

Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”
UNIGRANRIO

Pedro Leão Bispo

**Aprendizagem do estudante em MBAs:
caixa de ferramentas ou roupa de *griffe*?**

Rio de Janeiro
2013

Pedro Leão Bispo

**Aprendizagem do estudante em MBAs:
caixa de ferramentas ou roupa de *griffe*?**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini

**Rio de Janeiro
2013**

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

B623a Bispo, Pedro Leão.

Aprendizagem do estudante de MBAs: caixa de ferramentas ou roupa de griffe / Pedro Leão Bispo. - 2013.

77 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Ciências Sociais e Aplicadas, 2013.

Pedro Leão Bispo

Aprendizagem do Estudante em MBAs: Caixa de Ferramentas
ou Roupa de Grife?

Dissertação apresentada à
Universidade do Grande Rio
"Prof. José de Souza Herdy",
como parte dos requisitos
parciais para obtenção do grau
de Mestre em Administração.

Área de Concentração:
Gestão Organizacional.

Aprovado em 4 de julho de 2013.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini
Prof. Dr. Alexandre Mendes Nicolini
Universidade do Grande Rio

Tara Keshar Nanda Baidya
Prof. Dr. Tara Keshar Nanda Baidya
Universidade do Grande Rio

Fernanda Filgueiras Sauerbroon
Profª. Drª. Fernanda Filgueiras Sauerbroon
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA(S)

A Deus, que me permitiu essa vida, amando a todos que amo.

A Nossa Senhora, mãe de todos nós, pelo milagre que me permitiu estar aqui.

À minha esposa e filhos, pois o amor e a vontade de estar com eles, é o que me mantém vivo.

À minha mãe, a quem devo tudo, absolutamente tudo, pela entrega irrestrita do seu amor por mim.

Ao meu pai que, com ações, me mostrou o caminho do trabalho e do amor, me dando tudo, inclusive, o que ele mesmo não tinha.

AGRADECIMENTOS

Aos professores da UNIGRANRIO, que me apoiaram em todos os momentos, em especial à Professora Rejane, pelo carinho em momentos realmente muito difíceis.

Ao meu orientador, pela paciência e apoio durante todo o trabalho.

Aos colegas de turma, pela companhia nessa jornada.

RESUMO

Os avanços tecnológicos causaram um grande e rápido crescimento no volume e complexibilidade das transações comerciais, o que elevou o nível de competição dos mercados. A operação comum onde a repetição dos processos resolia os problemas, não é mais suficiente para atender a essa atual demanda. A formação acadêmica na graduação deixou de ser suficiente para atender às necessidades das empresas, que buscavam outro perfil de profissional, capaz de resolver as questões complexas agregando valor para os seus clientes. Iniciou-se uma transição entre qualificação e aquisição de competências e, para preparar esse novo profissional, as escolas de negócios passaram a oferecer um novo curso chamado de *Master Business Administration* (MBA), com a proposta de oferecer ao profissional a condição de atender a essa nova demanda, com a aquisição de conhecimentos, (saber fazer); habilidades, (poder fazer) e atitudes (querer fazer). Neste trabalho foram estudadas a motivação de entrada dos alunos no curso de MBA em Finanças e a percepção do que foi recebido durante o curso, em relação à proposta de aquisição de competências. Foram entrevistados estudantes com cinco anos ou mais de experiência em cargos de gerência, que concluíram 75% ou mais das disciplinas oferecidas em MBA de Finanças, na instituição líder nesse segmento, com a maior avaliação do órgão do governo que mede esse desempenho com a oferta de cursos nas principais cidades do país. Os resultados obtidos abrem uma agenda para futuras pesquisas sobre esse importante negócio em educação para aquisição de competências que cresce ano a ano.

Palavras-chave: conhecimentos, habilidades, atitudes.

ABSTRACT

Technological advances have caused a large and fast growth in the volume and complexity of commercial transactions, which raised the level of competition. The common operation where the repetition of the processes solved problems, is no longer sufficient to meet this current demand. The undergraduate's education is no longer sufficient to meet the needs of companies, seeking other professional profile, able to solve the complex issues adding value to their customers. A transition between training and acquisition of skills and to prepare this new professional, business schools began to offer a new course called Master Business Administration (MBA), with the proposal to offer for professionals condition to meet this new demand, with the acquisition of knowledge (know-how); skills, (be able to) and attitudes (want to do). This paper studied the input of students' motivation in the course of an MBA in finance and the perception of what was received during the course, in relation to the proposed acquisition of skills. Students were interviewed with five years or more of experience in management positions, who have completed 75% or more of the subjects offered in MBA Finance in the institution leader in this segment with the largest government agency assessment that measures this performance by offering courses in major cities of the country. The results obtained provide an agenda for future research on this important educational business to acquire skills that grows year after year.

Keywords: knowledge, skills, attitudes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	<i>Design</i> da pesquisa e seus instrumentos de investigação.....	20
Gráfico 1	Total dos questionários aplicados.....	21
Quadro 2	Disciplinas do curso.....	31
Quadro 3	Comparativo de características de qualificação e competência.....	34
Quadro 4	Comparativo do papel dos atores nas perspectivas Taylorista e Fordista e da economia do saber.....	41
Quadro 5	Cronologia do estudo e definição de competência individual.....	43
Quadro 6	Competências do profissional de Finanças.....	46
Gráfico 2	Conhecimentos.....	52
Gráfico 3	Habilidades.....	55
Gráfico 4	Atitudes.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo entre expectativas e percepção.....	48
Tabela 2	Demonstrativo da pontuação em Conhecimentos.....	52
Tabela 3	Demonstrativo da pontuação em Habilidades.....	55
Tabela 4	Demonstrativo da pontuação em Atitudes.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MBA	<i>Master Business Administration</i>
ANAMBA	Associação Nacional de MBA
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CRM	<i>Costumer Relanshionship Management</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL.....	12
1.1 OBJETIVOS.....	15
1.1.1 Objetivo principal.....	15
1.1.2 Objetivos secundários.....	15
1.2 SUPosições.....	16
2. REFERENCIAL TEORICO.....	18
2.1 MBA.....	18
2.1.1. MBA nos EUA	18
2.1.2.. MBA no Brasil	19
2.1.2.1 Público-Alvo no Brasil	21
2.1.2.2 Demandas de mercado para o MBA	22
2.1.3. MBA em Finanças.....	23
2.1.3.1 Objetivos do curso	24
2.1.3.2 Público-Alvo do curso	24
2.1.3.3 Estrutura do curso	25
2.2 COMPETÊNCIAS.....	26
2.2.1Transição de qualificação para competências.....	26
2.2.1.1 Competências.....	28
2.2.1.2 Conhecimentos.....	31
2.2.1.3 Habilidades.....	32
2.2.1.4 Atitudes.....	32
2.2.1.5 Competências individuais.....	33
2.2.1.6 Competências para Finanças.....	37
3. METODOLOGIA.....	41
3.1 <i>Design</i> da pesquisa.....	41
3.1.1 Abordagem quantitativa (1 ^a etapa).....	41
3.1.2 Abordagem qualitativa (2 ^a etapa).....	42
3.2 Local da pesquisa.....	43
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	43
3.3.1 Sujeitos da pesquisa da 1 ^a etapa.....	43
3.3.2 Sujeitos da pesquisa da 2 ^a etapa.....	44
3.4. Delimitação da pesquisa.....	45
3.5. Relevância.....	46
4. RESULTADOS.....	47
4.1 Mapeamento da amostra da pesquisa.....	47
4.2 Expectativas na entrada do curso e percepção do que foi recebido.....	48
4.3 Conhecimentos.....	52
4.4 Habilidades.....	55
4.5 Atitudes.....	59
5. CONCLUSÃO.....	64
5.1 Conhecimentos.....	64
5.2 Habilidades.....	65
5.3 Atitudes.....	66
6. REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE A – Questionário da 1 ^a etapa.....	74
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista em profundidade utilizada na 2 ^a etapa.....	77

1. INTRODUÇÃO GERAL

O ambiente de negócios tem se caracterizado por constantes transformações, o que tem levado as empresas a modificar as exigências de qualificação e competência dos seus colaboradores. Há uma transição do que se busca, reduziu-se a importância de trabalhar com um perfil de caráter convencional focado no diploma de formação inicial e passou-se a buscar outro perfil, este voltado para o desenvolvimento de competências que atendam às novas organizações de trabalho e tecnologias, enfim, um profissional que se encaixe em um ambiente dinâmico por excelência (Dutra, 2004).

O que se percebe é que o ambiente de negócios tem se tornado cada vez mais complexo e, consequentemente, as exigências sobre os novos profissionais têm se modificado. Le Boterf (2003:37) define este novo profissional como “aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. O autor trata essa complexidade como um conjunto de características de uma situação que está em transformação constante, à qual se atribui aos avanços da sociedade, do mercado e da tecnologia.

Daolio (2004) compartilha com essa definição quando diz que uma competência bem formulada é aquela que tenta sair do seu caráter geral ou universal, para que possa fazer sentido para a comunidade em que ela é demonstrada para o cargo ou função na qual é exigida.

Infere-se então, que o desenvolvimento da capacidade de analisar situações complexas e apresentar soluções assume papel principal na formação do profissional competente.

Essa complexidade também é abordada por Dutra (2004), que avança na discussão quando estabelece uma distinção entre complexidade e dificuldade, mostrando que, quando uma atividade difícil pode ser sistematizada e reproduzida com facilidade por outros profissionais do mesmo nível, ela deixa de ser complexa, apesar de continuar a ser de difícil execução. O autor sugere que a complexidade não está na situação em si, mas no que ela exige da pessoa.

Ou seja, lidar com situações difíceis, mas que já estejam previstas e com soluções sistematizadas vai exigir qualificação profissional. No entanto, lidar com situações difíceis e

complexas vai exigir mais do indivíduo: a capacidade de elaborar novas soluções a cada situação imprevista. O desenvolvimento das competências enriquece a noção de qualificação, sem se opor a ela ou substituí-la.

A exploração do conceito de competência teve inicio em 1973, com foco na avaliação para seleção de pessoas e depois foi ampliado para o desenvolvimento profissional. Considerou-se neste trabalho, como ponto de partida, competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, como definido por Parry (1996).

Segundo Parry (1996), o conhecimento relaciona-se à compreensão de conceitos e técnicas, o **saber fazer**. A habilidade representa a aptidão e a capacidade de realizar, estando associadas à experiência e ao aprimoramento progressivo: é o **poder fazer**. Finalmente, a atitude é percebida como a postura e o modo de agir e proceder em relação a fatos, objetos e pessoas de seu ambiente: é o **querer fazer**. Saber, poder e querer fazer, combinados, guiam o indivíduo no decorrer da busca de soluções inovadoras para a resolução de situações complexas.

É justamente a procura por competências que tem guiado estudantes e empresas a buscar novos talentos nos cursos de *Master in Business Administration* (MBA) oferecidos em todo o mundo, pois tais cursos se propõem à apresentação de boas práticas da gestão e ferramentas de apoio à decisão. Esse avanço tornou essa opção do curso comercialmente atraente, criando um mercado de “escolas de negócios” que se lançam para atender a essa demanda. Essa alteração no perfil procurado pelo mercado requer uma preparação dos estudantes em cursos de especialização com as características propostas nos MBAs.

No Brasil, o trabalho de Wood Jr. e Paula (2002) sobre os MBAs, discute a existência de um movimento que vem criando um novo imaginário organizacional e social, chamando de “cultura do *management*” o conjunto de pressupostos compartilhados nas empresas e, em larga medida, no tecido social que envolvem: a crença em uma sociedade de mercado livre; a visão do indivíduo como autoempreendedor; o culto da excelência como forma de aperfeiçoamento individual e coletivo; o culto de símbolos e figuras emblemáticas, com gerentes heróis e palavras de efeito (inovação, sucesso, excelência etc.) e a crença em tecnologias gerenciais que permitem racionalizar as atividades organizadas.

Nesse contexto, os MBAs emergem como pacotes padronizados de educação gerencial, com preços relativamente altos, que oferecem ao consumidor a promessa de melhorar suas perspectivas de carreira e renda. Tal movimento, então, justifica a questão de pesquisa: **Quais são as expectativas e os resultados percebidos pelos estudantes do MBA em Finanças quanto à obtenção de competências?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo principal

O objetivo principal deste trabalho é pesquisar a visão dos estudantes de MBA em Finanças, que já são profissionais atuantes, sobre a obtenção de competências no curso (neste trabalho, competência é definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes).

1.1.2 Objetivos secundários

Os objetivos secundários deste trabalho são estabelecer como o estudante percebe a aquisição de competências no programa oferecido, em relação a:

- Exposição, aquisição e compreensão de conhecimentos e técnicas na área de Finanças - **o saber fazer.**
- Desenvolvimento da aptidão e capacidade de realizar as tarefas inerentes ao cargo na área de Finanças - **o poder fazer.**
- Evolução em termos de postura e modo de agir e proceder em relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente de trabalho - **o querer fazer.**

1.2 SUPOSIÇÕES

Esperava-se que haja um hiato entre as expectativas dos estudantes na entrada do curso e o que constatam ter recebido durante o programa. Essa suposição tem por base as conclusões do trabalho realizado por Wood Jr. e Paula (2002), que apontam a tendência à instrumentalidade do conhecimento cada vez mais acentuado com o uso de receitas prontas, o que leva os estudantes a aprenderem reproduções técnicas, ao invés da realização de diagnósticos. Os conteúdos e métodos utilizados estão cada vez menos efetivos, colocando os estudantes como meros espectadores do processo de ensino, reduzindo o incentivo à autonomia e ao autodidatismo.

Ainda segundo os autores, o ensino passa por um processo de “mercadorização”, com o estabelecimento de concorrência interna, com a oferta de outros cursos para o mesmo público-alvo; e de concorrência externa, promovida por outras instituições de ensino. Este processo faz com que as instituições desenvolvam estratégias competitivas, propondo apresentar soluções atraentes e diferenciadas para atrair o estudante, conciliando o conhecimento oferecido com a atividade profissional desenvolvida por ele. Esse processo teve inicio ainda na década de 1950 quando o conhecimento passou por um processo de customização: surgiram livros, vídeos e pacotes educacionais que, em seguida, passou a ser exportado.

Essa questão foi abordada por Parker e Jary (1995) que apontam uma padronização da educação superior nas universidades britânicas e por Sturdy e Gabriel (2000), que concluem que a educação na área de *management* está se tornando um bem comercial, pois as universidades ocidentais, cada vez mais, competem nos mercados emergentes por oportunidades lucrativas e por estudantes (consumidores).

O *management* adquiriu características de bem de consumo muito rapidamente, o que parece estar associado com a tendência à instrumentalidade dos estudantes, que compararam realização prática e resultados mensuráveis, com os interesses dos professores e com o próprio mercado de educação.

Entrevistados no trabalho de Wood Jr. e Paula (2002) criticam a proliferação dos cursos de MBA e outros que se utilizam dessa sigla. Os autores simpatizam com essa crítica por

entenderem que o intento dessa proliferação tem caráter comercial, o que não seria ruim, se não houvesse abusos como redução da preocupação pedagógica. A adoção de controle sobre os cursos certamente viria em benefício de professores e, principalmente, de alunos, para minimizar esses aspectos.

O movimento mais importante visando a preservação das melhores práticas da titulação MBA foi a criação da Associação Nacional de MBA (ANAMBA) que instituiu uma certificação para os seus associados, com requisitos mínimos para a admissão e manutenção junto a essas instituições, apontando parâmetros de qualidade ligados ao conteúdo do curso, à capacitação dos professores e até às instalações físicas, que incluem a obrigatoriedade de uma biblioteca e espaço para estudos, além das salas de aulas que estruturam a oferta dos cursos MBA.

