivíduos com o Estilo Assimilador apresentam uma predileção pela observação reflexiva e pela conceituação abstrata, trabalham bem com conceitos conhecimentos, raciocínio lógico e teorias. Deste modo pressupõe-se que pessoas com o Estilo de aprendizagem Assimilador desenvolvam a competência do tipo Conhecimento /Cognitiva de forma mais acentuada.

Para a competência Conhecimento/cognitiva, apresentam-se os resultados dispostos na tabela 19 para os alunos com estilo de aprendizagem Assimilador.

Tabela 19: Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência de conhecimento cognitiva	Cognitiva 1	3,4%	0,0%	58,6%	37,9%	1,00	2,31	2,10
	Cognitiva 2	0,0%	6,9%	58,6%	34,5%	1,00	2,28	
	Cognitiva 3	3,4%	17,2%	69,0%	10,3%	1,00	1,86	
	Cognitiva 4	0,0%	10,3%	51,7%	37,9%	1,00	2,27	
	Cognitiva 5	0,0%	37,9%	44,8%	17,2%	1,00	1,79	

Fonte: dados da pesquisa.

Em comparação com a amostra geral, pode-se verificar que a diferença do escore atribuído a essa competência pelos alunos com estilo de aprendizagem Assimilador (2,10) não é muito diferente do escore da competência Conhecimento/cognitiva da amostra total (2,13) estando no nível de aquisição alto inferior. Com relação as variáveis, apesar de haver algumas diferenças entre os escores obtidos com amostra geral e com os alunos do Estilo de aprendizagem assimilador, tanto na amostra geral quanto no recorte desse grupo de alunos as cinco variáveis que compõem a competência de Conhecimento/cognitiva se encontram no nível de aquisição alto inferior.

Com relação ao aquisição da competência Funcional, os alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador apresentam um escore igual ao obtido na amostra total (1,81), conforme é demonstrado na Tabela 20, estando no nível médio superior de aquisição. Da mesma forma, as cinco variáveis da competência funcional apresentam escores muito semelhantes aos encontrados na amostra total, não havendo alterações em seu nível de aquisição no grupo de alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador.

Tabela 20: Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Funcional	Funcional 1	0,0%	44,8%	37,9%	17,2%	1,00	1,72	1,81
	Funcional 2	10,3%	58,6%	17,2%	13,8%	1,00	1,34	
	Funcional	0,0%	20,7%	44,8%	34,5%	1,00	2,14	

3							
Funcional 4	3,4%	37,9%	48,3%	10,3%	1,00	1,65	
Funcional 5	0,0%	10,3%	58,6%	31,0%	1,00	2,21	

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados para o nível de aquisição da competência Comportamental para os alunos com o Estilo de Aprendizagem Assimilador podem ser observados na Tabela 21. A partir da análise dos dados apresentados, observa-se que mesmo com um escore da competência maior para esse grupo de alunos do que na amostra geral o nível de aquisição da competência comportamental para os alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador também é o alto inferior, assim como na amostra geral. Com relação às variáveis que compõem a competência comportamental, ressalta-se que a variável comportamental 4, com o escore de 2,48 se encontra no nível alto inferior nesse grupo de alunos. Já na amostra total, essa variável se encontra no nível alto superior com escore de 2,52.

Tabela 21: Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência comportamental	Comportamental 1	3,4%	6,9%	37,9%	51,7%	1,00	2,38	
	Comportamental 2	3,4%	13,8%	44,8%	37,9%	1,00	2,17	
	Comportamental 3	3,4%	3,4%	41,4%	51,7%	1,00	2,41	2,37
	Comportamental 4	0,0%	10,3%	31,0%	58,6%	1,00	2,48	
	Comportamental 5	0,0%	0,0%	58,6%	41,4%	1,00	2,41	

Fonte: dados da pesquisa.

Por fim, analisando-se o nível de aquisição da competência Valores/ética para os alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador, verifica-se na tabela 22 que o escore de 2,41 dessa competência é bastante similar ao obtido na amostra total (2,46) o que a enquadra no nível de aquisição alto inferior para esse grupo de alunos. Ressalta-se que, para os alunos com o Estilo de aprendizagem assimilador, a variável valores 4 se encontra no nível de aquisição alto inferior, enquanto que na amostra total a mesma variável se encontra no nível alto superior.

Tabela 22: Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
	Valores 1	0,0%	3,4%	37,9%	58,6%	1,00	2,55	
	Valores 2	0,0%	6,9%	34,5%	58,6%	1,00	2,52	
Competência Valores/ética	Valores 3	0,0%	24,1%	27,6%	48,3%	1,00	2,24	2,41
	Valores 4	3,4%	6,9%	31,0%	58,6%	1,00	2,45	
	Valores 5	0,0%	13,8%	44,8%	41,4%	1,00	2,28	

Fonte: dados da pesquisa

Após a apresentação desses dados para os alunos com Estilo de aprendizagem Assimilador, é possível observar que o nível de aquisição das competências profissionais nesse grupo de alunos é bastante similar aos resultados obtidos na análise da amostra total. Para ambos os casos as competências Conhecimento/cognitiva, Comportamental e Valores/ética se encontram no nível alto inferior de aquisição enquanto a competência Funcional se encontra no nível médio superior.