Consideram ainda, que as instituições que têm cursos de Mestrados profissionais o utilizam para conferir prestígio à instituição, enquanto exploram os MBAs com a mesma marca para fins comerciais, utilizando assim, uma estratégia mercadológica bastante usual entre empresas: usar uma marca de prestígio para conferir legitimidade a serviços de qualidade inferior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho se propôs a analisar o mundo da educação em *management*, na ótica da construção de competências por parte dos estudantes, seguindo a sugestão de agenda de pesquisa proposta no trabalho de Wood Jr. e Paula (2002), que justificam a realização de sua pesquisa sobre o fenômeno dos MBAs no Brasil, em quatro pontos: pela proporção do crescimento que o ensino da Administração experimentou no Brasil na ultima década, com a multiplicação de escolas e programas, especialmente aqueles voltados para o público executivo; pelo impacto dos programas de pós-graduação em Administração na formação de futuros dirigentes; pelo *glamour* dos programas de MBA, promovidos pela mídia de negócios, cujo título ofertado simboliza sucesso e *status*; e pelo interesse em trabalhos sobre esse tema no Brasil e no mundo.

2.1 MBA

2.1.1 MBA nos EUA

O curso de MBA propõe um treinamento com apresentações de estudo de casos para o desenvolvimento de competências fundamentais exigidas no mundo real dos negócios. Surgiu em 1908, nas escolas de negócios americanas, expandindo-se e popularizando-se, segundo Warde (2000), por conta da necessidade que as empresas europeias perceberam para fazer frente, principalmente, ao domínio econômico americano, que já se fazia presente como o grande comerciante do século XX. Escolas tradicionais como Cambridge e Oxford, símbolos do estudo clássico, abriram escolas de negócios e várias universidades francesas criaram seus MBAs. Periódicos voltados ao mundo dos negócios, como: *Financial Time*, *Business Week*, passaram a publicar o *ranking* das melhores escolas, estimulando a competição entre elas.

O reconhecimento global dos cursos de MBA e a demanda nas empresas por posições de trabalho com mais responsabilidades no gerenciamento e administração atraem estudantes para competir por salários mais elevados. Pesquisas apontam que, até 2016, as posições de trabalho para os candidatos com título de MBA deverão aumentar em 12% (<<http://f1visausa.com/mba.html>>).

Segundo o *U. S. Bureau of Labor*, a expansão da oferta de cursos MBA acompanhou as mudanças impostas ao mundo pelos avanços tecnológicos que impulsionaram a competição entre as empresas, exigindo maior agilidade e assertividade em seus movimentos. Nos próximos anos, as empresas mais promissoras e de maior prestígio, estarão disponibilizando posições de trabalho, em nível gerencial, para os detentores do título de MBA.

No entanto, Warner (1990) afirma que as escolas de negócios americanas falham em atender as necessidades das empresas americanas por se valerem de um discurso generalista, focadas em aspectos funcionais, deixando de lado os aspectos relacionados ao gerenciamento propriamente dito, como abordado também por Linder e Smith (1992), que chamam a atenção para a frustração em relação aos resultados obtidos em um curso MBA. Essa publicação gerou, na edição seguinte da *Harvard Business Review* a publicação do debate “*MBA: is the traditional model doomed?*”, em que foi colocada em questão a eficácia desses programas e dos métodos de ensino empregados.

2.1.2 MBA no Brasil

A abertura do mercado brasileiro no Governo Collor, acabou por contribuir para a modificação do nível de competência do profissional em nível de gerência, por conta da sua proposta de competitividade (NASCIMENTO, 2004). Tal fato impulsionou a busca por essa formação, pois o conhecimento de ferramentas de apoio à decisão, a capacidade de utilizá-las corretamente para fazer frente às situações críticas do negócio e a capacidade de mobilizar os empregados para melhor aproveitamento das oportunidades, passaram a integrar o ideal de perfil que as empresas buscavam para o seu quadro gerencial.

No Brasil, os cursos MBA surgiram na década de 1990, regulados pela Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES), de 8 de Junho de 2007, ainda sem a necessidade de serem autorizados ou reconhecidos e podendo somente ser aplicado por instituições credenciadas. Com duração mínima de 360 horas e corpo docente composto por, pelo menos, 50% de Mestres e Doutores, os demais docentes podiam possuir, no mínimo, formação em nível de especialização. A exigência mínima de frequência era de 75% e com Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O curso de MBA está enquadrado, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, como pós-graduação, aberto apenas para candidatos portadores de diploma de graduação.

Campomar, (2002), relata que a COPPEAD da Universidade Federal do Rio de Janeiro, deu o nome de *Master of Business Administration* (MBA) a um curso de pós-graduação por analogia aos cursos de formação profissional na área de Administração dos EUA, por manter a mesma proposta e estrutura.

A partir daí surgiram muitos outros cursos de pós-graduação, sem orientação acadêmica, que adotaram a sigla MBA, gerando confusão, conforme exposto por Fischer (2002), entre a oferta e os objetivos de várias modalidades de cursos de especialização.

Os cursos de MBA se destacam, pois contam com uma categoria que os diferencia dos outros campos do conhecimento. Considerando o tratamento dado pela mídia, principalmente pelas publicações de negócios, essas três letras passaram a significar um passaporte para o sucesso e para a ascensão na carreira. Essas publicações fazem um resumo dos principais debates realizados sobre os problemas identificados na educação em *management*, abrangendo as concepções e visões tradicionais que se tornaram cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir, excessivamente, a complexidade dos fenômenos examinados promovendo uma tendência à instrumentalidade do conhecimento. Apontam o uso cada vez mais acentuado de receitas prontas, levando os estudantes a aprenderem a reproduzir técnicas, ao invés de realizarem diagnósticos e incentivar à autonomia e ao autodidatismo, contribuindo para a crescente “mercadorização” desse produto, que coloca o estudante como mero expectador do processo de ensino.

Em 2004, foi criada a Associação Nacional de MBA (ANAMBA), com a missão declarada de “contribuir para a excelência dos cursos de MBA no Brasil”, criando um selo de qualidade com parâmetros para nortear a estruturação e a oferta desses cursos.

A ANAMBA estabeleceu a estrutura básica de disciplinas, carga horária, composição do corpo docente em termos de titulação, trabalho de conclusão de curso, público-alvo, e apontou como requisito desejável para o ingresso no curso MBA, profissionais com curso superior e experiência mínima de três anos em cargos de posição relevante nas empresas.

Em pesquisas realizadas em 2011, a ANAMBA, buscou conhecer o perfil dos alunos de MBA, em termos de idade, gênero, experiência profissional, procurando ainda mapear as expectativas desses alunos em relação ao curso quando entram e a percepção do atendimento a essas expectativas ao ultrapassarem 50% do curso.

A metodologia utilizada foi o autocompletamento de questionário estruturado, enviado eletronicamente para os alunos de todos os MBAs das instituições associadas. A amostra foi de 552 alunos.

Essa pesquisa trouxe os seguintes resultados: quanto à faixa etária dos alunos, a mais observada foi a de 32 anos, indo de 24 a 62 anos de idade, sendo que 67% ficaram entre 28 e 38 anos de idade; 71,5% são homens; 62% dos alunos ocupam cargo de gerência ou coordenação de área; 3,7% são diretores e 5,5% proprietários de empresa; 54% têm o curso pago, integral ou parcialmente, pela empresa. Quanto aos motivos para ingressar no curso, 91% declararam que foi para obter mais conhecimentos, com 48% citando ainda a construção de rede de contatos profissionais; quanto a expectativa de obtenção de aumento de remuneração após o curso, foi perguntado para três anos, 33,5% de alunos esperam aumentos de 31% a 50%, enquanto 16,3% têm a expectativa de aumentos de 51% a 75%.

Como resultados efetivos do MBA, os entrevistados responderam com percentuais que foram de 7,44% a 8,77%: capacidade de tomar decisões; desenvolvimento das habilidades de liderança; aprofundamento dos conhecimentos teóricos; destreza no uso de ferramentas gerenciais; melhora na capacidade de comunicação; valorização da imagem profissional; aumento da rede de contatos profissionais e o incremento da cultura geral.

2.1.2.1 PÚBLICO-ALVO NO BRASIL

Ikeda, Oliveira e Campomar (2003) valorizam conhecer as expectativas do público-alvo e os atributos considerados importantes na oferta como parte essencial na dinâmica do trabalho de um gestor. Na área educacional, isso não é diferente, sendo também essa a motivação do trabalho proposto neste projeto.

Os atributos que mais se repetiram nas pesquisas foram: reputação, corpo docente, infra-estrutura, custo, oportunidades de carreira e localização, sendo que a reputação refere-se a renome, reputação acadêmica da instituição e dos professores.

Os principais resultados da pesquisa de Ikeda, Oliveira e Campomar (2003), em relação às expectativas ao se entrar no curso de MBA foram: a necessidade de desenvolvimento profissional; aprofundar conhecimentos; buscar atualizações, também mostrando que os candidatos ao curso esperam muitos debates, discussões e estudo de casos, ou seja, um curso com bastante aplicação prática.

No trabalho realizado por Wood Jr. e Paula (2002), os autores apresentam as conclusões extraídas do estudo que aborda as deficiências encontradas no que se referem às expectativas dos alunos; a visão dos alunos sobre o curso; o impacto do curso nos estudantes; a expectativa das empresas; os impactos do curso nas empresas; o processo de melhoria do conteúdo e dos métodos pedagógicos; os pontos fortes e os pontos de atenção do curso e, propõem, na conclusão, a continuidade da pesquisa relacionada à comparação entre o que se espera do curso ao entrar e o que se entende ter obtido de competências ao seu final.

2.1.2.2 Demandas de mercado para o MBA

Segundo Pozo (2002, p. 136), “adaptar-se à velocidade e a imprevisibilidade das mudanças pressupõe uma formação urgente e permanente”. O autor enfatiza que as competências que o mercado passou a esperar que fossem forjadas nos cursos de pós-graduação acabaram servindo como modelagem de suas propostas, acompanhando a posição de Motta (1997), que afirma que os profissionais de Administração são formados para serem técnicos e que é necessária, para o desempenho de funções gerenciais, maior amplitude de pensamento.

Motta (1997) recomenda ainda aos gestores, o aprendizado de conhecimentos adicionais que estimulem a busca de novas perspectivas sobre a realidade e mostra uma percepção do aumento do nível de exigência das empresas em relação aos profissionais que estarão gerindo suas operações.

Segundo Mello (2003), as mudanças constantes nas organizações, por conta da incidência cada vez maior de eventos de natureza imprevisíveis, transformaram a capacidade de tratá-los em uma competência importante para o profissional.

Zarifian (2001) reforça esse pensamento quando aponta o trabalho como a ação competente do indivíduo diante de uma situação. A relação de trabalho fica pautada em um trabalhador dinâmico, capaz de interagir com o meio, não restrito ao desempenho puro e simples da execução da tarefa.

A alteração no processo seletivo, apontada por Vasconcelos (2000), mostra que o mercado entendeu essas novas realidades, reforçando essa necessidade para atendimento a essa nova situação, pois, esse processo seletivo passou a identificar o potencial de crescimento, flexibilidade e pensamento estratégico dos profissionais.

Já o trabalho de Queiroz (2008) em relação à percepção do mercado contratante sobre os pós-graduados com título em MBA, mostra o impacto das mudanças na competitividade dos mercados como o grande motivador da proliferação dos cursos MBA, apontando a busca por profissionais mais preparados para enfrentar a instabilidade dos mercados.

Esse mesmo autor aponta também os problemas percebidos pelos contratantes em relação a essa proliferação com a perda da qualidade gerada pelo tratamento dessa formação voltada para o ganho financeiro, com a exploração comercial, com a necessidade de capilarização dessas escolas de negócios, por intermédio, principalmente, da cessão de marcas para instituições, distanciando a escola dos aplicadores do método.

2.1.3 MBA em Finanças

No Brasil, se estará apoiando esse estudo na instituição líder do mercado, com atuação nas principais capitais do país, com o MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria, curso de pós-graduação *Lato Sensu*, especialização, regido pela Resolução nº 1 de 8 de Junho de 2007.

2.1.3.1 Objetivos do curso

O MBA em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria busca proporcionar aos participantes, uma visão prática do ponto de vista de mercado, e correta do ponto de vista acadêmico, que sirva para formar profissionais capazes de desempenhar, com pleno sucesso, as atividades executivas do gestor financeiro.

Essa busca, voltada para a aquisição de competências, aparece na proposta das disciplinas por apresentar um grupo que trabalha a aquisição/confirmação do **conhecimento**, que são as disciplinas que oferecem os instrumentos técnicos ao prover informações de Contabilidade, Finanças e Auditoria com base nas demonstrações contábeis.

Passa a oferecer, em outro grupo de disciplinas, a visão de cenário para uma discussão sob o ponto de vista analítico, desenvolvendo a **habilidade** para o uso do conhecimento em que a visão de cada um pode gerar a entrega do conhecimento.

Propõe-se também oferecer, por meio das dinâmicas propostas para apresentação dos relatórios e respostas solicitadas, tanto em salas de aulas quanto nos trabalhos extraclasse, o desenvolvimento da **atitude** de cada um para a entrega do conjunto de conhecimentos e habilidades já trabalhados, discutindo a forma com que cada um se propõe a entregar a competência adquirida.

2.1.3.2 Públíco-alvo do curso

Profissionais da área Financeira que buscam reciclagem e especialização; profissionais que estão ingressando na área Financeira e que precisam adquirir conhecimentos necessários para o desempenho das novas funções; graduados em vias de assumir posições de comando em empresas; profissionais que atuam em outras áreas, mas que percebam a importância do conhecimento da Contabilidade, Finanças e Auditoria para o seu desenvolvimento profissional.

2.1.3.3 Estrutura do curso

A estrutura proposta pelo curso está distribuída em quatro grupos de disciplinas com carga horária de 432 horas, conforme mostra o Quadro 2.

PARTE COMUM	240 HORAS AULA
Análise Econômico-Financeira	24 horas aula
Auditoria das Demonstrações Financeiras	24 horas aula
Contabilidade Avançada	24 horas aula
Contabilidade Financeira	24 horas aula
Economia Empresarial	24 horas aula
Finanças Corporativas	24 horas aula
Gestão de Custos	24 horas aula
Matemática Financeira	24 horas aula
Orçamento Empresarial e Fluxo de Caixa	24 horas aula
Planejamento Tributário	24 horas aula
Parte complementar	96 horas aula
Administração de Capital de Giro	24 horas aula
Análise de Projetos de Investimentos	24 horas aula
Estratégia de Empresas	24 horas aula
Controladoria	24 horas aula
Tópicos especiais	24 horas aula
Gestão das Relações Obrigacionais	24 horas aula
Disciplina on-line complementar	72 horas aula
Jogos de Negócios	72 horas aula

Fonte: Prospecto disponível nas credenciadas da instituição.

Quadro 2 Disciplinas do curso.

2.2. COMPETÊNCIAS

2.2.1 Transição de qualificação para competências

Segundo Eboli (2004), no início do século XX, a padronização e centralização tornavam o trabalho alienante. A tecnologia, à época, baseada na automatização rígida e no trabalhador banalizado e rotinizado, atendido pela qualificação profissional que exigia dos profissionais conhecerem a tarefa e realizá-la segundo os processos estabelecidos, aprendidos na formação técnica e na graduação, deu lugar, no final desse mesmo século, aos novos modelos de gestão, flexibilização, diversificação e autonomia, com o uso da tecnologia de automação flexível e transformação do perfil do trabalhador executor em um trabalhador gestor.

Le Boterf (2003) discorre sobre a noção de qualificação que remete a um julgamento oficial e legitimado, que reconhece em uma ou em várias pessoas, capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função. A qualificação se reveste de um caráter convencional. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes, que ela dispõe de certos recursos com os quais se podem construir competências.

A evolução do contexto de trabalho (novas tecnologias, novas organizações de trabalho, gestão de fluxos, transversalidade etc.) induz a uma elevação do nível de profissionalismo e a uma recomposição das funções e dos ofícios (RUAS; ANTONELO; BOFF, 2005).

Le Boterf (2003) apresenta também a noção de profissionalismo desenvolvida na França, em um contexto de crise do desemprego e de busca crescente de competitividade, corroborando com a transição explicitada anteriormente, colocando, de um lado, o profissional tomando consciência de que tem interesse em revelar seu conjunto de competências em um contexto de mobilidade profissional e, do outro, os empregadores dando-se conta do fator positivo de competitividade que a competência pode representar.