Desta forma, pode-se refutar a hipótese H_3 , a qual pressupõe que os alunos que possuem o estilo de aprendizagem Assimilador desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Conhecimento/cognitiva, pois como se viu a competência Comportamental se encontra no mesmo nível de aquisição das competências Comportamental e Valores/ética.

5.3.4 Análise da aquisição de competências profissionais nos alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador

Apresentando os resultados sobre o nível de aquisição de competências para os alunos com o Estilo de aprendizagem acomodador (13,8% dos respondentes), objetiva-se comprovar ou refutar a H_5 a qual afirma que os alunos que possuem o Estilo de Aprendizagem Acomodador desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Valores/ética.

Apresentando os resultados para o grupo de alunos com estilo de aprendizagem Acomodador, tem-se para a competência Conhecimento/cognitiva o nível de aquisição alto inferior conforme os escores apresentados na Tabela 23.

Tabela 23: Pontuação média da competência Conhecimento/cognitiva dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência de conhecimento cognitiva	Cognitiva 1	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%	1,00	2,00	
	Cognitiva 2	0,0%	8,3%	58,3%	33,3%	1,00	2,25	
	Cognitiva 3	0,0%	41,7%	25,0%	33,3%	1,00	1,92	2,02
	Cognitiva 4	16,7%	8,3%	33,3%	41,7%	1,00	2,00	
	Cognitiva 5	0,0%	33,3%	41,7%	25,0%	1,00	1,92	

Fonte: dados da pesquisa.

Percebe-se que, apesar dos escores das variáveis e da própria competência serem menores nesse grupo de aluno em relação à amostra total, não há diferenças entre o nível de aquisição da competência e das suas variáveis nesse grupo de alunos em relação a amostra total.

Com relação ao nível de aquisição da competência Funcional, tem-se para os alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador o nível de aquisição médio inferior (o mesmo da amostra total) conforme os escores apresentados na tabela 24.

Tabela 24: Pontuação média da competência Funcional dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Funcional	Funcional 1	8,3%	16,7%	75,0%	0,0%	1,00	1,67	
	Funcional 2	8,3%	58,3%	33,3%	0,0%	1,00	1,25	
	Funcional 3	0,0%	16,7%	58,3%	25,0%	1,00	2,08	1,80
	Funcional 4	8,3%	33,3%	33,3%	25,0%	1,00	1,75	
	Funcional 5	0,0%	16,7%	41,7%	41,7%	1,00	2,25	

Fonte: dados da pesquisa

Em comparação com os resultados obtidos com a amostra total, verifica-se que os resultados obtidos para os alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador são bastante similares, encontrando-se o mesmo nível de aquisição para a competência e suas variáveis em ambos os casos. Ressalta-se apenas que no grupo de alunos com o estilo Acomodador as variáveis Funcional 4 e funcional 5 obtiveram um escore um pouco maior do que na amostra total, mas insuficiente para melhorar o nível de aquisição em relação a amostra total.

Analisando o nível de aquisição da competência Comportamental, apresentado na tabela 25, para os alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador, percebe-se que essa competência tem um escore (2,27) para esse grupo de alunos bem próximo do escore obtido com a amostra total (2,28) estando, conseqüentemente, no mesmo nível de aquisição em ambos os casos (nível alto inferior).

Entretanto, percebe-se que as variáveis comportamental 2 e comportamental 3 para esse grupo de alunos apresentam diferenças em relação a amostra total. Enquanto na amostra total a variável comportamental 2 tem o escore de 2,05 e tem o nível de aquisição alto inferior, para os alunos com o estilo Acomodador a mesma variável tem um escore de 1,83 e tem o nível de aquisição médio superior, revelando que esse grupo de alunos percebe o aquisição dessa variável de forma menos acentuada que a totalidade dos alunos. Da mesma forma a variável comportamental 3 encontra-se no nível de aquisição alto superior (escore 2,50) para os alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador, enquanto na amostra total se encontra no nível alto inferior (com escore 2,45), revelando uma percepção de aquisição mais acentuada dessa variável para os alunos acomodadores.

Tabela 25: Pontuação média da competência Comportamental dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência comportamental	Comportamental 1	0,0%	16,7%	58,3%	25,0%	1,00	2,08	
	Comportamental 2	0,0%	33,3%	50,0%	16,7%	1,00	1,83	
	Comportamental 3	0,0%	8,3%	33,3%	58,3%	1,00	2,50	2,27
	Comportamental 4	0,0%	8,3%	25,0%	66,7%	1,00	2,58	
	Comportamental 5	0,0%	8,3%	50,0%	41,7%	1,00	2,33	

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação ao aquisição da competência Valores/ética nos alunos com estilo de aprendizagem Acomodador, conforme pode ser visto na tabela 26, o escore de 2,46 para esse grupo de alunos indica o nível de aquisição alto inferior, da mesma forma que na amostra total a qual possui escore de 2,46 e o nível de aquisição alto inferior.

Tabela 26: Pontuação média da competência Valores/ética dos alunos com Estilo de aprendizagem Acomodador.