Ainda de acordo com Le Boterf (2003), o conceito de competência que acompanha o profissionalismo só ganhou importância no decorrer dos anos de 1980, por conta, principalmente, da evolução tecnológica que permitiu que as transações entre organizações ganhassem volume, tornando a agilidade um componente importante no processo de decisão,

exigindo dos executivos a entrega de suas competências com maior frequência. Conclui, que a velocidade das transações entre as empresas, aliada ao alto grau de incertezas gerado pelas mudanças na economia, passou a gerar mais pressão sobre os administradores.

Com a chegada de novos competidores para a disputa, reduziu-se a possibilidade da volta de um ambiente constante e previsível, motivando o profissional a buscar mais competência para atender a exigência de entrega frequente.

As organizações também se voltam para a busca de um perfil que demonstre a capacidade de adaptação e de iniciativa para apreender a chave que a permita se destacar nesse novo ambiente de competitividade.

O profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. Não pode haver flexibilidade e reatividade sem uma boa gestão de um capital de competências.

É preciso apostar mais nas inteligências e nas competências do que se fiar em planejamento central. Le Boterf (2003) aponta que é o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva duradoura.

Entretanto, não se deve opor qualificação e competência nem querer substituir a qualificação pelas competências. Amaro e Bianco (2007) destacam que a noção de competência não substitui o conceito de qualificação, mas sim, o modifica, permitindo o enriquecimento da noção de qualificação sem suprimi-la.

Ruas, Antonello e Boff (2005) apresentam o processo de evolução de qualificação à competência considerando os aspectos do cenário econômico e social que envolve as organizações demandantes de mão de obra, conforme mostra o Quadro 3.

QUALIFICAÇÃO	COMPETÊNCIA
Relativa estabilidade da atividade econômica.	Baixa previsibilidade de negócios e atividades.
Concorrência localizada.	Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência.
Emprego formal e forte base sindical.	Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos.
Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas.	Organização do trabalho com base em responsabilidades, metas e multifuncionalidade.
Foco no processo.	Foco nos resultados.
Baixa aprendizagem.	Alta aprendizagem.

Fonte: Ruas, Antonello e Boff (2005, p. 5).

Quadro 3 Comparativo de características de qualificação e competência.

2.2.1.1 Competências

O conceito de competência aparece estruturado pela primeira vez em 1973, por David McClelland (2003) apud Dutra (2004), focado na avaliação para seleção de pessoas, ampliado para um foco de orientação para o desenvolvimento profissional e tem, no estudo de Boyatzis (1982), apud Dutra (2004), um aprofundamento, quando fixa comportamentos e ações esperados do profissional de acordo com o cargo para o qual está sendo avaliado.

Esse conceito é também explorado no trabalho de Dutra (2004), onde aparece a posição de Le Boterf (2003), Zarifian (1996, 2001) e Fleury e Fleury (2001), que identificam o papel do profissional de entregar um conjunto de benefícios que contribua para o sucesso da organização, mesmo após a sua saída, independente do cargo e criando um diferencial no tratamento da questão, ao utilizar-se de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, a partir de sua própria pessoa, sendo, essa construção do conceito a que explica de forma mais adequada o observado na realidade das empresas.

Dutra (2004) apresenta a relação entre o objetivo estratégico da organização e as competências individuais e mostra a variação dos diversos conceitos gerados pelos diferentes trabalhos sobre essas competências. O autor aponta também a ligação entre o entendimento consagrado como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando as pessoas como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes, em competências entregues à organização de forma efetiva, que permanecerão na empresa.

Essa posição insere na discussão a necessidade de constante construção das competências de forma que o profissional esteja preparado para analisar as situações complexas e, a partir do

conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, proponha soluções que levem as organizações ao atendimento de seu público cliente, reforçando assim, a crítica à instrumentalização dos cursos MBA, quanto à apresentação de ferramentas e propostas de soluções prontas, exigindo que o profissional desenvolva competências para o sucesso da empresa.

Dutra (2004), ao reconhecer uma transição entre formação para a qualificação e aquisição de competências, apresenta a abordagem de obtenção de competências individuais e organizacionais. Essas competências individuais aparecem listadas no trabalho de Sant'Anna et al. (2005, p. 6.): capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; capacidade de trabalhar em equipes; criatividade; visão de mundo; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de comunicação; capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades; domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de inovação; capacidade de relacionamento interpessoal; iniciativa de ação e decisão; autocontrole emocional; capacidade empreendedora; capacidade de gerar resultados efetivos e capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.

Dutra (2004) cita Ruas e Antonello, como propositores de acompanhamento do desenvolvimento com base na observação de estratégias de aprendizagem desenvolvidas por alunos de programas de MBAs.

Esses mesmos autores apresentaram essa proposta de acompanhamento do desenvolvimento em 2005, onde sugerem o aprendizado em quatro fases inter-relacionadas:

- Fase da investigação: é o contrato de aprendizagem para sensibilização do aluno para o programa de desenvolvimento das competências e o reconhecimento do valor da filosofia da metodologia de pesquisa-ação, na obtenção das competências.
- Fase da exploração: identificação das oportunidades de aplicação nas empresas em que trabalham, exploração de experiências prévias e um orientador.
- Fase do desenvolvimento: desenvolvimento da rotina de aprendizagem no local de trabalho, criação de um diário de aprendizagem, experimento de novas teorias colocando-as em prática para mensurar seus efeitos com orientação para o direcionamento no desenvolvimento das competências.

- Fase de demonstração: nos trabalhos finais apresentam os resultados do aprendizado teórico desenvolvido nos cursos, na sua prática profissional, avaliando a agregação de competências e possibilitando a revisão dos processos de aprendizagem.

Segundo Tannenbaum e Woods (1992), existem poucos investimentos das empresas na mensuração dos resultados de treinamento para que se possa avaliar o impacto nas vendas e na produção, e alertam para a produção do conhecimento na ação, combatendo o questionamento dos MBAs sobre quanto às experiências em salas de aulas ou laboratórios se distanciam do ambiente organizacional.

Antonello apud Dutra (2004), entende que os cursos que oferecem maior proximidade com a realidade profissional dos alunos são os mais efetivos no desenvolvimento de competências.

A lógica da competência aparece no trabalho de Kilimnik, Castilho e Sant'Anna (2004) como a expressão de saberes e competências, enquanto as qualificações se atêm à formação no sistema formal de educação.

Para Eboli (2004) competência abrange três características: conhecimento (compreensão de conceitos e técnicas, **saber fazer**) envolvendo a base da qualificação, que é o aprender a fazer obtido nos cursos técnicos e de graduação, e até mesmo na informalidade daqueles que aprendem na prática cotidiana, fazendo ao ouvir e ver como é feita a tarefa, é o desenvolvimento do entendimento do uso das ferramentas disponíveis para execução de uma tarefa ou de um processo - são os saberes teóricos (LE BOTERF, 2003); habilidade (aptidão e capacidade de realizar, **poder fazer**), inerente ao ambiente onde o profissional está inserido, são os recursos instrumentais e as informações disponibilizadas para que ele consiga atender ao que lhe cabe no processo da organização, buscar esses recursos e informações - são os saberes do meio (LE BOTERF, 2003); atitude (postura e modo de agir, **querer fazer**), aplicar, no contexto no qual está inserido, o seu modo particular de se posicionar, colocando em prática a sua capacidade de se adaptar para extrair do contexto a melhor posição para enxergar os elementos envolvidos e, então, agir de acordo com o seu modo único de raciocinar - são os saberes sociais ou relacionais (LE BOTERF, 2003).

Fidalgo e Machado (2000) concluem que a noção de qualificação não é capaz de dar conta da realidade caracterizada pelo trabalho flexível, dando espaço para o surgimento da noção de competência em contraponto.

2.2.1.2 Conhecimentos

De acordo com a definição de Parry (1996), trata-se da compreensão de conceitos e técnicas e aparece como o ponto básico para atingir a competência, quer seja na instância pessoal ou profissional. É o mais próximo da formação proposta na graduação onde Motta (1997), afirma que o profissional de Administração é formado para ser técnico, o que se aproxima da ênfase na execução da tarefa abordada por Taylor, Fayol e Ford, muito próxima da definição de Kilimnik, Castilho e Sant'Anna (2004).

Esses três autores mostram a preocupação de uma formação de perícia pessoal no aspecto técnico para executar uma tarefa que aponta uma formação voltada ao atendimento da necessidade básica de qualquer das tarefas de uma organização, que é executá-la de forma prevista e entendida para atender, de forma eficiente, a parte do processo em que está inserida, destacando-se, como ponto principal, a ênfase na execução das tarefas exatamente da forma prescrita por quem está em um nível hierárquico acima.

O **ser competente** significa mobilizar os recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos já adquiridos anteriormente. Isto é, demonstrar, pelas atitudes, respostas inéditas, criativas, inovadoras e eficazes para novos problemas que surgem no dia a dia (PERRENOUD, 2002).

2.2.1.3 Habilidades

Segundo Parry (1996) trata-se da aptidão e capacidade de realizar, o **saber fazer**. Uma habilidade não está unicamente ligada a uma competência, pois pode uma mesma habilidade contribuir para diferentes competências.

Essa possibilidade acaba por gerar controvérsas definições, este trabalho buscou, nas entrevistas, capturar as percepções e expectativas relacionadas à habilidade de forma a entender como ela é definida no grupo trabalhado.

2.2.1.4 Atitudes

Segundo Parry (1996) é a postura e o modo de agir do profissional, o **querer fazer**. Envolve o comportamento do profissional e sua forma de tratar as relações pessoais e profissionais dentro das organizações.

A importância do controle emocional para o sucesso profissional é reforçada por Daniel Goleman, autor do livro “Inteligência Emocional” (Época, 2012). O autor lembra que o quociente intelectual é uma inteligência genética imutável; já a inteligência emocional pode ser aprimorada, identificando-a como um objetivo no aprendizado, uma competência a ser desenvolvida e buscada pelo profissional que deseja progredir na carreira e para as empresas que procuram um diferencial para ter vantagem no mercado competitivo na aplicação dessa inteligência, que viria após a conquista do posto de trabalho. A maneira como o profissional se relaciona com seus chefes e subalternos e a forma como ele encara as tarefas, serão importantes para determinar o seu progresso na carreira.

Esse aprendizado, ainda segundo o autor, deve começar o mais cedo possível, pois não se trata de tolher o indivíduo e sim ensiná-lo como lidar com emoções que existem e impõe comportamentos considerados imprescindíveis para o tratamento das situações cada vez mais complexas que surgem diante do profissional moderno, exigindo que tome decisões, sob intensa pressão, o que fará com que aquele que tenha o domínio de suas emoções, possa colocar o seu conhecimento de forma a obter soluções de mais valor para a empresa, conseguindo a tão desejada vantagem competitiva.

Suportar a pressão do momento decisivo exigirá o autocontrole, se manter lúcido e consciente nessas situações, entender a sua responsabilidade no processo de construção da relação da empresa com os seus clientes e enfrentar o dia a dia tendo a convicção de sua contribuição para o sucesso da organização, serão atitudes primordiais para o profissional.

Este trabalho identificou, nas entrevistas, quais os comportamentos entendidos como atitude que aparecem nessa relação de expectativa e percepção de realização no aprendizado em MBA de Finanças.

2.2.1.5 Competências individuais

Le Boterf (2003) define o profissional como aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa, originada em boa parte pelos avanços da tecnologia aplicados no mercado que estreitou as relações entre as empresas, trazendo para o centro de decisão, concorrentes que não existiam anteriormente por conta das barreiras, principalmente, de comunicação. Com o aumento das empresas concorrentes no mesmo mercado, o cenário econômico passou a viver em constante processo de mudança, trazendo mais incertezas para o ambiente da decisão.

Diante dessa realidade, o profissional passa a ser exigido, em maior grau, a apresentar soluções que ultrapassem o conhecimento técnico; a necessitar de uma capacidade de análise, uma habilidade de enxergar os movimentos desse cenário em constante mutação e precisa criar soluções para gerar um diferencial a ser percebido pelo cliente, obtendo a vantagem competitiva que diferenciará a sua empresa aos olhos do cliente.

Esse profissional torna-se procurado pelas empresas que concorrem por mercados e clientes, por representar o recurso mais importante de todos no tocante a dar respostas que representem um diferencial competitivo.

Le Boterf (2003) exemplifica dizendo que não se pede mais ao operador que faça consertos, mas que saiba administrar panes, acontecimentos, contingências e processos. Ele deve criar, reconstruir e inovar.

Declina esse saber administrar como: saber agir com pertinência entendendo todos os elementos envolvidos na situação-problema; saber mobilizar saberes e conhecimentos em contexto profissional; utilizar todos os recursos e experiências disponíveis ao seu alcance, na busca da melhor solução; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; organizar os recursos disponíveis de forma a direcioná-los, sem dispersão, para alcançar os resultados esperados; saber transpor; aplicar cada conhecimento de forma a atender a necessidade identificada nas diferentes etapas do processo de busca da melhor solução; saber aprender e aprender a aprender, disponibilizar as energias e sentidos para a experiência que está sendo vivida, conectando-a com as experiências passadas, as teorias sobre o tema, ordenando-as de forma a perceber o maior número possível de caminhos válidos para a solução, para definir qual deles percorrer; e saber envolver-se, ter consciência do nível de sua contribuição explorando as competências à medida que exista espaço para essa contribuição no contexto da situação estudada.

Essa posição complementa a exposição de Eboli (2004) que aponta o surgimento de um novo ambiente empresarial caracterizado por profundas e frequentes mudanças, pela necessidade de respostas, cada vez mais ágeis, para garantir a sobrevivência da organização que gerou um impacto significativo no perfil de gestores e colaboradores que as empresas esperam formar nesses novos tempos.

O profissional buscado pelo mercado, segundo Le Boterf (2003), é aquele que, ao resolver a situação a que foi apresentado, gera benefício à organização, enfrentando o inédito e a mudança permanente de forma moral e ética, transmitindo para a imagem da empresa, esses valores.

O profissional se modifica saindo do **saber fazer** uma tarefa e indo para o **saber resolver**, mobilizando o conjunto, os recursos de sua personalidade para encontrar uma solução para o problema do seu cliente.

O Quadro 4, apresentado por Le Boterf (2003), representa essa evolução da passagem do modelo Taylorista e Fordista para a perspectiva da economia do saber, mostrando as diferenças do que se esperava na primeira concepção e o que passou a ser procurado na abordagem da economia do saber.

MODELO A CONCEPÇÃO TAYLORISTA E FORDISTA	MODELO B PERSPECTIVA DA ECONOMIA DO SABER
Operador.	Autor.
Executar o prescrito.	Ir além do prescrito.
Executar operações.	Executar ações e reagir a acontecimentos.
Saber fazer.	Saber agir.
Adotar um comportamento.	Escolher uma conduta.
Malha estrita para identificar a competência.	Malha larga para identificar a competência.
Gerenciamento pelo controle.	Gerenciamento pela condução.
Finalização sobre o emprego.	Finalização sobre a empregabilidade.

Fonte: Le Boterf (2003, p. 91).

Quadro 4 Comparativo do papel dos atores nas perspectivas Taylorista e Fordista e da economia do saber.

Essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagem competitiva sustentável: o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento de seus colaboradores e de suas competências individuais com a criação de espaço para a construção dessas competências, fazendo surgir um novo profissional, preparado para a transição imposta pelo cenário econômico de constantes mudanças e de competitividade crescente.

O comparativo apresentado por Le Boterf (2003) no Quadro 4, resume essa transição do papel de operador de processo, aquele que executa as operações, que sabe fazer a tarefa, para aquele ator que vai interferir no processo, sabendo agir, indo além do prescrito e escolhendo, de acordo com as suas competências, a conduta a ser seguida para a situação a ele apresentada.

A empresa dá forma a esse processo de construção de competências individuais em três etapas:

1. Situações tradicionais para a formação profissional: estágio de formação. Viagem de estudo, seminário itinerante, ensino assistido por computador, ensino programado e cursos por correspondência.
2. Situações criadas para serem formativas: consulta a especialistas. Clube de intercâmbio de práticas profissionais e realização de projetos de estudos com submissão a bancas de avaliação.
3. Situações de trabalho sem objetivo de formar, mas que podem tornar-se oportunidades de desenvolvimento de competências.

Administrar e desenvolver o capital de competências de uma empresa não se limita à administração e ao desenvolvimento de competências individuais de seus empregados. A

competência da empresa ou de uma de suas unidades não equivale à soma das competências de seus membros. O valor desse capital dependerá não tanto de seus elementos constitutivos, mas da qualidade da articulação entre esses elementos.

Ainda segundo Le Boterf (2003, p. 146): “a competência coletiva é uma resultante que emerge da cooperação e sinergia existente entre as competências individuais”; “o que existem são indivíduos que podem entrar em diversas relações uns com os outros”. A competência coletiva, não constitui um dado prévio, é uma emergência incessantemente construída e evolutiva, a partir de regras de articulação entre as competências individuais.

Segundo Teixeira (2002) as competências individuais podem ser expressas como:

- Conhecimentos sobre normas e procedimentos específicos (competência para executar).
- Capacidade para planejar cada passo do processo (competência para planejar).
- Poder intuitivo (conhecimento intrínseco) para prever fatores imponderáveis (competência para prever).
- Experiência acumulada na solução de desvios na continuidade do processo (competência para decidir).

Ainda segundo Teixeira (2002), a competência específica é a base para o crescimento profissional.

A competência geral é fundamental para sua expressão individual. Os chamados conhecimentos gerais estão novamente em destaque e são cada vez mais cobrados dos gestores.

Oliveira (2008, p. 108) apresenta, no Quadro 5, a ordem cronológica da definição de competência individual, em que se observa o avanço dessa definição com base em visões de diferentes autores que acabam por se complementarem.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Boyatzis (1982, p. 12)	Certas características ou habilidades da pessoa que a capacitam a demonstrar ações específicas apropriadas.
Prahlad e Hamel (1990)	Conjunto de habilidades e tecnologias necessárias para agregar valor a uma organização.
Grant (1991, p. 120)	As capacidades de uma empresa são o que ela pode fazer como resultados de grupos de recursos trabalhando juntos.
Spencer e Spencer (1993, p. 9)	Características subjacentes de um indivíduo casualmente relacionadas a critérios de referência afetivos e/ou desempenho superior para um cargo ou situação.
Hamel (1994, p. 11)	Integração de habilidades e tecnologias, em vez de uma habilidade ou tecnologia única e isolada.
Gallart e Jacinto (1995, p. 27)	Um conjunto de saberes postos em jogo pelos trabalhadores para resolver situações concretas de trabalho, configurando uma indissociação entre competência e ação, com uma exigência de determinado conhecimento que oriente esta ação.
Levy-Leboyer (1997)	Competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas e/ou organizações dominam, o que as faz destacar de outras em contextos específicos.
Barato (1998, p. 13)	Capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho.
Pujol (1999)	A capacidade de uma pessoa para realizar uma atividade, aplicando de maneira integral e pertinente os conhecimentos, destrezas e atitudes requeridas em determinada gama de funções, em situações e contextos definidos.
Fleury e Fleury (2001, p. 21)	É um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Sanchez (2001, p. 7)	A habilidade de uma organização de sustentar o emprego coordenado de ativos e capacidades de forma a ajudar a atingir seus objetivos.
Teixeira (2002, p. 33)	Competência é um estado quantitativo e temporal de uma pessoa para executar uma tarefa ou missão. Competência é o conhecimento pronto para responder a uma necessidade específica.

Fonte: Oliveira (2008 p. 108).

Quadro 5 Cronologia do estudo e definição de competência individual.

2.2.1.6 Competências para Finanças

Conforme Riddiford (2005), uma nova expectativa motivada pela complexidade do ambiente de negócios, prevê um profissional de Finanças que gerencie os recursos financeiros e funções relacionadas, desempenhando um papel mais amplo: tomar decisões estratégicas, posicionamento competitivo, crescimento, melhorias operacionais e avaliação de riscos de negócio.

Heidrick e Struggles (2008) definem as principais funções do profissional de Finanças, como:

- O envolvimento em operações monetárias e planejamento tributário.
- Os controles financeiros e relatórios regulamentares.
- O planejamento estratégico e o gerenciamento de riscos.

- O *design* organizacional e a comunicação corporativa.
- O auxílio na tomada de decisões e gerenciamento do negócio.

Para o cumprimento dessas funções, o profissional necessita de conhecimentos em contabilidade, informática, matemática etc. Necessita também de habilidades em análise e controle financeiro, comunicação, liderança e formação de equipe, bem como atitudes ligadas à confiabilidade, honestidade, transparência e ética, fazendo com que aumente a sua interação com a alta direção, buscando ganhos de produtividade, melhoria na alocação do capital e aumento de valores de longo prazo.

Essas considerações, presentes no trabalho de Gundel (2008), dão base à busca pela definição das competências em Finanças esperada pelo mercado para atender a complexidade do ambiente atual.

Gundel (2008) lembra ainda que o profissional de Finanças mantém características ainda ligadas à sua formação (qualificação), com ênfase em relatórios e controles.

Amâncio (2003) destaca as características pessoais ligadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes esperadas desse profissional, entendendo que devem ter: transparência - sem ela a gestão financeira se torna impraticável; ética - sendo justo e correto com os demais; disciplina - atendendo às demandas sob sua responsabilidade no prazo previsto; comprometimento - mantendo-se direcionado para os objetivos da tarefa em consonância com os da empresa; disponibilidade - atendendo as urgências surgidas no processo da empresa e na formação de equipes, gerando o processo de aprendizagem continuada que trará motivação contribuindo para o aumento da assertividade; otimização do tempo de execução das tarefas; proatividade para a antecipação aos assuntos ligados às ameaças, ao negócio e à inteligência emocional, buscando equilibrar as relações com os pares, superiores, clientes e fornecedores, usando a inteligência interpessoal, a favor do processo estabelecido.

No mesmo trabalho o autor relaciona as características profissionais distribuídas em: conhecimentos técnicos; domínio das disciplinas relacionadas a Finanças (Contabilidade, Matemática, Auditoria, Tesouraria e Controles); domínio de idiomas para atender ao mundo corporativo globalizado; conhecimento de *Customer Relationship Management* (CRM); gerenciamento do público interno: sócios, conselho, alta direção, e externo: clientes,

fornecedores, entre outros, pois entender o que os clientes querem e aplicar os mecanismos para atendê-lo, são considerados fundamentais para o sucesso do profissional em Finanças; conhecimento das políticas corporativas, conhecer a empresa no Brasil e os cenários que influenciam a sua posição; visão de negócios, otimizar a dinâmica de geração de receitas, gestão de custos e despesas, para alcançar resultados que atendam aos acionistas; envolvimento com o mercado, a busca por novos negócios vem também do conhecimento do mercado, seus movimentos e sinalizações. Essas características listadas, segundo o autor, não garantem o sucesso do profissional, porém o tornam aptos a alcançá-lo.

Pfefferle (2004) reforça essa posição em relação à importância do profissional de Finanças eficaz, para o sucesso de qualquer organização, pois um profissional financeiro ineficaz pode se tornar a razão do fracasso da empresa.

Anda segundo Pfefferle (2004), um profissional dessa área, para ser percebido como eficaz e eficiente precisa ter, ao menos, 70% de qualidades como: integridade não comprometida e padrões éticos, ser honesto, ético e capaz de desenvolver e manter a confiança de todos; ter capacidade de gerenciamento de dinheiro e competência em finanças corporativas, conhecer os números gerados e ser capaz de se comunicar com os gerentes, credores, acionistas e demais envolvidos nas atividades da organização; ter conhecimentos básicos de negócios e forte compreensão das operações da empresa, onde deve compreender os fundamentos do negócio, as operações básicas e seu modelo de negócio, pois não basta reportar números, para contribuir para o sucesso; ter habilidades interpretativas: visão estratégica; habilidades de liderança como pensar estrategicamente, ajudar na criação e execução de planos de negócios, pois não se espera mais que se tranque em seu escritório e dispare números para os seus pares e chefes; ter habilidade na solução de problemas, pois deve saber buscar por situações de “vitória”, ou seja, obter vantagens para a empresa e não somente “bons acordos”; possuir habilidades de comunicação, sendo apto a se comunicar de forma oral e escrita, para todos os envolvidos no processo de decisão, principalmente em situações de mudanças, apresentando as respostas antes mesmo de ser questionado; demonstrar disposição para gastar muitas horas no tratamento dos números que carregam as informações, com atenção para minimizar equívocos; ter autoconfiança e disposição para se posicionar, devendo ser autoconfiante sem ser arrogante, ou seja, ter habilidade para transmitir mensagens próprias, disposição para admitir erros, habilidade para oferecer informações e ter a mente orientada para resultados, sendo comprometido com o resultado, principalmente em ambiente de mudanças, mostrando

confiabilidade para que possa dar informações corretas sob pressão e fazer o possível para alcançar o resultado.

Pfefferle (2004) também destaca que o profissional de Finanças que tem somente algumas dessas características deve ser avaliado pela empresa para que se trabalhe o desenvolvimento dos pontos deficientes em sua atuação.

Com base nessa descrição de características pessoais, profissionais e suas qualidades, considerando a definição de competência de Rabaglio (2001), Gramigna (2002), Amâncio (2003) e Pfefferle (2004), Gundel (2008) desenvolveu o Quadro 6, em que relaciona as principais competências para o profissional de Finanças.

CONHECIMENTOS: SABER	HABILIDADES: SABER FAZER	ATITUDES: QUERER FAZER
Domínio em Contabilidade.	Orientação para resultados.	Transparência.
Contabilidade financeira.	Formação de equipes.	Ética.
Controle.	Assertividade.	Disciplina.
Consolidação.	Gerenciamento do tempo.	Comprometimento.
Auditória.	Proatividade.	Disponibilidade.
Matemática.	Inteligência interpessoal.	Motivação.
Tributos.	Visão de negócios.	Inteligência emocional.
Informática.	CRM.	Integridade.
Idioma.	Gerenciamento do dinheiro.	Autoconfiança.
Tesouraria.	Liderança.	Confiabilidade.
Legislação específica.	Visão estratégica.	Posicionamento.
Políticas corporativas.	Solução de problemas.	-
Conhecimento básico de negócios.	Compreensão das operações da empresa.	-
Finanças.	Comunicação.	-

Fonte: Gundel (2008).

Quadro 6 Competências do profissional de Finanças.

O papel do profissional de Finanças exige uma gama de competências para que atenda a expectativa de contribuição para a alta direção, no tocante a tomada de decisão.

Segundo a visão de autores como Ross, Westerfield, Jaffr e Hoji apud Gundel (2008), os resultados esperados pela empresa do setor financeiro envolvem: maximização do resultado financeiro, patrimonial, do valor de mercado em longo prazo; controle orçamentário e tributário eficiente; e otimização do lucro.

3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Foi feita uma pesquisa bibliográfica para o levantamento de trabalhos já realizados sobre cursos de MBA, aprendizagem e construção de competência. Pretende-se também fazer uma análise documental do projeto pedagógico e das ementas que constituem o curso.

A metodologia da pesquisa assumiu uma abordagem mista: foi exploratória, pois o assunto é pouco aprofundado e com pouco conhecimento sistematizado. Vergara (2006) recomenda esta abordagem na busca de dados quando o conhecimento do assunto é árido. A pesquisa também foi descritiva, pois o pesquisador deve encontrar e expor o cenário, suas características e as condições que promovem o fenômeno, mas sem interferir ou manipular o campo (VERGARA, 2006). A flexibilidade dada no aspecto exploratório atende a busca pelo conhecimento das várias situações e aspectos do comportamento humano das pessoas e de grupos envolvidos na pesquisa (SALES, 2012).

3.1 *Design* da pesquisa

A pesquisa de campo foi conduzida em duas etapas: a primeira etapa consistiu da aplicação de um questionário estruturado, do tipo *survey*, junto aos estudantes de cursos de MBA em Finanças.

Os dados levantados nesse questionário foram analisados para se caracterizar as opiniões preliminares dos estudantes e estabelecer os pontos relevantes que direcionaram a segunda etapa, que foi realizada por entrevistas semi-estruturadas que visam esclarecer e aprofundar os achados da primeira etapa.

3.1.1 Abordagem quantitativa (1^a etapa)

Utilizando-se um questionário estruturado, a primeira etapa da pesquisa coletou as expectativas e motivações que levaram os alunos a se matricularem no curso de MBA de Finanças. Esse mesmo instrumento serviu para mostrar a percepção do aluno quanto ao atendimento dessas expectativas.

Essa etapa é classificada como descritiva, pois faz relações entre as variáveis do objeto de estudo: expectativas, motivações e percepção da contribuição do curso na aquisição ou aperfeiçoamento de competências.

A utilização de ferramentas de pesquisa quantitativa, como é proposta aqui, tem efeito direcionador para a entrevista no campo, ao realizar o levantamento de concepções acerca do fenômeno estudado para permitir o encaminhamento da pesquisa (SAMPEIRE; COLLADO; LUCIO, apud SANTOS, 2012). Trata-se de uma etapa que sugere o conhecimento das ideias que norteiam o fenômeno, junto ao contexto e aos pesquisados (MARCONI; LAKATOS, 2007).

3.1.2 Abordagem qualitativa (2^a etapa)

Na segunda etapa foram realizadas entrevistas pessoais em profundidade, com roteiro semiestruturado para a coleta de depoimentos dos estudantes na captação das impressões dos respondentes, com análise de conteúdo, em relação às expectativas e o grau de seu atendimento ou não.

O método qualitativo permite melhor obtenção de informação para elucidar o objeto do estudo e elaborar construtos a respeito do assunto em vigor. É um método em que os campos de estudo não são situações artificiais praticadas em laboratório, mas sim situações práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana.

A meta da pesquisa concentra-se em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas, otimizando o tempo dos envolvidos com o roteiro desenvolvido para abordar esses pontos relevantes (FLICK, 2004).

A união entre os resultados qualitativos e quantitativos promoveu a obtenção de um conhecimento sobre o tema do estudo que fosse mais amplo do que uma única abordagem ou a validação mútua das descobertas de ambas as abordagens, conforme mostra o Quadro 1.

PESQUISA	OBJETIVOS E RESULTADOS DO MBA	EXPECTATIVAS DO ESTUDANTE NA ENTRADA	CONSTATADAÇÕES DOS ESTUDANTES NA CONCLUSÃO
Referencial teórico	X		
Survey		X	
Entrevista em profundidade			X

Quadro 1 *Design* da pesquisa e seus instrumentos de investigação.

Na fase qualitativa do estudo, busca-se entender “o quê”, “como” e o “por que” dos fenômenos (GODOI; BALSINI, 2006; FLICK, 2009). Compreender é aprofundar-se na interpretação dos entrevistados por meio das suas perspectivas de significados e explicação de seus motivos (SCHWANDT, apud SANTOS, 2012). Assim, procura-se entender como os envolvidos consideram suas experiências na construção de suas realidades (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; SILVA, 2006).

3.2 Local da pesquisa

A instituição pesquisada é líder no mercado de oferta de cursos de MBA na área de Finanças, com unidades distribuídas nas principais cidades do país, na modalidade presencial.

3.3 Sujeitos da pesquisa

3.3.1 Sujeitos da pesquisa da 1^a etapa

Essa pesquisa foi realizada entre os meses de Outubro de 2012 e Janeiro de 2013, com estudantes do curso de MBA em Finanças, com, no mínimo, cinco anos de atuação em cargos de gerência ou diretoria e que já tenham cumprido, no mínimo, 75% das disciplinas previstas no curso.

O objetivo foi capturar a visão de profissionais com experiência e maturidade na área Financeira para comparar as expectativas de obtenção de competências no curso de MBA com a percepção do que foi recebido ao final do curso. Espera-se que, esta amostra detenha massa crítica prévia para julgar os elementos apresentados pela experiência prática que têm e por já estarem em fase de conclusão do curso. O MBA em Finanças foi o escolhido por representar um foco de formação específico, evitando a dispersão dos elementos apontados. Não haverá distinção de formação acadêmica ou área de atuação. No período da pesquisa na instituição

escolhida, líder no mercado de MBA em Finanças, com atuação nas principais cidades do país, havia 51 turmas em andamento. Considerando uma média de 32 alunos por turma, somam-se 1.632 alunos. Considerando-se que 31 turmas já ultrapassaram os 75% das disciplinas, esse número cai para 992 alunos. Foram aplicados 286 questionários para cumprimento da 1^a etapa do trabalho, representando 29% do universo total, dos quais, conforme resultado apurado, 170 questionários foram validados pelos critérios descritos na 1^a etapa, equivalendo a um percentual de 59% dos questionários aplicados e de 34% do universo total estimado, conforme mostra o Gráfico 1.