Competência	Variável	Discordo totalmente (0)	Discordo em parte (1)	Concordo em parte (2)	Concordo Plenamente (3)	Total	Escore ponderado	Escore competência
Competência Valores/ética	Valores 1	0,0%	0,0%	41,7%	58,3%	1,00	2,58	2,46
	Valores 2	3,4%	8,3%	8,3%	79,9%	1,00	2,65	
	Valores 3	0,0%	8,3%	50,0%	41,7%	1,00	2,33	
	Valores 4	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	1,00	2,67	
	Valores 5	0,0%	25,0%	41,7%	33,3%	1,00	2,08	

Fonte: dados da pesquisa

Verifica-se ainda que as variáveis que compõem a competência valores/ética (a exceção das variáveis valores 3 e valores 5) possuem um escore maior para esse grupo de alunos em relação a amostra total.

A apresentação dos resultados sobre o aquisição de competências profissionais para os alunos com o Estilo de aprendizagem Acomodador permite observar que, esse grupo de alunos apresentou as competências Conhecimento/cognitiva e Comportamental e Valores/ética no nível de aquisição alto inferior e a competência Funcional se encontra no nível médio superior.

Desta forma a hipótese H₅, a qual propõe que os alunos que possuem o Estilo de aprendizagem Acomodador desenvolvem de forma preponderante as competências do tipo Valores/ética, fica refutada, devido à competência a essa competência se encontrar no mesmo nível de aquisição das competências Conhecimento/cognitiva e Comportamental.

5.3.5 Influência dos Estilos de Aprendizagem na percepção da aquisição de competências profissionais

Após a apresentação dos resultados sobre o aquisição de competências profissionais para os alunos com os diferentes estilos de aprendizagem, observou-se em alguns casos que a diferença de escores atribuídos as competências entre os alunos com diferentes estilos de aprendizagem poderia sugerir a influência dos estilos de aprendizagem na percepção dos alunos sobre a aquisição de competências, conforme defendido pela hipótese H₆: Os estilos de aprendizagem influenciam a percepção dos alunos sobre a aquisição de competências profissionais nos alunos de Graduação em Administração da UFC.

Entretanto, para comprovar ou refutar essa hipótese, optou-se por utilizar testes estatísticos para embasar se os Estilos de aprendizagem influenciam a percepção sobre a aquisição de competências profissionais nos alunos da graduação em Administração da UFC. Para tanto foram utilizados os testes de Kolmogov-Smirnov, o Teste T de Student e o Teste de Kruskal-Wallis disponíveis no software SPSS versão 16.0 para Windows.

Para verificar a influência dos estilos de aprendizagem na percepção dos alunos sobre a aquisição de competências, primeiramente é necessário determinar se os escores que determinam o nível de aquisição das competências Conhecimento/cognitiva, Funcional, Comportamental e Valores/ética seguem uma distribuição normal, já que a característica da distribuição influencia o teste a ser utilizado.

Com o intuito de determinar se os escores que determinam o nível de aquisição das competências segue uma distribuição normal, utilizou-se o teste de Kolmogov-Smirnov, o qual, de acordo com Bruni (2009), analisa se uma função de distribuição cumulativa observada de uma variável pode ser considerada uma função normal. Caso o teste determinar um nível de significância igual ou superior a 0,05 ($\text{sig} \geq 0,05$) a distribuição pode ser considerada como normal, caso contrário se rejeita essa hipótese.

A tabela 27 indica que a distribuição dos escores do nível de aquisição da competência Funcional segue uma distribuição normal, a distribuições de escores das demais competências não seguem uma distribuição normal.

Tabela 27: Significância do teste de Kolmogov-Smirnov

	Cognitivo	Funcional	Comportamental	Valores
Significância	0,015	0,205	0,015	0,004

Fonte: dados da pesquisa.

Portanto para verificar a relação entre os Estilos de aprendizagem o nível de aquisição da competência Funcional, utilizou-se o teste T de Student, o qual é usado, segundo Dancey e Reidy (2006) quando se tem duas condições e avalia se existe uma diferença significativa entre as Médias das duas condições. Se a significância encontrada no teste for inferior a 0,05 ($\text{sig} < 0,05$), existe diferença significativa entre os grupos. Como este teste avalia diferenças entre duas condições, foi feita uma comparação por pares entre os diferentes Estilos de aprendizagem para captar possíveis diferenças entre a média de aquisição da competência Funcional, conforme apresentado na Tabela 28.

Tabela 28: significância do Teste T de Student para as diferenças entre o Escore da competência Funcional para os diferentes Estilos de aprendizagem.

	Divergente X Convergente	Divergente X Assimilador	Divergente X Acomodador	Convergente X Assimilador	Convergente X Acomodador	Assimilador X acomodador
Significância	0,321	0,436	0,508	0,763	0,749	0,930

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, com os dados expostos na tabela 28, que não há qualquer par com um valor de significância inferior a 0,05. Desta forma não foram encontradas diferenças significantes entre o nível de aquisição da competência funcional entre alunos com estilos de aprendizagem diferentes.

Para verificar se existem diferenças significantes entre os níveis de aquisição das competências Conhecimento/cognitiva, Comportamental e Valores/ética nos alunos com diferentes estilos de aprendizagem, se utilizou o teste de Kruskal-Wallis. Segundo Bruni (2009) o teste de Kruskal-Wallis é utilizado para identificar se amostras independentes são originárias ou não de população com médias iguais. Se o teste revelar uma significância igual ou superior a 0,05 ($\text{sig} \geq 0,05$) se aceita que as médias populacionais das amostras são iguais, caso contrario as médias as Médias populacionais das amostras são diferentes.