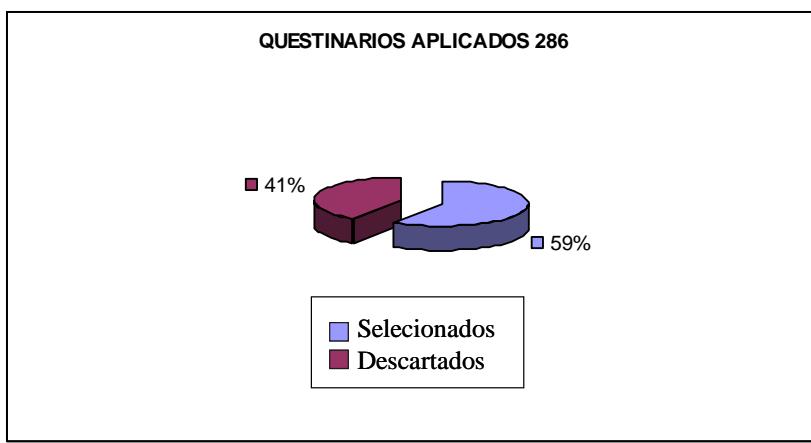


Gráfico 1 Total dos questionários aplicados.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa da 2^a etapa

A 2^a etapa foi realizada com 8 estudantes, escolhidos em cidades diferentes, para as entrevistas em profundidade, respeitando-se a proporcionalidade observada na 1^a etapa da pesquisa, para a definição do gênero, da formação, da região do país, do tipo de indústria e da experiência. As entrevistas foram realizadas entre os meses de Outubro de 2012 e Fevereiro de 2013.

3.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada sobre as percepções do aprendizado e não teve a pretensão de estabelecer nenhuma avaliação ou crítica direcionada a qualquer processo de ensino. Da mesma forma, este trabalho não teve como objetivo apontar deficiências no modelo de oferta dos cursos de MBA e, muito menos, propor soluções a essas deficiências.

O resultado não poderá ser considerado em todos os níveis sociais e econômicos, por se tratar de pesquisa realizada coletando informações junto a estudantes matriculados em instituição de renome e de acesso limitado pelo valor das mensalidades, considerado alto.

Portanto, não foi objetivo desta pesquisa generalizar suas conclusões para todas as instituições, professores e estudantes. As análises foram referentes a uma instituição e grupo de alunos de Finanças com, no mínimo, cinco anos de experiência profissional em cargos de gerência e diretoria, que tenham concluído, no mínimo, 75% do curso.

3.5 RELEVÂNCIA

Bacellar e Ikeda (2005) mencionam o fato de que, para profissionais com ambições mais elevadas, o diploma de graduação deixou de ser um diferencial na competição por posições de destaque nas empresas que valorizam essa formação em busca de profissionais para ocupar posições de gestão. Isso ocorreu, principalmente, pela alteração do perfil do profissional exigido pelas empresas, que deixaram de se interessar por um colaborador obediente e disciplinado, para buscar um profissional autônomo e empreendedor. Essa mudança no padrão de exigência gerou, por parte das empresas, a necessidade cultural de estimulação e apoio às iniciativas, criatividade e busca autônoma de resultados para o negócio, enfatizadas por Dutra (2004).

O crescimento desse mercado no Brasil, a partir da década de 1990, motivou este trabalho, cuja pesquisa também nasceu estimulada pela sugestão de continuidade do trabalho de Wood Jr. e Paula (2002). O entendimento das expectativas que levam os estudantes a procurar por esse tipo de educação continuada e a constatação do atendimento, total, parcial e até do não atendimento dessas expectativas, possibilitará uma reflexão sobre o modelo.

4. RESULTADOS

Os resultados apresentados na 1^a etapa informam os dados de qualificação dos entrevistados na amostra, nas questões ligadas à formação acadêmica, gênero e faixa etária. Mostra a motivação de entrada, em ordem de maior ou menor influência na decisão de iniciar um MBA, representada por uma pontuação de 1 a 9, sem repetição de grau de importância, da mesma forma que a percepção do nível de atendimento às expectativas. Na sequência, apresenta uma avaliação de quais aspectos relacionados às competências, separados por conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas dos gestores, deveriam ser mais trabalhadas no curso, agora em escala de maior ou menor importância, representada por uma pontuação de 1 a 6, para dar base às entrevistas na 2^a etapa.

4.1 Mapeamento da amostra de pesquisa

Da amostra que serviu de base para esta pesquisa, 64% dos alunos são homens e 36% são mulheres. A faixa etária mostra 65% dos alunos entre 30 e 44 anos de idade, destacando que, comparativamente à pesquisa da ANAMBA (2011), o percentual dessa faixa etária quase não foi alterado, pois, na época, mostrou 67% dos alunos entre 28 a 38 anos de idade; 10% entre 45 e mais de 50 anos; e 25% entre 25 e 30 anos de idade.

A formação acadêmica na graduação tem predominância das Ciências Sociais, sendo que 39% são formados em Ciências Contábeis; 28% em Administração de Empresas; 13% em Economia e 10% em Direito, perfazendo 89% do total, ficando 5% para a área de Saúde e outros 6% para a área de Engenharia.

Alunos com alguma formação em pós-graduação responderam por 15% do total, dos quais 13% têm outro MBA e 2% têm mestrado. Esse grupo também tem formação predominante em Ciências Sociais, com 67% em Administração.

4.2 Expectativas na entrada do curso e percepção do que foi recebido

A análise da Tabela 1 mostra que, no campo das expectativas, os itens com as maiores pontuações em relação à motivação na entrada, foram: *Competir por cargos de maior remuneração*, com 17% dos pontos, bem próximo a *Crescimento pessoal*, com 16%, seguido por *Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão*, com 15%, e a *Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa*, com 12%.

No campo da percepção do que foi recebido no curso, o atendimento às expectativas se confirmam na ordem de atendimento, tendo 17% das escolhas indo para *Competir por cargos de maior remuneração*, seguido por *Crescimento pessoal*, com 15% dos pontos, que empatou com a *Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa*, também com 14% dos pontos.

O único aspecto que aparece na percepção do aluno como recebido no curso e não consta nos quatro itens com maior impacto na motivação de entrada foi a *Exigência da empresa para atender o plano de carreira*, com 12%, que merecerá comentário específico nas conclusões extraídas da 2^a etapa da pesquisa - as entrevistas pessoais em profundidade.

Tabela 1 Comparativo entre expectativas e percepção.

ITENS	ENTRADA	SAÍDA
Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa.	12%	14%
Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão.	15%	10%
Exigência da empresa para atender o plano de carreira.	9%	12%
Competir por cargos de maior remuneração.	17%	17%
Expandir a rede de contatos profissionais.	12%	11%
Aproveitar subsídio oferecido pela empresa.	6%	7%
Aprender ferramentas de gestão para aplicação em futuro negócio próprio.	7%	8%
Ter acesso à realidade de outros segmentos.	6%	6%
Crescimento pessoal.	16%	15%

O item *Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa*, apresentou 12% dos pontos como motivação de entrada e 14% na percepção ao final do curso.

Eboli (2004) trata qualificação como a aquisição do conhecimento a nível de realizar uma tarefa aprendida na graduação, que, ao final do século XX, transformou o perfil do trabalhador que deixou de ser executor para ser um trabalhador gestor. Essa posição aparece

reforçada na pontuação atribuída como motivação de entrada e se confirma com a variação positiva de 2% na percepção de saída. O entrevistado número 2 enfatiza esse ponto:

Ao entrar no curso, esperava aprender sobre o uso dos instrumentos de Finanças, pois sou engenheiro e trato de análise de investimentos da empresa, e, com a ajuda dos professores e colegas da turma entendo que tive êxito, pois o conforto para fazer frente às minhas responsabilidades aumentou.

Quanto a *Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão* que aparece como a maior diferença entre a motivação de entrada, com 15% da pontuação total, caindo para 10% da pontuação relacionada à percepção do aluno quanto ao que foi recebido ao final do curso, apresenta a maior variação negativa do estudo. O entrevistado número 3, com formação em Ciências Contábeis, afirma:

A defasagem do conhecimento é muito pequena, pois os instrumentos e a orientação básica são aprendidos na graduação, enquanto que, no MBA, o mesmo instrumento foi apresentado de forma a mostrar a sua função operacional, e foi além, mostrando a utilidade no suporte à decisão e não apresentando novos instrumentos.

Essa declaração valida o que afirmam Amaro e Bianco (2007), quando apontam que não se deve se opor à qualificação e competência nem sequer substituir a qualificação pela competência, uma vez que a noção da competência não substitui o conceito de qualificação, mas sim, o modifica, permitindo o enriquecimento da noção de qualificação, sem suprimi-la.

Exigência da empresa para atender o plano de carreira aparece com 9% na motivação de entrada e 12% na percepção do que foi recebido no curso. A variação positiva em 3% contraria um aspecto levantado por Tannenbaum e Woods (1992), que informaram existir pouco investimento das empresas na mensuração dos resultados obtidos em treinamentos para avaliação do impacto desses treinamentos nas empresas. Sobre esse aspecto o entrevistado número 6 declarou:

A entrada no MBA, consta no plano de carreira da empresa, como condição a ser atendida para concorrer a uma promoção e, no meu caso, com resultados positivos para mim, pois fui promovido ainda durante o curso.

Competir por cargos de maior remuneração se manteve estável na pontuação em 17%, tanto como motivador para o ingresso no curso quanto na percepção do que foi recebido, figurando como a maior pontuação dentre os itens observados e revelando que o mercado realmente valoriza essa modalidade de pós-graduação, o que reforça a posição de Bacellar e Ikeda (2005) a respeito do fato de que, para profissionais com ambições mais elevadas, o diploma de graduação deixou de ser diferencial na competição por posições de destaque nas empresas que valorizam essa formação em busca de profissionais para ocupar posições de gestão;

confirmando também o resultado da pesquisa da ANAMBA (2011), que apurou que 16,3% dos alunos esperam aumento de remuneração após o curso. Os entrevistados números 1, 5 e 6 enfatizam a importância do curso para concorrer a cargos mais bem remunerados, em suas afirmações:

Sem o título de pós-graduado em nível de MBA, na empresa em que trabalho não existe a menor chance de ocupar cargo gerencial.

Com seis meses de curso tive um aumento de salário na empresa e atribuo isso ao que aprendi no curso, pois apliquei muito do que foi discutido em sala de aulas para cumprir as minhas responsabilidades na empresa.

Onde trabalhava ao iniciar o curso, a pós-graduação era condição básica para promoções, por isso decidi entrar no curso, o que já rendeu o benefício esperado, pois estou em outra empresa, ganhando mais e em cargo gerencial.

Expandir a rede de contatos profissionais apresentou variação negativa em 1% entre a motivação de entrada, 12%, e a percepção de atendimento na saída do curso, 11%. A pesquisa da ANAMBA (2011) aponta que, 48% dos alunos citaram esse item como motivação de entrada em cursos de MBA, e também confirma a importância dada por Sant'Anna et al. (2005) ao relacionamento interpessoal para a aquisição de competências. A relevância desse item na motivação para a entrada no MBA aparece também nas entrevistas com a declaração do entrevistado número 7:

Busquei o chamado *network* com a intenção de ampliar meus horizontes profissionais, pensando em novas possibilidades de emprego, porém no decorrer do curso, os companheiros me acrescentaram muito em relação às experiências de trabalho.

O aspecto relacionado a *Aproveitar subsídio oferecido pela empresa* teve oscilação positiva de 1%, saindo de 6% dos pontos relacionados à motivação na entrada contra 7% dos pontos de percepção de recebimento na saída. Ao se comparar esse resultado com o da pesquisa da ANAMBA (2011) que informa que 54% dos alunos têm pagamento integral ou parcial subsidiado pela empresa, conclui-se que essa não é uma motivação de entrada considerada relevante, em comparação às demais, apresentadas neste trabalho.

Na 2^a etapa, de forma espontânea, os entrevistados números 3, 4 e 7, mencionaram ter esse subsídio integral de suas empresas.

Aprender ferramentas de gestão para aplicação em futuro negócio próprio também aparece com crescimento de 7% para 8% de motivação de entrada para percepção do recebido no

curso. Nascimento (2004) cita a busca pela formação proposta nos MBAs para adquirir a capacidade de utilizá-las corretamente para fazer frente às situações críticas do negócio e, a capacidade de mobilizar os empregados, aparece confirmada pela pontuação obtida. O entrevistado número 8 declara:

Quando entrei no curso já tinha ideia de utilizar o que aprenderia aqui para abrir um negócio meu com mais segurança, achei no início que não era direcionado para isso, mas nas disciplinas finais pude perceber a utilidade para esse fim.

No tocante a *Ter acesso à realidade de outros segmentos*, a pontuação aparece também estabilizada em 6% tanto para a motivação na entrada quanto para a percepção de saída dos respondentes nessa 1^a etapa, representando a mais baixa pontuação entre os itens apresentados. Isso contrapõe a posição de Sant'Anna et al. (2005), que apontam como uma das competências importantes a ser aprendida pelo profissional moderno, a visão do mundo e a capacidade para lidar com as situações novas e inusitadas que aparecem nos cursos de MBA, devido a diversidade de formação acadêmica e profissional dos alunos, associada à diversidade de segmentos de atuação que estarão convivendo na mesma sala de aulas.

Crescimento pessoal teve a segunda maior pontuação na motivação de entrada, 16%, com variação negativa em 1% na percepção de saída, também como a segunda maior pontuação.

Amâncio (2003) destaca características pessoais como transparência, ética, disciplina, comprometimento, disponibilidade para atender as urgências da empresa, tem sua visão da importância do crescimento pessoal reforçada por esse resultado, apoiado por Pfefferle (2004), que também cita qualidades semelhantes necessárias a um profissional competente, tais como honestidade, ética e capacidade de manter e desenvolver a confiança de todos.

A importância desses aspectos pessoais envolvidos na percepção de competência do profissional foi citada pelos entrevistados como básicas e estruturais, sem as quais o profissional de finanças nem é cogitado para posições de destaque, pois honestidade, ética, disciplina, transparência e comprometimento são pré-requisitos essenciais para essa atividade, conforme afirma o entrevistado número 8:

Não tem como aquele que vai manobrar com os recursos financeiros da empresa não ser transparente, pois se não for, a auditoria vai pegar ele. Se ele não se disponibilizar quando a empresa precisa, ele não vai ficar muito tempo empregado.

O entrevistado número 1 contradisse os que citaram que essas características do *Crescimento pessoal* se aprendem no curso afirmando que:

Honestidade, transparência, comportamento ético etc. trazemos de casa, nenhum curso é capaz de ensinar essas coisas, tudo isso trazemos de casa, de nossa formação, da família.

4.3 Conhecimentos

O conhecimento foi definido, nesse estudo, como “a compreensão de conceitos e técnicas” (PARRY, 1996), o **saber fazer**. Eboli (2004) entende que esse componente da competência envolve a base da qualificação, que é o aprender a fazer; é o entendimento do uso das ferramentas disponíveis para a execução de uma tarefa ou de um processo, são os saberes teóricos (LE BOTERF, 2003).

Na 1^a etapa foram destacados itens que confirmam a percepção exposta no trabalho de Wood Jr. e Paula (2002), com ênfase na instrumentalização do aluno, com foco voltado a dominar as ferramentas. Segundo Motta (1997), o curso oferece disciplinas voltadas para esse domínio, como a Contabilidade Financeira, a Contabilidade Avançada e a Matemática Financeira, sendo as informações que mais se aproximam da graduação, que lembram e reforçam o seu entendimento para ser à base do curso.

A análise do Gráfico 2 e da Tabela 2, a seguir, mostra quais aspectos relacionados aos conhecimentos adquiridos no curso de MBA foram mais importantes para os alunos.

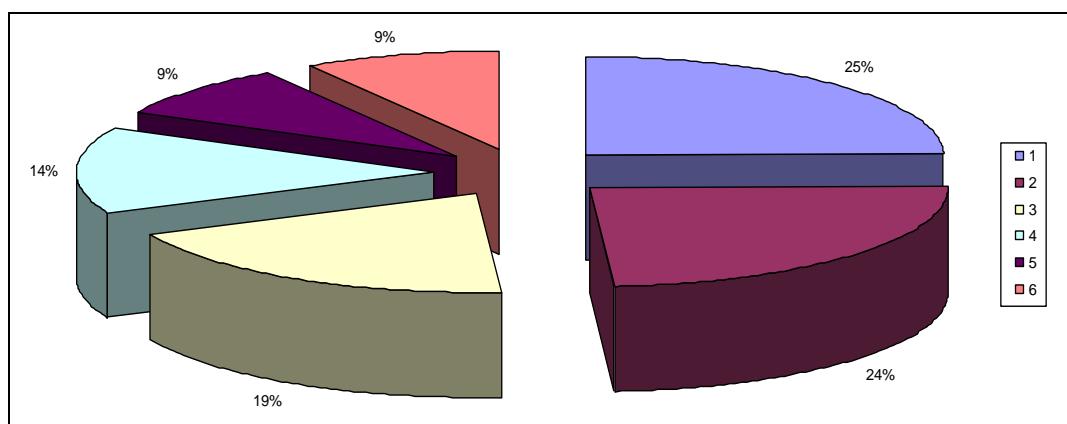


Gráfico 2 Conhecimentos.

Tabela 2 Demonstrativo da pontuação em Conhecimentos.

CONHECIMENTOS	PONTOS	%
1 Estrutura econômico-financeiro-patrimonial da empresa.	884	25%
2 Diagnóstico da situação econômica e financeira da empresa.	861	24%
3 Ferramentas e indicadores de avaliação de mercado financeiro.	691	19%
4 Legislação tributária e tratamento da carga tributária da empresa.	508	14%
5 Ferramentas de informática e de tecnologia para a área Financeira.	307	9%
6 Compreensão de uma ou mais línguas estrangeiras.	319	9%

O destaque é para a *Estrutura econômico-financeira-patrimonial da empresa*, que aparece com 25% dos pontos, reforçando a importância dada por Gundel (2008) à aquisição dos conhecimentos da área para atingir os resultados esperados pela empresa, como maximização do resultado financeiro, patrimonial e otimização do lucro (econômico). A importância desse item para a percepção de competência do profissional de finanças dada pelos respondentes confirma a colocação de Heidrick e Struggles (2008) quando listam entre as competências para finanças, os relatórios regulamentares e os controles financeiros.

Diagnóstico da situação econômica e financeira da empresa, com 24% dos pontos computados, valida o que Pfefferle (2004) lista como conhecimento necessário ao profissional da área de Finanças, quanto ao tratamento dos números que carregam as informações, com atenção para minimizar equívocos. Os conhecimentos necessários para produzir um diagnóstico aparecem no Quadro 6 - Competências do profissional de Finanças apresentado por Gundel (2008), em que considerou as definições de Rabaglio (2001), Gramigna (2002), Amâncio (2003) e Pfefferle (2004). Essa importância aparece enfatizada pelos entrevistados na 2^a etapa.

Ferramentas e indicadores de avaliação de mercado financeiro aparecem com 19% da pontuação e *Legislação tributária e seu tratamento da carga tributária da empresa*, com 14%, também aparecem listados no trabalho de Heidrick e Struggles (2008) ao definirem as competências para finanças, indicando a importância, nas funções do gestor financeiro, do domínio dos controles financeiros e do planejamento tributário. Reforçadas pelos mesmos autores aparece, com 9% da pontuação, as *Ferramentas de informática e de tecnologia para a área Financeira*.

Confirmado com a pontuação de 9% para a *Compreensão de uma ou mais línguas estrangeiras*, a posição de Amâncio (2003) que valoriza esse conhecimento para o atendimento ao mundo corporativo globalizado.

Na 2^a etapa, com as entrevistas em profundidade, em relação a *Como o estudante percebe o programa oferecido em relação à exposição, aquisição e compreensão de conhecimentos e técnicas na área de Finanças*: **o saber fazer**; foram encontradas posições que divergem da posição ressaltada no trabalho de Wood Jr. e Paula (2002), no tocante ao uso de receitas prontas, levando os estudantes a aprenderem reproduções técnicas. Os entrevistados números 1, 4, 6 e 7, que se dizem detentores de cerca de 80% do que foi apresentado no curso, têm uma ênfase maior na aplicabilidade:

As estruturas dos demonstrativos e relatórios apresentados já eram do meu conhecimento, aprendido na graduação.

O aprendizado em relação a novos conhecimentos foi muito pequeno, talvez em função de eu trabalhar na área Financeira há um bom tempo.

Poucas foram as novidades em relação à prática do dia a dia de uma área Financeira, já conhecia os relatórios explorados e que foram mostrados de forma muito próxima a da que tive na faculdade.

O entrevistado número 2 declarou ter tido avanços expressivos em termos de conhecimentos, após os conteúdos ministrados pelos professores: “Passei a ter condições de discutir o assunto financeiro, na empresa”. Entendido como uma validação da necessidade dessa competência que aparece na posição de Heidrick e Struggles (2008), reforçada pelo entrevistado número 3, ao informar:

Ampliei muito o meu entendimento de relatórios como Balanço Patrimonial e Demonstrativo de Resultados, o que me ajudou muito na minha rotina dentro da empresa.

O entrevistado número 5 declarou ter compreendido conceitos que se tornaram de uso diário para o cumprimento de suas atribuições:

Ao entender as estruturas apresentadas, adquiri condições de participar de algumas discussões que antes estavam fora do meu alcance.

No tocante à qualidade da exposição dos professores do conteúdo proposto para as disciplinas, os estudantes foram unânimes em destacar essa qualidade com exposição clara das ferramentas cumprindo integralmente as ementas definidas para as disciplinas que envolvem a aquisição do conhecimento das ferramentas.

Quanto à percepção em relação à compreensão dos conteúdos ministrados, a posição dos entrevistados aponta para um grau de compreensão dos conteúdos ministrados que vai de 80% a 100%.

O entrevistado número 8 enfatiza a importância de ter passado a entender as ferramentas da área Financeira, e que isso aliviou muito a pressão que sofre no seu dia a dia, atendendo, e muito, a necessidade da empresa, pois desconhecia esses instrumentos.

O entendimento do que foi exposto pelos professores acabou refletido nas notas das provas, tenho média 8,95 no MBA, mas o principal, foi o alívio da tensão na empresa, uma vez que as tarefas se tornaram mais simples.

O entrevistado número 2, formado em Engenharia, diz ter passado a poder participar de determinadas reuniões na empresa, graças ao MBA:

Tenho o entendimento necessário para o meu dia a dia, o curso me deu a base que não tinha para algumas discussões na empresa.

Esses resultados correspondem à definição de qualificação de Gundel (2008) que diz que o profissional de finanças mantém características ainda ligadas a qualificação, com ênfase em relatórios e controles.

4.4 Habilidades

A Habilidade foi definida neste estudo como a aptidão e a capacidade de realizar, estando associadas à experiência e ao aprimoramento progressivo (PARRY, 1996), **o poder fazer**. As respostas na 1^a etapa apresentaram os resultados contidos no Gráfico 3 e na Tabela 3, e são analisados a seguir.

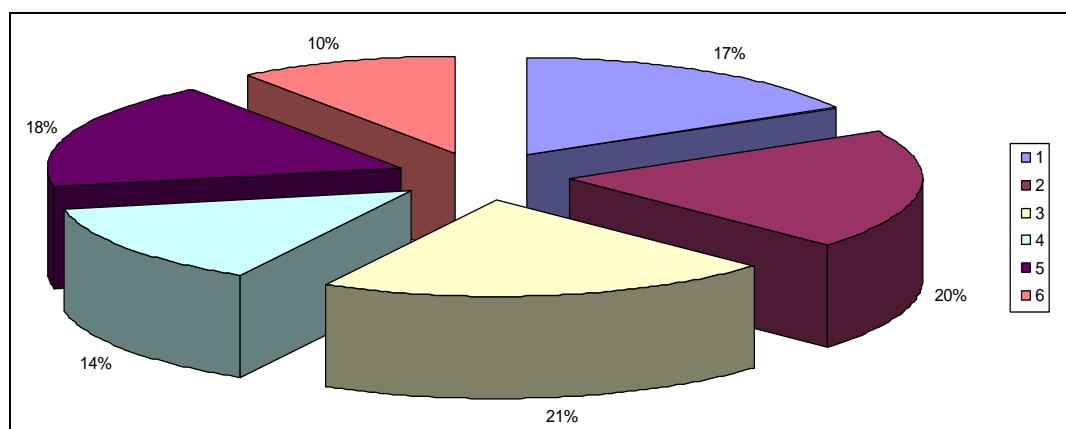


Gráfico 3 Habilidades.

Tabela 3 Demonstrativo da pontuação em Habilidades.

HABILIDADES	PONTOS	%
1 Análise das opções para decisão de investimento.	617	17%
2 Ordenação das ideias para conduzir à melhor decisão baseada na análise.	716	20%
3 Clareza na definição de pontos positivos e negativos do negócio.	738	21%
4 Objetividade na defesa dos pontos positivos e negativos do negócio.	515	14%
5 Análise e reflexão sobre alternativas de decisão apresentadas.	645	18%
6 Saber definir os indicadores para mensuração do sucesso da decisão.	339	10%

Com 21% do total de pontos atribuídos pelos respondentes, o item *Clareza na definição de pontos positivos e negativos do negócio* refere-se a saber avaliar o desempenho do negócio à luz dos instrumentos da área de Finanças e Controle, conforme definição de Daolio (2004), que afirma que o desenvolvimento da capacidade de analisar situações complexas e apresentar soluções, assume papel principal na formação do profissional competente. Essa complexidade, abordada também por Dutra (2004), quando distingue entre complexidade e dificuldade, e reforçada por Le Boterf (2003), ao concluir que o novo profissional é aquele que sabe administrar uma situação complexa é mantida por Nascimento (2004), que define a importância da capacidade de utilizar corretamente os conhecimentos para fazer frente às situações críticas do negócio.

O entrevistado número 1 valorizou essa etapa em relação à utilidade e à aplicabilidade do que foi aprendido em sala de aulas:

A aplicação foi imediata, essa condição de saber identificar e colocar em ordem de prioridade para tratamento, os pontos negativos e positivos foi fundamental para a minha inclusão em algumas discussões em que antes eu me omitia.

Já o entrevistado número 2, afirma que mudou muito a sua forma de gerenciamento:

A minha rotina ganhou uma organização muito grande uma vez que passei a ter noção da real situação da empresa.

O entrevistado número 3 partilha da mesma visão dos entrevistados anteriores, mas faz uma ressalva quanto à falta de uniformidade no método de ensino dos professores:

Nas disciplinas onde os professores levaram a discussão para esse **poder fazer**, a aplicação foi imediata, porém, infelizmente nem todos os professores avançaram para esse ponto, alguns ficaram na apresentação dos instrumentos.

O entrevistado número 6, não percebeu nenhum ganho: “Não tive nenhuma mudança nas minhas práticas que atribuiria ao curso”.

O entrevistado número 7 entende que o curso mudou muito a sua atuação:

Passei a oferecer à empresa a análise das situações, com a aquisição do conhecimento já tinha percebido alguma mudança, porém quando comecei a abordar uma visão estratégica voltada para a solução dos problemas e não mais somente à identificação do problema, a empresa passou a me incluir nas reuniões mais importantes.

Essa declaração contraria a conclusão apresentada no trabalho de Wood Jr. e Paula (2002) quanto às deficiências encontradas no que se refere ao impacto do curso nas empresas. Contraria também, nessas visões, excetuando-se a do entrevistado número 6, a tendência à instrumentalidade do conhecimento com o uso de receitas prontas que coloca o estudante como mero espectador do processo de ensino, da mesma forma que confirma a informação de Le Boterf (2003) de que o mercado busca profissionais que, ao resolver a situação a que foi submetido, gera benefícios à organização.

Análise e reflexão sobre alternativas de decisão apresentadas, com 18%, refere-se à assertividade, a proatividade somadas à visão do negócio e ao gerenciamento do tempo, conforme afirma Gundel (2008) no Quadro 6 - Competências do profissional de Finanças. Acompanha a posição de Mello (2003), que considera que a capacidade de tratamento dos eventos de natureza imprevisível, cada vez com maior ocorrência, transformou a capacidade de tratá-los em uma importante competência para o profissional.

O entrevistado número 4 entende que a assertividade e o gerenciamento do tempo eram problemas do seu processo:

No curso, quando tinham as apresentações com tempo marcado em sala de aulas, minhas dificuldades de análise ficavam evidentes, e chamava a atenção dos meus colegas que me ajudaram e são testemunhas da melhora que tive na participação das decisões a partir de uma serenidade maior para avaliar as opções de decisão que tínhamos.

A Ordenação das ideias para conduzir à melhor decisão baseada na análise, com 20%, confirma também o ponto apresentado por Le Boterf (2003), que concluiu que é preciso apostar mais nas inteligências e nas competências, apontando para o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva. Confirma também a preocupação com a complexidade do mundo atual encontrada no trabalho de Dutra (2004) que faz a distinção entre complexidade e dificuldade e coloca que a complexidade não está na situação em si e sim no que ela exige da pessoa, exigindo do profissional a capacidade de elaborar novas soluções a cada situação imprevista.

O entrevistado número 6 tem posição contrária a esse aspecto quando não valoriza, no curso, essa preocupação:

O profissional constrói o seu método de análise no dia a dia no seu trabalho, a sala de aulas não consegue reproduzir a tensão e a urgência das decisões nas empresas.

Com 17% dos pontos relacionados à *Análise das opções para decisão de investimento*, concorda com Le Boterf (2003) que afirma que o profissional, no contexto de incertezas que a alta competitividade gerou, deve aprender a organizar os recursos disponíveis de forma a direcioná-los, sem dispersão, para alcançar os resultados esperados.

Objetividade na defesa dos pontos positivos e negativos do negócio aparece com 14% dos pontos e destaca-se no trabalho de Heidrick e Struggles (2008), que cita a comunicação corporativa nas competências para a área de Finanças.

Essa habilidade foi apontada pelos entrevistados como uma grande deficiência a ser corrigida. Eles entendem que o curso contribui muito para essa correção. O entrevistado número 2 enfatiza esse aspecto na declaração:

Sempre trabalhei executando projetos que foram entregues a mim já prontos e definidos. O exercício de defender uma posição de forma estruturada e assertiva é muito cobrado na minha função atual, a condição de argumentar de forma a convencer os demais integrantes da discussão está sendo um grande desafio para mim. Atribuo muito da evolução, ao curso e suas dinâmicas de estudo de caso para solução em grupo na sala de aulas.

O entrevistado número 5 entende que isso deveria ser ainda mais explorado nas aulas:

A simulação em sala de aulas das situações que vivemos no dia a dia é muito difícil, porém o que é feito ajuda muito a refletir sobre nosso posicionamento na hora de negociar uma decisão com alguém com outra visão.

O item *Saber definir os indicadores para mensuração do sucesso da decisão*, com 10% dos pontos, lembra a abordagem de Pfefferle (2004), que toca na questão do profissional de finanças ineficaz, quando afirma que esse profissional pode se tornar a razão do fracasso de uma empresa e indica que, para ser percebido como capaz, precisa, entre outras habilidades, ter capacidade de gerenciamento do dinheiro. O entrevistado número 6, não vê a importância de definir indicadores:

Os indicadores já existem, temos na literatura inúmeras definições de quando devemos optar por um ou outro indicador.

4.5 Atitudes

A Atitude é definida por Parry (1996) como a postura e o modo de agir e proceder em relação a fatos, objetos e pessoas de seu ambiente: **o querer fazer**. Reforça-se também a definição de Le Boterf (2003) ao afirmar que não se pede mais ao operador que faça consertos, mas que saiba administrar panes, acontecimentos, contingências e processos, devendo criar, reconstruir e inovar. Os resultados obtidos dos respondentes na 1^a etapa da pesquisa são apresentados no Gráfico 4 e na Tabela 4, e analisados a seguir.