Desta forma, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis para verificar se existiam diferenças significantes entre a percepção do nível de aquisição das competências restantes entre os alunos com diferentes estilos de aprendizagem, os valores da significância do teste são apresentados na tabela 29.

Tabela 29: Significância do Teste de Kruskal Wallis para as competências Conhecimento/Cognitiva, Comportamental, Valores/ética.

	Conhecimento/Cognitivo	Comportamental	Valores/ética
Significância	0,591	0,335	0,338

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 29, a significância das três competências analisadas é superior a 0,05, revelando assim que as médias populacionais dos grupos de alunos com diferentes estilos de aprendizagem são iguais. Desta forma, conclui-se que não há diferenças significativas entre as percepções sobre os níveis de aquisição das competências Conhecimento/Cognitiva, Comportamental, Valores/ética para alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Por fim, com o embasamento estatístico proporcionado pelos testes realizados, pode-se concluir que apesar de alunos com diferentes Estilos de aprendizagem apresentarem escores diferentes para o nível de aquisição de competências profissionais, não existem diferenças significantes entre o nível de aquisição de competências profissionais entre os esses grupos de alunos, tornando falsa a hipótese H_6 a qual afirma que os estilos de aprendizagem influenciam o aquisição de competências profissionais nos alunos de Graduação em Administração da UFC.

6 CONCLUSÕES

No atual contexto de alta competitividade entre as organizações e no próprio mercado de trabalho, a qualificação profissional se torna ainda mais importante. As organizações passam a procurar pessoas com as competências necessárias para desenvolver suas atividades e manter suas vantagens competitivas. Neste cenário, o curso de graduação em Administração da UFC contribui na formação profissional dos seus alunos, desenvolvendo as competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

Entretanto, é necessário estar atento se o curso em Administração está atendendo essa função e verificar os fatores que podem influenciar o nível de aquisição de competências profissionais junto aos alunos, pois diferenças pessoais, preferências dos alunos, diferentes metodologias de ensino, e preferências de métodos de aprendizagem pelos alunos podem influenciar o nível de aquisição de competências nos alunos.

O presente estudo parte dessas considerações com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos sobre o nível de aquisição de competências profissionais no curso de graduação em Administração da UFC e verificar as possíveis influências dos Estilos de aprendizagem individuais sobre essa percepção.

O primeiro objetivo do estudo procurou identificar os estilos de Aprendizagem individuais dos alunos do Curso de graduação em Administração da UFC, para tanto foi aplicado um questionário, no qual a primeira parte era constituída pelo Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984; 1993) que classifica os alunos nos estilos de aprendizagem Divergente, Convergente, Assimilador e Acomodador.

Verificou-se que os quatro estilos de aprendizagem propostos por Kolb (1984; 1993) são representados no curso de graduação em Administração da UFC, sendo estilo de Aprendizagem Convergente o de maior representatividade. Deste modo a hipótese H_1 foi apenas parcialmente comprovada, já que a mesma afirmava que o estilo de maior representatividade seria o Acomodador.

O segundo objetivo proposto buscava analisar as relações existentes entre o Estilo de aprendizagem Divergente e a aquisição da competência do tipo Comportamental. Foi

observado que os alunos com o Estilo de aprendizagem divergente apresentam as competências do tipo Conhecimento/cognitiva, Comportamental e Valores/ética no nível de aquisição alto inferior (com escores entre 2,0 e 2,49). Já a competência Funcional encontra-se no nível de aquisição médio superior (com escores entre 1,5 e 1,99). Ressalta-se que esse grupo de alunos apresentou o menor escore para a competência Funcional (1,68).

Esses resultados acabaram por refutar a hipótese H_2 já que a mesma afirma que os alunos com estilo de aprendizagem divergente desenvolveriam de forma mais preponderante a competência do tipo Comportamental e essa competência, mesmo tendo o maior escore para esse grupo de alunos se encontra no mesmo nível de aquisição das competências do tipo Conhecimento/cognitiva e Valores/ética.

O terceiro objetivo proposto buscava analisar as relações existentes entre o Estilo de aprendizagem Assimilador e a aquisição da competência do tipo Conhecimento/cognitiva. Observou-se que os alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador apresentaram as competências Conhecimento/cognitiva, Comportamental e Valores/ética no nível de aquisição alto inferior, enquanto que a competência Funcional se obteve o nível de aquisição médio superior. Ressalta-se que este foi o grupo de alunos que apresentou o maior escore para a competência Comportamental (2,37).

Os resultados obtidos levaram a rejeição da hipótese H_3 , a qual afirmava que os alunos com o Estilo de aprendizagem Assimilador desenvolveriam de forma mais preponderante a competência do tipo Conhecimento/cognitiva, pois a mesma se encontra no mesmo nível de aquisição (alto inferior) que as competências do tipo Comportamental e Valores/ética.