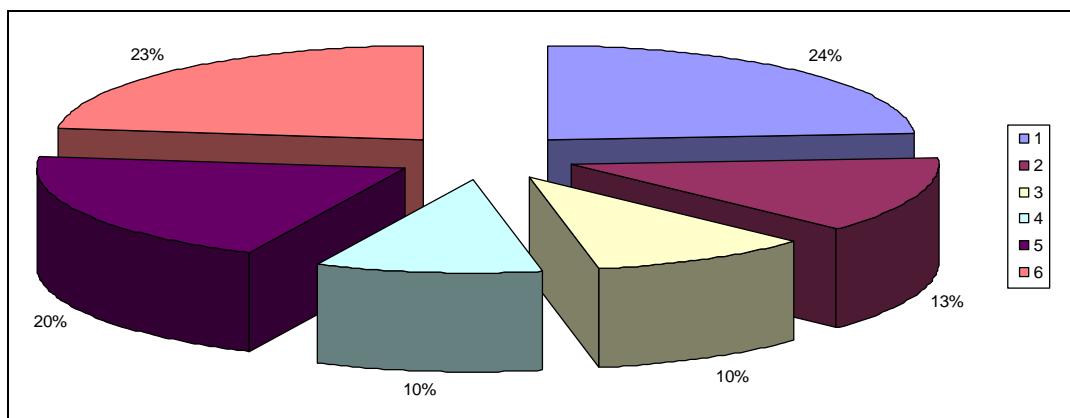


Gráfico 4 Atitudes.

Tabela 4 Demonstrativo da pontuação em Atitudes.

	ATITUDES	PONTOS	%
1	Iniciativa para aplicação da decisão.	812	24%
2	Proatividade, inclusive temporal, na aplicação da decisão.	564	13%
3	Persuasão das outras áreas no momento da aplicação da decisão.	444	10%
4	Criação de um clima organizacional favorável para aplicação da decisão.	426	10%
5	Transparência nas ações implementadas.	616	20%
6	Comprometimento com os objetivos da empresa.	708	23%

Na 1^a etapa o resultado apresentado reforça essa percepção do que se espera do curso de MBA em Finanças, quando 24% dos pontos foram direcionados para *Iniciativa para aplicação da decisão*, ponto definido como fundamental por Le Boterf (2003) por referir-se à exigência da entrega das competências com maior frequência, para atender ao volume das transações

comerciais, forçada ainda pela chegada de mais competidores ao mercado. O entrevistado número 3 aborda esse ponto e diz:

Nas dinâmicas em grupo fora da sala, a forma de apresentar os argumentos se mostra decisiva para obter o apoio dos demais integrantes da discussão.

Com 23% dos pontos para *Comprometimento com os objetivos da empresa*, fica validada a posição Sant'Anna et al., (2005, p. 6.) que incluem a capacidade de comprometer-se com os objetivos da empresa, em suas conclusões acerca das competências individuais esperadas do profissional moderno, que também aparece no Quadro 6 de Gundel (2008) onde lista as principais competências para o profissional de Finanças. A declaração do entrevistado número 8 vem de encontro à opinião dos autores citados:

Na empresa em que trabalho os objetivos são claramente divulgados e percebo que os que se comprometem com esse objetivo trabalham de forma mais leve. Acho que a convergência de propósitos torna o processo de busca pelos resultados, mais confortável para todos.

O item *Transparência nas ações implementadas*, com 20% da pontuação total, reforça a posição de Heidrick e Struggles (2008), que valorizam a importância em praticar as atitudes ligadas à confiabilidade, à honestidade, à transparência e à ética. O entrevistado número 6 faz uma declaração que se contrapõe a relevância do percentual alocado a esse item:

A transparência é um ponto básico para a qualidade da decisão, pois sem ela, o entendimento de uma ideia fica dificultado, prejudicando outros atributos importantes como o gerenciamento do tempo para as decisões, a assertividade da decisão e a clareza na exposição dos argumentos que dão base a posição de quem expõe qualquer ponto de vista.

Com 13%, a *Proatividade, inclusive temporal, na aplicação da decisão*, também aparece no Quadro 6 montado por Gundel (2008) e é citada como relevante por dois dos entrevistados.

Entrevistado número 4:

Na empresa, não temos todo o tempo do mundo para apresentar uma informação ou estratégia, então temos que ir atrás das informações e trabalhar para o mais rápido possível para entregar o que é necessário.

Entrevistado número 8:

Nas dinâmicas em sala de aulas, os professores que percebiam alguma imobilidade no grupo de trabalho, interferiam, com perguntas acerca da existência de algum impasse que justificasse estarmos sem discutir algum tema dentro do problema proposto.

A *Persuasão das outras áreas no momento da aplicação da decisão* aparece com 10% dos pontos apurados, reforçando o exposto por Sant'Anna et al. (2005), quando comenta sobre quanto as competências individuais em que a atitude de transmitir as decisões e posições corretamente é importante para alcançar o resultado final. É o que consta na resposta do entrevistado número 3:

Nas dinâmicas para solução de problemas em grupo, temos que, na maioria das vezes, convencer o outro integrante de que nossa posição é a melhor para o resultado. Nesse exercício, temos que estar muito firmes e entender os pontos abordados por ele para não desvalorizá-lo, mas de forma estruturada, mostrar os benefícios de nossa posição.

Da mesma forma, com os mesmos 10%, a *Criação de um clima organizacional favorável para a aplicação da decisão*, aparece para confirmar a posição de Heidrick e Struggles (2008), na definição do profissional eficaz e eficiente, que deverá ter atitudes que propiciem um aumento na interação com a direção, buscando ganhos de produtividade. Esses pontos considerados mais relevantes foram citados por todos os entrevistados como responsáveis pela alteração na maneira de agir no ambiente de trabalho, conforme afirma o entrevistado número 1:

A mudança é gritante, percebida por todos à minha volta, inclusive em casa, atribuí a mudança ao que pude perceber e capturar das exposições feitas, que ultrapassaram a ferramenta. É bem verdade que percebi essa preocupação em cobrar uma postura mais assertiva nas respostas e a importância de passar para todos a segurança de quem realmente quer fazer, em alguns professores, não em todos.

O entrevistado número 2 acompanha essa percepção pelo posicionamento bem diferente diante das situações de conflito ou visões diferentes:

A segurança na comunicação da minha opinião para com os colegas e superiores foi impactada de forma positiva pelo que tive a oportunidade de exercitar nas aulas que tiveram dinâmicas de solução de problemas em grupo. Até um caso de mau relacionamento com um outro funcionário da empresa, foi contornado com a minha atitude diferente de expor os meus pontos de vista.

O entrevistado número 3 atribui mais ao convívio com os colegas da turma, a aquisição de mais capacidade para gerenciar as relações com as realidades apresentadas no dia a dia:

O convívio com os colegas da turma foi mais importante na construção de uma nova postura que adotei, do que o que foi apresentado no curso. Melhorei muito minha posição ante as discussões, me tornei mais flexível, passei a ouvir mais a opinião dos outros, e passei a usar o que ouvi para estruturar minha negociação em busca dos meus objetivos na discussão.

Essas posições foram acompanhadas, no geral, pelos entrevistados números 4, 5, 7 e 8, tendo no entrevistado número 6, o adendo:

Aumentei a paciência para tratar com os que têm menos conhecimento que eu do assunto discutido que decorreu das dinâmicas de grupo, lamento que não tenha sido explorado por todos os professores.

Esses depoimentos acabam por confirmar a colocação de Zarafian (2001) de que a relação de trabalho fica pautada em um trabalhador dinâmico, capaz de interagir com o meio, não restrito ao desempenho puro e simples de executar uma tarefa.

Reforçam também a posição de Fidalgo e Machado (2000) que concluem que a noção de qualificação não é capaz de dar conta da realidade caracterizada pelo trabalho flexível, dando espaço para o surgimento da noção de competência.

Daniel Goleman, autor do livro *Inteligência emocional*, lembra que se trata de uma inteligência que pode ser aprimorada, identificando-a como um objetivo no aprendizado, uma competência a ser buscada pelo profissional que deseja progredir na carreira e para as empresas que buscam vantagem competitiva na aplicação dessa inteligência, que viria após a conquista do posto de trabalho, sendo percebida na maneira como o profissional se relaciona com seus chefes e subalternos e a forma como ele encara as tarefas.

A influência na conduta como gestor, por conta do convívio com os colegas da turma, foi abordada na 2^a etapa, sendo considerada, no geral, na percepção dos entrevistados, como marcantes na postura diante da empresa, itens como flexibilidade, maior proatividade e ordenação das ideias, aumento da capacidade de negociar com pares e superiores e foi relevante no curso.

O entrevistado número 1 atribui aos colegas muito da mudança de sua postura na empresa e a alguns professores que cobravam, nas dinâmicas em grupo, um posicionamento seguro nas decisões propostas para os casos. A necessidade de negociar com argumentos junto aos colegas terminou por ser incorporada no dia a dia desse estudante, segundo o mesmo.

O entrevistado número 2, representante de turma e o de mais idade, se colocou em uma posição de mediador em todas as atividades, fazendo com que desenvolvesse a flexibilidade e um melhor gerenciamento de diferenças de opiniões e formas de se posicionar. Transferindo isso para a empresa, passou a ser considerado um melhor negociador, conseguindo mais resultados próximos às suas posições.

Os entrevistados números 3, 4, 5 e 7 fizeram colocações muito próximas, ressaltando o aumento da flexibilidade, capacidade de negociar, argumentação mais estruturada nas discussões com os chefes e pares, maior segurança para essas discussões, sempre lembrando a importância das dinâmicas de grupo realizadas em sala de aulas, para a construção de uma atitude que trouxe maior visibilidade de sua importância para as empresas nas quais atuam.

5. CONCLUSÃO

Durante a construção deste trabalho, a visão dos estudantes de MBA em Finanças, que já são profissionais atuantes, sobre a obtenção de competências no curso, confirma, de forma geral, que o esperado era a existência de hiato entre as expectativas dos estudantes na entrada do curso e o que constataram ter recebido durante o programa de MBA oferecido.

Existem diferenças entre a motivação de entrada e a percepção do que foi recebido durante o curso, conforme apurado na 1^a etapa da pesquisa. Essa percepção foi confirmada pelos entrevistados na 2^a etapa, porém, com aspectos positivos importantes para a aquisição de competências da área de Finanças, conforme será apresentado nesse capítulo conclusivo.

5.1 Conhecimentos

Em relação à aquisição e compreensão de conhecimentos e técnicas na área de Finanças – o **saber fazer**, as entrevistas mostraram uma diferença de percepção entre aqueles que já trabalham e são formados nas áreas Contábil e de Finanças para os que não são formados nessas áreas.

Para os que são formados na área Contábil, o conjunto de disciplinas voltadas para o conhecimento, a parte instrumental como Contabilidade Financeira, Matemática Financeira, Gestão de Custos e Contabilidade Avançada, funcionam como uma revisão, enquanto que, para os que não trabalham e não são formados na área Contábil, essas disciplinas representam já um desafio, uma aquisição efetiva de conhecimento, principalmente porque essas disciplinas são pré-requisito para a sequência do curso.

Os alunos entrevistados que não são formados na área Contábil, em sua percepção, entendem ter adquirido conhecimentos e técnicas da área de Finanças, com alto nível de compreensão e capacidade de exposição desses conhecimentos.

Esses alunos atribuem essa percepção ao posicionamento dos professores que buscaram, principalmente, nos trabalhos em grupo, estimular esse aprendizado ao provocar a interação desse grupo com os colegas que já detinham esse conhecimento por serem formados na área Contábil e de Finanças, que gerou a troca de informações e experiências entre eles.

Essa troca, ainda segundo o grupo não formado nas áreas Contábil e de Finanças, contribuiu de maneira decisiva para a compreensão dos conhecimentos apresentados.

No grupo que representa os estudantes formados nas áreas Contábil e de Finanças a percepção de aquisição e a compreensão de conhecimentos e técnicas na área de Finanças, foi menor. Eles esperavam a apresentação de conhecimentos novos na área, causando, na percepção geral, uma defasagem entre a motivação na entrada e o percebido na saída.

Atribuem essa defasagem ao trabalho proposto pelos professores em nivelar o conhecimento, tendo como base os estudantes que não são formados nas áreas Contábil e de Finanças.

Entendem que essa percepção de não aquisição de conhecimentos no nível esperado, é normal quando analisam a composição das turmas no tocante a esse nivelamento, e percebem essa diferença entre os que têm formação nas áreas Contábil e de Finanças e os que não as têm.

5.2 Habilidades

Em relação ao desenvolvimento da aptidão e capacidade de realizar as tarefas inerentes ao cargo na área de Finanças - **o poder fazer**, a percepção dos alunos, capturada na 2ª etapa deste trabalho indica ganho significativo desse componente da competência.

Para os estudantes com formação nas áreas Contábil e de Finanças, essa etapa apareceu como um desafio ante ao histórico de visão instrumental criado na graduação e nos primeiros anos de atuação.

Para a efetiva aquisição de habilidades é importante, segundo os entrevistados com formação nas áreas Contábil e de Finanças, deixar de lado os tecnicismos impostos pelo próprio escopo da função e que, segundo a percepção dos entrevistados, os acaba afastando do processo de decisão estratégica.

Já para aqueles que não tem formação acadêmica nas áreas Contábil e de Finanças, essa etapa fluui com mais ganho, pois não se encontram tão presos ao tecnicismo e ao instrumental, são aqueles profissionais que atuam na área de Finanças já orientados para o uso dos instrumentos e das ferramentas e não para a sua construção.

Para os formados nas áreas Contábil e de Finanças, as dinâmicas de solução dos estudos de caso foram fundamentais para a percepção da necessidade de desenvolver as habilidades inerentes a essa área de atuação, entendem que a produção de relatórios e apresentações para a alta direção de uma empresa tem que expressar o que os números mostram em relação ao desempenho do negócio e não em relação à sua construção técnica.

Os entrevistados, em seus depoimentos, afirmam que os professores que incentivaram as dinâmicas para solução de problemas em grupo, dentro e fora da sala de aulas, foram os que mais contribuíram para essa aquisição de habilidades, lamentando que não são todos que têm essa proposta de dinâmicas em grupo.

Os entrevistados, de modo geral, valorizam muito essa aquisição, pois ela os coloca em condições para participar, nas empresas, das discussões estratégicas, contribuindo com os profissionais das outras áreas para o sucesso da empresa.

5.3 Atitudes

Em relação a como o estudante vê a evolução em termos de postura e modo de agir e proceder em relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente de trabalho - o **querer fazer**, os entrevistados mostraram ter percebido ganhos relevantes para suas carreiras.

Independente da área de formação, os entrevistados deixaram claro a importância das atividades em grupo e a troca de experiências entre os alunos para a aquisição da atitude que se encarregará de viabilizar a entrega da competência esperada pelas empresas.

Atribuem esse ganho, a atuação dos professores que se preocuparam em desenvolver as dinâmicas de solução de problemas em grupo, dentro e fora da sala de aulas.

Na percepção dos entrevistados, representa um hiato positivo entre o que se esperava receber na entrada e o que foi entregue a eles ao longo do curso, nos aspectos ligados a aquisição de competências ligadas à atitude.

Os entrevistados entendem que o posicionamento de alguns professores em sala de aulas, interpretando um gestor geral, promovendo a simulação do ambiente de pressão nas empresas, com tarefas com tempo para iniciar e acabar, foi colocado como elemento importante para a discussão da postura esperada do profissional dessa área.

Nas entrevistas, aparecem exemplos desse posicionamento de professores, que acabaram por gerar discussões intensas e extremamente importantes para uma reflexão sobre qual é a forma e o posicionamento que o profissional da área de Finanças e Controle deve assumir para que a entrega de sua competência seja percebida e valorizada pelos seus superiores, pares, subordinados, acionistas e demais envolvidos com a empresa, com as quais se relacionam.

Então, quais são as expectativas e os resultados percebidos pelos estudantes do MBA em Finanças quanto à obtenção de competências?

As principais expectativas dos alunos ao entrar no curso de MBA em Finanças, estavam ligadas a *Competir por cargos de maior remuneração*, com 17% dos pontos; *Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão*; com 15% dos pontos; *Crescimento pessoal*, com 16% dos pontos; *Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa*, com 12% e, com o mesmo percentual de participação, 12%, *Expandir a rede de contatos profissionais* que, juntos, totalizam 72% dos pontos atribuídos.