O quarto objetivo proposto procurava analisar as relações existentes entre o Estilo de aprendizagem Convergente e a aquisição da competência do tipo Funcional. Os resultados obtidos permitiram observar que os alunos com estilo de aprendizagem convergente apresentaram a competência Valores/ética no nível de aquisição alto superior (com escore entre 2,5 e 3,0), as competências do tipo Conhecimento/cognitiva e Comportamental apresentaram o nível de aquisição alto inferior e a competência Funcional o nível médio superior. Ressalta-se que este grupo de alunos obteve os maiores escores para as competências Valores/ética (2,53) e para a Conhecimento/cognitiva (2,20).

Os resultados atingidos levaram a rejeição da hipótese H_4 , a qual afirmava que os alunos que possuem o Estilo de Aprendizagem Convergente desenvolveriam de forma preponderante as competências do tipo Funcional, pois a competência Valores/ética foi a que obteve o maior nível de aquisição nesse grupo de alunos.

O quinto objetivo buscou analisar as relações existentes entre o Estilo de aprendizagem Acomodador e a aquisição de competências do tipo Valores/ética. Os resultados analisados revelaram, para esse grupo de alunos, as competências Valores/ética Conhecimento/cognitiva e Comportamental apresentaram o nível de aquisição alto inferior e a competência Funcional o nível médio superior.

Esses resultados refutaram a hipótese H_5 , pois a mesma afirma que os alunos que possuem o Estilo de Aprendizagem Acomodador desenvolveriam de forma preponderante as competências do tipo Valores/ética, e os resultados demonstraram que a competência Valores/ética se encontra no mesmo nível de aquisição (alto inferior) que as competências Conhecimento/cognitiva e Comportamental.

Por fim, o sexto objetivo procurou verificar se os estilos de aprendizagem influenciam o aquisição de competências profissionais nos alunos de graduação em Administração da UFC, para este fim foram realizados os testes estatísticos de Kolmogorov-Smirnov, t de Student e de Kruskal-Wallis para comprovar estatisticamente que os Estilos de aprendizagem diferentes influenciariam o aquisição de competências profissionais nos alunos de graduação em administração da UFC.

Os resultados obtidos mostraram que não existem diferenças significativas entre os níveis de aquisição de competências profissionais entre os alunos com diferentes Estilos de aprendizagem, o que torna falsa a hipótese H_6 , a qual afirma que os estilos de aprendizagem influenciam o aquisição de competências profissionais nos alunos de Graduação em Administração da UFC. O que pode significar que as metodologias de ensino adotadas no curso de graduação em Administração da UFC permitem que alunos com diferentes estilos de aprendizagem desenvolvam as mesmas competências em níveis iguais.

Em termos de resultados mais gerais, foi possível verificar que os alunos do curso de Administração ainda encontram dificuldades em desenvolver a competência do tipo funcional,

obtendo o menor nível de aquisição na perspectiva dos alunos, o que pode ser considerado preocupante, pois, segundo Murari e Helal (2009), a competência Funcional se refere a atividades próprias da profissão de administrador, sendo muito requeridas pelo mercado de trabalho. Percebe-se também um alto nível de aquisição da competência Valores/ética, o que reflete um enfoque acentuado desta temática no curso de graduação em Administração da UFC.

O presente estudo foi realizado entrevistando-se alunos que se encontram nos dois últimos períodos do curso de graduação em Administração da UFC (ou seja, alunos concludentes), ressalta-se que, apesar de ser necessária a utilização de uma amostra probabilística para se fazer generalizações para toda uma população, devido a quantidade de respondentes obtidos na pesquisa, 87 questionários válidos, e considerando-se a Média de 112 concludentes nos anos de 2007, 2008 e 2009, acredita-se que essa amostra pode apresentar um retrato aproximado deste perfil de alunos devido ao seu tamanho.

Para estudos futuros sobre este tema, sugere-se replicar o estudo nos cursos que são áreas correlatas da administração com algumas adaptações referentes as competências avaliadas pelo instrumento de coleta. Sugere-se também a realização de um estudo para identificar as disciplinas que melhor desenvolveriam as competências profissionais nos alunos do curso de graduação em administração da UFC.

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

BITTENCOURT, C (org) **Gestão contemporânea de pessoas: novas praticas, conceitos tradicionais**, Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOOG, Gustavo. **O desafio da competência**. São Paulo: Best Seller, 1991.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino – aprendizagem**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOTERF, G.L. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: legislação federal, Brasília, dez. 1996.

BRUNI, A. L. **Estatística aplicada à gestão empresarial**. São Paulo: Atlas, 2007.

BRUNO, M. L. Selecionar por competências. In: NERI, A. **Gestão de RH por competências e empregabilidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. cap. 4, p. 73-104.

CAMPOS, S. A. P. et. al. Conhecendo o estilo de aprendizagem e as competências mais valorizadas pelos futuros administradores: Um estudo envolvendo alunos de graduação em administração de uma Instituição Federal de Ensino. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 11, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEPQ, 2009

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia pratico para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para Windows**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUCKER, Peter F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUTRA, J.S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

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

DUTRA, J. S; FLEURY, M. T. L; RUAS, R. **Competências: conceitos, métodos e experiências.** São Paulo: Atlas, 2008.

FALCÃO, G. M. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: Ática: 2003

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC -Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 183-196. Dez 2001. Edição especial.

FLEURY, M. T. L.; VASCONCELLOS, L. A contribuição do *e-learning* no aquisição de competências do administrador: considerando o estilo de aprendizagem do aluno de graduação. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p.137-157, Maio/2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1997.

GODOY, A. S.; FORTE, D. Competências adquiridas durante os anos de graduação: Um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formados de um curso de administração de empresas. **Gestão & Regionalidade**, v. 23, n. 68, set./dez, 2007.

GODOY et. al. Um estudo de modelagem de equações estruturais para a avaliação das competências de alunos do curso de Administração. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração, 30, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

GRISI, C. C. H; BRITTO, R. P. Estilos de Aprendizagem e o Aprendizado em Comerciais de TV: Um estudo exploratório com o método de Kolb. **FACEF pesquisa**, v.7, n.1. 2004.

HAIR JR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1973.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice-Hall, 1984.

_____. **Self-Scoring Inventory and Interpretation Booklet.** Revised Edition. Boston: Hay McBer, 1993.

LEITE FILHO, G. A. *et al.* Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico: uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP 2008.

LIMA, M. A. M. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação educacional: uma aplicação na auto avaliação em instituições de ensino superior privado.** Tese (Doutorado 139 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, p. 553. 2004

McCLELLAND, D. C. Testing form competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington DC, n.28, p. 1-14, 1973.

MURARI, J. M. F. ; HELAL, D. H. O Estagio e a formação de competências profissionais em estudantes de administração. **Revista de Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, nº 2, p. 262-280, jul/dez. 2009.

NICOLINI, A. O futuro administrador pela lente das novas diretrizes curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem-cheias”? In: XXVI EnANPAD. Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 10, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

NODARI, L. D. T. et. al. Competências adquiridas durante o curso de graduação em Administração de empresas na ótica dos alunos formandos: Um estudo de multicaso em 5 instituições de ensino superior. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 11, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEPQ, 2009

OLIVEIRA, M. R. Reflexões necessárias sobre a formação de competências e organizações de alto desempenho. In: X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNIVAP, 2007

PARRY, S. The quest for competencies. **Training**, jul. 1998.

PEREIRA, M. A. **Ensino-aprendizagem em um contexto dinâmico**: o caso de planejamento de transportes. São Paulo, 2005. Tese (doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos – Universidade de São Paulo.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITOMBEIRA, S. R. R. **Competências gerenciais e experiência na solução de problemas em uma empresa de engenharia de movimento**: Um Estudo de Caso. 2007. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC). Universidade Federal do Ceará.

PRAHALAD, C. K. A competência essencial. São Paulo: **HSM Management**, n.1, Ano 1, p. 7-11, mar/abr. 1997.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campos, 1995.

REIS, Luciano Gomes. PEREIRA, Carlos Alberto. PATON, Claudécir, OLIVEIRA Cosmo Rogério. **A utilização do método Kolb para verificar a influência das mudanças na grade curricular nos estilos de aprendizagem dos alunos de Ciências Contábeis**. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 1, 2007, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2007.

ROCHA, B. P. L. **Avaliação de programas de gestão por competências**: Um estudo em Organizações da região metropolitana de Fortaleza-CE. 2010. 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração e Controladoria). Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria. (PPAC) Universidade Federal do Ceará.

RUANO, A. M. **Gestão por competências**: uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

RUAS, R. **Uma revisão da noção de competências gerenciais**. A valorização da performance. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. **Gestão por competências**: uma contribuição a perspectiva estratégica da gestão de pessoas. Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações**. Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SANT'ANNA, A. S. O movimento em torno da competência sob uma perspectiva crítica. In: HELAL, D. H; GARCIA, F. C; HONÓRIO, L. C. **Gestão de pessoas e competência**. Curitiba, PR: Juruá, 2008, p. 239-253.

SOBRAL, Dejano T. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Medicina e suas implicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, n° 1, jan./abr, 2005.

SOUZA, Vanderlei L. **A carreira gerencial com base nas competências individuais**. Porto Alegre, UFRG, 2001. 108 P. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at Work**: models for superior performance, New York: Jonh Wiley & Sons, 1994.

TANGUY, L.; ROPE, F. **Saberes e competências**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

TANNER, R. C. S.; MORGAN, B. F. Estilos de aprendizagem em universitários: uma análise sobre os alunos das disciplinas de contabilidade geral I e introdução à contabilidade na universidade de Brasília. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 7º, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WOOD JR. **Remuneração por habilidades e competências**. São Paulo: Atlas, 1997. Worthen.

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

ANEXO A: QUESTIONARIO DE PESQUISA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

Caro Aluno(a),

Solicitamos a gentileza de responder a este questionário, como parte de uma pesquisa para trabalho de conclusão de curso. O objetivo é coletar informações sobre a relação entre os estilos individuais de aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais no curso de graduação em Administração da FEAAC/UFC. Os dados serão utilizados de modo agregado, sem a identificação dos respondentes. Agradecemos sua colaboração.

IDADE:	SEXO:	SEMESTRE:	TURNO:
ANO E SEMESTRE DE INÍCIO DO CURSO:		TRABALHA/FAZ ESTÁGIO: () SIM () NAO	

1ª Parte: Identificação dos Estilos de aprendizagem.

Instruções.