Os resultados percebidos pelos alunos na 1^a etapa mostram hiatos entre as expectativas e os resultados percebidos conforme mostrou o Quadro 6.

Nas entrevistas com os alunos, a diferença na formação da graduação interferiu na percepção do que foi recebido no tocante a **conhecimentos**.

Para os formados nas áreas Contábil e Financeira, a defasagem entre as expectativas para aquisição de conhecimentos é grande por conta da repetição de estruturas e dos conceitos

básicos que as suportam, já trabalhados na formação da graduação e ao longo da carreira nessas áreas.

Para os entrevistados com formação em outras áreas, as expectativas foram excedidas, pois a atuação desses profissionais está voltada para o processo decisório e não para o processo operacional.

É ponto comum a todos os entrevistados que a aquisição de competências ligadas ao **poder fazer** e ao **querer fazer**, foram notáveis e de forte impacto nas carreiras, já durante o curso, enfatizando a transição entre a qualificação e a aquisição de competências.

Os entrevistados atribuem muito dessa aquisição de competências à atuação dos professores que se preocuparam em simular as situações da prática diária nas dinâmicas para solução de estudos de caso, dentro e fora da sala de aulas, o que não se aplica a totalidade do corpo docente.

A competitividade dos mercados não para de crescer, tornando o caminho do aprendizado para a aquisição de competências sem volta.

O profissional que já atua e os que irão atuar terão que estar em busca de aprender conhecimentos, habilidades e atitudes, para que possam **saber fazer** e, com isso passar, com nova carga de aprendizado a **poder fazer**, ficando apto a desenvolver com mais direcionamento o **querer fazer**.

Esse estudo mostra em seus resultados que houve um direcionamento voltado ao atendimento das expectativas dos que entram no mundo da educação empresarial para cursar um MBA.

Os cursos de MBA em Finanças, mesmo considerando a sua proliferação desordenada ainda é o formato que se apresenta mais acessível a esse aprendizado.

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTT A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *Os métodos nas Ciências Sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa.* São Paulo: Thompson, 1999.

ANAMBA - Associação Nacional de MBA. Disponível em: <www.anamba.org.br>. Acessado em: Jul. 2012.

AMÂNCIO, J. L. *Um gestor financeiro bem que seria útil.* 2003. Disponível em: <<http://webinsider.uol.com.br/index.php>>. Acessado em: Maio 2012.

AMARO, R. A.; BIANCO, M. F. *Competências e as metamorfoses da qualificação: estudo em uma empresa de mineração e logística.* ENANPAD, 2007.

BACELLAR, Fátima C. T.; IKEDA, Ana Akemi. Objetivos e expectativas de alunos de MBA Executivos. *Revista de Administração da UNIMEP*, set/dez, 2005.

CAMPOMAR, M. C. *Carta aos coordenadores de cursos de especialização: MBA no departamento de Administração da FEA/USP, de outros cursos de outros departamentos ou unidades, diretores da FIA e de outras fundações.* São Paulo, 21 nov. 2002.

CNE/CES Resolução nº 1, de 8 de Junho de 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?opm=com>. Acessado em: 20 jul. 2011.

DAOLIO, Luiz Carlos. *Perfis & competências: retrato dos executivos, gerentes e técnicos.* São Paulo: Erica, 2004.

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

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

ÉPOCA. Revista. Entrevista com Daniel Goleman, autor de *Inteligência emocional.* Jan. São Paulo: Globo, 2012.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da educação profissional.* Belo Horizonte: FAE, 2000.

FISCHER, T. *Pós-graduação e mestrado profissional: o que há de novo?* In: XXXVII ASSEMBLEIA DO CONSELHO LATINO AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37, 2002. Porto Alegre: CLADEA 2002.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.* 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Bookman, 2004.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileira: uma análise bibliométrica. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.;

GRAMIGNA, M. R. *O modelo de competências e gestão de talentos.* São Paulo: Makron Books, 2002.

GUNDEL, A. *Gestão estratégica e as competências gerenciais na estrutura financeira da organização.* Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.

HEIDRICK & STRUGGLES. The chief financial Officer. In: Heidrick & Struggles Inside the C-Suite, 2008. Disponível em: <http://www.heidrick.com/NR/rdonlyres/17765F9B-CIA1-49A7-BE5A-E471D1B53758/O/HS_uite.pdf>. Acessado em: Abr. 2012.

IKEDA, A. A.; OLIVEIRA, T. V. de; CAMPOMAR, M. C. Educação continuada para executivos: considerações sobre as expectativas e os atributos importantes para o aluno em um MBA. *Revista de Economia e Administração.* v. 2, n. 3, p.11-25, jul./set., 2003.

KILIMNIK, Z. M.; CASTILHO, I. V.; SANT'ANNA, A. S. *Carreiras em transformação: um estudo de trajetórias e metáforas de carreira em associação a representações de competências profissionais.* Caderno de Idéias. Fundação Dom Cabral (FDC), 2004.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais.* São Paulo: Artmed: Bookman, 2003.

LINDER, J. C.; SMITH, H. J. MBA: Is the Traditional Model Doomed? *Harvard Business Review*, 70 (6), p. 128–140, 1992.

MBA in USA. Disponível em: <<http://f1visausa.com/mba.html>>. Acessado em: 20 jul. 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, A. *O modelo de gestão por competências: uma abordagem crítica.* Dissertação de Mestrado - FGV/EASP. São Paulo, 2003.

MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.* Rio de Janeiro: Record, 1997.

NASCIMENTO, R. S. S. *A política econômica externa do Governo Collor: liberalização comercial e financeira.* São Paulo: Universidade de São Paulo, UNIP, 2004.

OLIVEIRA, A. A. R. *A compatibilidade entre as competências organizacionais e as competências individuais: um estudo de caso das organizações não governamentais na cidade de João Pessoa/PB.* Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, 2008.

PARKER, M.; JARY, D. The McUniversity: organizations, management, and academic subjectivity. *Organization*, v. 2, n. 2, p. 319-338, 1995.

PARRY, S. B. *The quest for competencies.* Training, jul. p. 48-54, 1996.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola.* Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PFEFFERLE, M. *Ten qualities of effective.* CFO, 2004. Disponível em: <http://www.carlmarks.com/admin/management/pdfs/2004_02_Pfefferle_CapitalEye-633309952525156250.pdf>. Acessado em: mar. 2012.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUJOL, J. *Apuntes para una jornada de trabajo sobre normatización de competencias laborales.* Turin: OIT, 1999 (mimeo).

QUEIROZ, Marcellus Salazar. *Percepção do mercado contratante sobre os pós-graduados com título MBA.* Dissertação de Mestrado – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV EBAPE, 2008.

RABAGLIO, M. O. *Seleção por competências.* São Paulo: Educator, 2001.

RIDDIFORD, M. Decision-making and the changing role of CFO. In: International CFO Fórum, Melbourne: International Management Austrália, 2005. Disponível em: <http://www.vedaadvantage.com/VANTAGE/doc_library/pdf/CFO_reportfinalDecv2.pdf> Acessado em: set. 2011.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S. Formação gerencial: pós-graduação lato sensu e o papel das comunidades de prática. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 9 n. 2, Curitiba, 2005.

SALES, J. D. A. *Ações coletivas suportadas pela tecnologia da informação em comunidades de prática: os efeitos indutores à configuração dos coletivos inteligentes*. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SANCHEZ, R. Managing knowledge into competence: the five learning cycles of the competent organization. In: SANCHEZ, R. (ed.) *Knowledge management and organizational competence*. Oxford: Oxford University Press, cap. 1, p. 3-37, 2001.

SANT'ANNA et al., 2005. *Competências individuais, Modernidade Organizacional e satisfação no trabalho: Um estudo de diagnóstico Comparativo*. RAE-eletronica: v.4, n. 1, Art. 1, jan./jul. 2005.

<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1696&Secao=ARTIGO&Volume=4&Numero=1&Ano=2005>

SANTOS, G. T. T. *Aprendizagem experiencial: um estudo com acadêmicos dos cursos de Administração do Estado da PARAIBA*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná - UFP, 2012.

SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

STURDY, A.; GABRIEL, Y. Missionaires, mercenaries or car salesmen? MBA teaching in Malaysia. *Journal of Management Studies*, v. 37, n. 7, p. 979-1002, 2000.

TANNENBAUM, S.; WOODS, S. *Determining a strategy for evaluating, training, operating within organizational constraints, human resources planning*. New York, v. 15, n. 2, p. 63-81. 1992.

TEIXEIRA, Élson A. *Criatividade, ousadia & competência*. São Paulo: Makron Books, 2002.

VASCONCELOS, M. C. R. L. *Cooperação universidade/empresa na pós-graduação: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2000.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em Administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WARDE, I. Fascinantes *business schools*. *Le Monde Diplomatique*, ano 1, n. 3. 2000. Disponível em: <<http://www.diplo.com.br>>.

WARNER, A. Where Business School Fail to Meet Business Needs. *Personnel Management*. v. 22, n. 7, p. 52-46, 1990.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. Paes de. *Pop-management: a literatura popular de gestão no Brasil*. Série relatórios de pesquisa. n. 3. São Paulo: Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP/FGV, 2002.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *A gestão da e pela competência*. Material de apoio. Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competência. Rio de Janeiro: Ciet, 1996.

APÊNDICE A – Questionário da 1^a etapa

Obrigado por aceitar preencher este questionário. Este questionário faz parte de um projeto de pesquisa de mestrado em Administração da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e tem o objetivo de registrar a percepção dos alunos de MBA, em relação ao atendimento de suas expectativas na formação profissional para as demandas do mercado de trabalho. As informações coletadas nesta pesquisa serão tratadas confidencialmente e serão utilizadas somente para fins estatísticos.

1^a SECÃO - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

Por favor, marque com um “x” a(s) resposta(s) mais apropriada(s) para você com relação aos itens abaixo:

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

<input type="checkbox"/>	24 anos ou menos.	<input type="checkbox"/>	40 – 44 anos
<input type="checkbox"/>	25 – 29 anos	<input type="checkbox"/>	45 – 49 anos
<input type="checkbox"/>	30 – 34 anos	<input type="checkbox"/>	50 – 54 anos
<input type="checkbox"/>	35 – 39 anos	<input type="checkbox"/>	55 anos ou mais

3. Formação na graduação (Resposta Múltipla):

<input type="checkbox"/>	Administração
<input type="checkbox"/>	Direito
<input type="checkbox"/>	Ciências Contábeis
<input type="checkbox"/>	Economia
<input type="checkbox"/>	Ciências Exatas
<input type="checkbox"/>	Saúde
<input type="checkbox"/>	Outra área

4. Nível da formação na pós-graduação:

<input type="checkbox"/>	Não Tenho	<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação MBA	<input type="checkbox"/>	Doutorado

Em caso positivo, qual a área de formação na pós-graduação?

Administração
Direito
Ciências Contábeis
Economia
Ciências Exatas
Saúde
Outra área

5. Há quanto tempo exerce a função de gestor?

Tempo	Função				
	Chefe	Coordenador	Gerente	Diretor	Sócio
0 a 5 anos					
5,1 a 10 anos					
10,1 a 15 anos					
Mais 15 anos					

6. Quais os motivos que o levaram a matricular-se no curso?

Por favor, leia os itens abaixo e identifique o grau de influência em sua decisão em matricular-se no MBA, em uma escala de 9 (maior influência) até 1 (menor influência).

Motivação	
1. Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa.	
2. Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão.	
3. Exigência da empresa para atender o plano de carreira.	
4. Competir por cargos de maior remuneração.	
5. Expandir a rede de contatos profissionais.	
6. Aproveitar subsídio oferecido pela empresa.	
7. Aprender ferramentas de gestão para aplicar em futuro negócio próprio.	
8. Ter acesso à realidade de outros segmentos.	
9. Crescimento pessoal.	

7. Em sua opinião, em relação à importância, quais aspectos relacionados à competência exigida dos gestores deveriam ser mais trabalhados no curso?

Escala: 6 (maior importância) → 1 (menor importância).

Conhecimentos: relaciona-se à compreensão de conceitos e técnicas, o saber fazer.	
1. Estrutura econômica-financeira-patrimonial da empresa.	
2. Diagnóstico da situação econômica e financeira da empresa.	
3. Ferramentas e indicadores de avaliação de mercado financeiro.	
4. Legislação tributária e tratamento da carga tributária da empresa.	
5. Ferramentas de informática e de tecnologia para a área Financeira.	
6. Compreensão de uma ou mais línguas estrangeiras.	

Habilidades: representa a aptidão e a capacidade de realizar, estando associados à experiência e ao aprimoramento progressivo: o poder fazer.	
1. Análise das opções para decisão de investimento.	
2. Ordenação das idéias para conduzir a melhor decisão baseada na análise.	
3. Clareza na definição de pontos positivos e negativos do negócio.	
4. Objetividade na defesa dos pontos positivos e negativos do negócio.	
5. Análise e reflexão sobre alternativas de decisão apresentadas.	
6. Saber definir os indicadores para mensuração do sucesso da decisão.	

Atitudes: percebida como a postura e o modo de agir e proceder em relação a fatos objetos e pessoas de seu ambiente: o querer fazer.	
1. Iniciativa para a aplicação da decisão.	
2. Proatividade, inclusive temporal, na aplicação da decisão.	
3. Persuasão das outras áreas no momento da decisão.	
4. Criação de um clima organizacional favorável para aplicação da decisão.	
5. Transparência nas ações implementadas.	
6. Comprometimento com os objetivos da empresa.	

8. Dos motivos que o levaram a se matricular no curso, informe o nível de atendimento da expectativa inicial, utilizando-se da escala apresentada:

Escala: 9 o que mais atendeu a expectativa inicial → 1 o que menos atendeu a expectativa inicial.

Motivação	
1. Necessidade de capacitação para atender demandas na empresa.	
2. Suprir deficiências de formação na graduação, percebidas no exercício da profissão.	
3. Exigência da empresa para atender o plano de carreira.	
4. Competir por cargos de maior remuneração.	
5. Expandir a rede de contatos profissionais.	
6. Aproveitar subsídio oferecido pela empresa.	
7. Aprender ferramentas de gestão para aplicar em futuro negócio próprio.	
8. Ter acesso à realidade de outros segmentos.	
9. Crescimento pessoal.	

Muito obrigado por sua cooperação.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista em profundidade utilizado na 2^a etapa

1. Nome: _____

2. Qual o cargo ocupado atualmente? _____

3. Há quantos anos exerce cargos de gerência ou diretoria? _____

4. Conhecimento:

Como o estudante percebe o programa oferecido em relação à exposição, aquisição e compreensão de conhecimentos e técnicas na área de Finanças: **o saber fazer**.

- 1) O que você esperava do curso ao se matricular, considerando as matérias que o compõem? (Relembrar que **ele recebeu** as disciplinas e ementas).
- 2) Os professores expuseram bem os conteúdos propostos para as disciplinas? (Focar no **ensino** das disciplinas).
- 3) Após cada disciplina, você considera que conhece e comprehende os conteúdos ministrados pelo professor? (Não se relaciona a nota, mas ao **seu** aprendizado).

5. Habilidades:

Como o estudante percebe o programa oferecido em relação ao desenvolvimento da aptidão e capacidade de realizar as tarefas inerentes ao cargo na área de Finanças: **o poder fazer**.

- 1) Você percebeu a aplicabilidade do conhecimento apresentado pelos professores, que proporcionasse uma mudança das suas práticas como gestor financeiro? (Verificar se o conhecimento adquirido é **colocado em prática**).
- 2) O que você absorveu de informação oferecida nas aulas será útil para o seu posicionamento atual e futuro no mercado? (Observar a **intenção** do estudante ao entrar no curso).

6. Atitudes:

Como o estudante percebe o programa oferecido em relação à evolução em termos de postura e modo de agir e proceder em relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente de trabalho: **o querer fazer**.

- 1) Houve alguma alteração na sua maneira de agir no trabalho, que você atribuiria ao curso? (Relacionar com a **postura e segurança** no exercício do cargo).

2) O convívio com os outros alunos do curso influencia a sua conduta como gestor financeiro? (Checar se há aprendizagem **suplementar** no relacionamento do grupo).