1. O Inventário de Estilos de Aprendizagem descreve a maneira pela qual você aprende e como você lida com as ideias e as situações do dia-a-dia. Abaixo, você encontrará 12 sentenças.
2. Cada sentença pode ser complementada de quatro formas diferentes, **A, B, C e D**, conforme o seu estilo de aprendizagem, em termos de suas preferências.
3. Leia cada uma das sentenças e, em seguida, ordene as opções de complementação, de modo a retratar, gradualmente, a maneira como você atua ao ter que aprender algo, utilizando a seguinte classificação:
 - 4 = a maneira como você aprende melhor,
 - 3 = segunda melhor maneira como você aprende,
 - 2 = terceira melhor maneira como você aprende,
 - 1 = maneira menos provável como você aprende.
4. Certifique-se de classificar cada uma das opções de complementação, sem repetir os valores atribuídos.
5. Não passe para a sentença seguinte antes de terminar a que você já começou e procure recordar algumas situações recentes em que teve que aprender algo novo.

Exemplo de preenchimento:

Inventario de Estilos de Aprendizagem								
SENTENÇAS	O P Ç O E S D E C O M P L E M E N T A Ç A O							
	A		B		C		D	
1. Enquanto aprendo	4	Gosto de lidar com meus sentimentos	2	Gosto de pensar sobre ideias	1	Gosto de estar fazendo coisas	3	Gosto de observar e escutar

Inventário de Estilos de Aprendizagem

SENTENÇAS	OPÇÕES DE COMPLEMENTAÇÃO			
	A	B	C	D
1. Enquanto aprendo	Gosto de lidar com meus sentimentos	Gosto de pensar sobre ideias	Gosto de estar fazendo coisas	Gosto de observar e escutar
2. Aprendo melhor quando:	Ouçoo e observo com atenção	Me apoio em pensamento lógico	Confio em meus palpites e impressões	Trabalho com afinco para executar a tarefa
3. Quando estou aprendendo:	Tendo a buscar as explicações para as coisas	Sou responsável acerca das coisas	Fico quieto e concentrado	Tenho sentimentos e reações fortes
4. Aprendo:	Sentindo	Fazendo	Observando	Pensando
5. Enquanto aprendo:	Me abro a novas experiências	Examino todos os ângulos da questão	Gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em suas partes	Gosto de testar as coisas
6. Enquanto estou aprendendo:	Sou uma pessoa observadora	Sou uma pessoa ativa	Sou uma pessoa intuitiva	Sou uma pessoa lógica
7. Aprendo melhor através de:	Observação	Interações pessoais	Teorias racionais	Oportunidades para experimentar e praticar
8. Enquanto aprendo	Gosto de ver os resultados de meu trabalho	Gosto de ideias e teorias	Penso antes de agir	Sinto-me pessoalmente envolvido no assunto
9. Aprendo melhor quando:	Me apoio em minhas observações	Me apoio em minhas impressões	Posso experimentar coisas por mim mesmo	Me apoio em minhas ideias
10. Quando estou aprendendo:	Sou uma pessoa compenetrada	Sou uma pessoa flexível	Sou uma pessoa responsável	Sou uma pessoa racional
11. Enquanto aprendo:	Me envolvo todo	Gosto de Observar	Avalio as coisas	Gosto de estar ativo
12. Aprendo melhor quando:	Analiso as ideias	Sou receptivo e de mente aberta	Sou cuidadoso	Sou prático

2ª Parte: Avaliação do Desenvolvimento de competências profissionais.

Instruções:

1. Nesta parte você encontrará 20 sentenças sobre as competências profissionais, que visam promover uma auto avaliação sobre as competências profissionais desenvolvidas pelo curso de graduação em administração da UFC.
2. Quando preencher essa parte, **sempre** leve em consideração se o curso de graduação em administração contribuiu para o desenvolvimento dessas competências.
3. Você deverá avaliar se concorda ou não com cada uma das sentenças assinalando com um “X” a única opção que reflete sua opinião acerca de cada sentença.
4. Essa é uma auto avaliação do desenvolvimento de suas competências profissionais no âmbito do curso de Administração da UFC responda de forma franca.

Exemplo de preenchimento:

Competências Profissionais					
Competências	Itens de verificação	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Competência Funcional	Consigo realizar atividades de planejamento, organização e controle.			X	

Competências Profissionais

Competências	Itens de verificação	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo plenamente
Competência de conhecimento cognitiva	Consigo reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e introduzir modificações nos processos de trabalho.				
	Sinto-me apto a transferir e generalizar meus conhecimentos para resolver problemas em diferentes situações práticas de trabalho.				
	Sinto-me capaz de exercer o processo de tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.				
	Consigo pensar estrategicamente em relação as oportunidades e resultados no trabalho.				
	Sinto-me apto a atuar preventivamente de forma a evitar o surgimento de problemas nos processos de trabalho.				
Competência Funcional	Consigo elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.				
	Sinto-me capaz de exercer atividades de consultoria em gestão.				
	Consigo realizar atividades de planejamento, organização e controle.				
	Sinto-me capaz de operar valores e formulações matemáticas presentes atividades produtivas, administrativas e de controle.				
	Consigo propor alternativas ou soluções criativas e viáveis aos problemas organizacionais.				
Competência comportamental	Consigo me expressar de forma clara e objetiva tanto na forma escrita quanto na forma oral.				
	Acredito que posso conduzir atividades de negociação e de resolução de conflitos.				
	Consigo trabalhar bem em grupo contribuindo para a execução das tarefas e a obtenção dos objetivos.				
	Considero-me uma pessoa proativa (tenho vontade de aprender, iniciativa, capacidade de antecipar situações e propor ações sem ser solicitado).				
	Consigo me expressar de modo crítico em relação aos resultados, as pessoas e os negócios.				
Competência Valores/ética	Mantenho-me atento a qualidade do meu trabalho e busco o seu aperfeiçoamento contínuo.				
	Considero importantes os valores éticos da profissão de administrador e a adesão a códigos profissionais de conduta.				
	Reconheço os limites das minhas capacidades e tenho autocrítica.				
	Mostro respeito e sensibilidade aos valores e necessidades de terceiros.				
	Mantenho-me atento as implicações sociais e ambientais das decisões tomadas no trabalho.				

**ANEXO B: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO
DIURNO.**

SEMESTRE	DISCIPLINA	CREDITOS
1º	Cálculo e Geometria Analítica I	4,0
	Computação Aplicada	4,0
	Teoria Geral da Administração	4,0
	Filosofia Aplicada a Administração	4,0
	Português Instrumental	4,0
2º	Cálculo e Geometria Analítica II	4,0
	Instituições de Direito	4,0
	Processo Administrativo	4,0
	Introdução a Sociologia	4,0
	Introdução a Psicologia	4,0
3º	Álgebra Linear	4,0
	Legislação Comercial e Tributária	4,0
	Comportamento Organizacional	4,0
	Estatística Aplicada a Negócios I	4,0
	Contabilidade Geral	4,0
4º	Métodos Quantitativos	4,0
	Administração da Produção I	4,0
	Estatística Aplicada a Negócios II	4,0
	Matemática Financeira	4,0
	Contabilidade de Custos	4,0
5º	Metodologia do Trabalho Científico	4,0
	Legislação Trabalhista e Previdenciária	4,0
	Organização Sistemas e Métodos	4,0
	Administração da Produção II	4,0
	Análise Microeconômica	4,0
6º	Administração de Sistemas de Informação	4,0
	Administração Mercadológica I	4,0
	Adm. e Análise Financeira e Orçamentária I	4,0
	Adm. de Recursos Humanos I	4,0
	Estágio Supervisionado I	4,0
	Análise Macroeconômica	4,0
7º	Administração de Material e Patrimônio	4,0
	Adm. de Recursos Humanos II	4,0
	Adm. e Análise Financeira e Orçamentária II	4,0
	Administração Mercadológica II	4,0
	Estágio Supervisionado II	4,0
	Teoria da Decisão	4,0
8º	Administração e Elaboração de Projetos	4,0
	Mercado de Capitais	4,0
	Análise de Investimentos	4,0

	Habilitação	4,0
	Habilitação	4,0
9º	Administração Estratégica	4,0
	Gestão Empresarial	4,0
	Habilitação	4,0
	Opcional	4,0
	Monografia em Administração	4,0

ANEXO C: GRADE CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NOTURNO.

SEMESTRE	DISCIPLINA	CREDITOS
1º	Cálculo e Geometria Analítica I	4,0
	Computação Aplicada	4,0
	Teoria Geral da Administração	4,0
	Filosofia Aplicada a Administração	4,0
	Português Instrumental	4,0
2º	Cálculo e Geometria Analítica II	4,0
	Instituições de Direito	4,0
	Processo Administrativo	4,0
	Introdução a Sociologia	4,0
	Introdução a Psicologia	4,0
3º	Álgebra Linear	4,0
	Legislação Comercial e Tributária	4,0
	Comportamento Organizacional	4,0
	Estatística Aplicada a Negócios I	4,0
	Contabilidade Geral	4,0
4º	Métodos Quantitativos	4,0
	Administração da Produção I	4,0
	Estatística Aplicada a Negócios II	4,0
	Matemática Financeira	4,0
	Contabilidade de Custos	4,0
5º	Metodologia do Trabalho Científico	4,0
	Legislação Trabalhista e Previdenciária	4,0
	Organização Sistemas e Métodos	4,0
	Administração da Produção II	4,0
	Análise Microeconômica	4,0
6º	Administração de Sistemas de Informação	4,0
	Administração Mercadológica I	4,0
	Adm. e Análise Financeira e Orçamentária I	4,0
	Análise Macroeconômica	4,0
7º	Adm. de Recursos Humanos I	4,0
	Adm. e Análise Financeira e Orçamentária II	4,0
	Estágio Supervisionado I	4,0
	Administração Mercadológica II	4,0
	Estágio Supervisionado I	4,0
	Teoria da Decisão	4,0
	Estágio Supervisionado II	4,0
8º	Mercado de Capitais	4,0
	Análise de Investimentos	4,0
	Adm. de Recursos Humanos II	4,0
	Administração de Material e Patrimônio	4,0

9º	Administração Estratégica	4,0
	Habilitação	4,0
	Habilitação	4,0
	Administração e Elaboração de Projetos	4,0
10	Habilitação	4,0
	Gestão Empresarial	4,0
	Disciplina opcional	4,0
	Monografia em Administração	4,0