

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS

LUIZA DALLA COSTA BORNANCIN

**A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO BACHAREL EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO**

CURITIBA

2020

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

LUISA DALLA COSTA BORNANCIN

**A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO**

CURITIBA
2020

LUISA DALLA COSTA BORNANCIN

**A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Orientadora: Professora Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia

CURITIBA

2020

B736c Bornancin, Luisa Dalla Costa
A competência emocional no Bacharel em
administração: uma proposta de inserção / Luisa Dalla
Costa Bornancin. - Curitiba, 2020.
177 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Santana dos Santos
Garcia
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Administração – Estudo e ensino (Superior). 2 Inteligência
emocional. 3. Administração – Aspectos psicológicos. 4.
Desempenho. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 003/2020

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 19 de fevereiro de 2020, às 17h, Sala 25, Campus Tiradentes do Centro Universitário Internacional UNINTER, sito à Rua Saldanha Marinho, 131 - Centro, Curitiba/PR., reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Marilene Santana dos Santos Garcia (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Daniele Cristine Nickel (Integrante Externo/UFPR), João Augusto Mattar Neto (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: "A COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO", da mestrande Luisa Dalla Costa Bornancin. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a mestrande foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrande foi:

- (X) APROVADA, devendo a mestranda entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a mestranda foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: 1) Revisão do texto em termos de gramática e ABNT;
2) Inserir informações sobre o uso da tecnologia no texto;
3) atender aos demais comentários da banca.



Dr. Marileno Santana dos Santos Garcia
Presidente da Banca



Dra. Daniele Cristine Nickel
Integrante Externo



Dr. João Augusto Mattar Neto
Integrante Interno Titular

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente da Banca



Luisa Dalla Costa Bornancin
Mestranda

AGRADECIMENTOS

De todo o processo de escrita deste trabalho talvez a parte mais difícil é esta: agradecer. Não seria possível, ainda que com todo esforço do mundo, expressar realmente a gratidão que tenho por cada minuto deste caminhar e o amor que sinto por todas as pessoas que caminharam comigo. Então me resta o último recurso afetivo, as palavras.

É com afeto que agradeço ao Programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER, por ter me oferecido uma casa, um refúgio para aprender e crescer. Meu humilde agradecimento a todos os meus professores que em cada palavra e lição me ajudaram a explorar esse mundo da Educação. Obrigada ao Professor João por todas as dicas valiosas e por acreditar em mim. Obrigada a Professora Siderly por me incentivar a entrar no Programa e por ter me dado uma chance. Obrigada Professora Daniela por ser uma inspiração desde a minha Graduação.

Sem a colaboração dos participantes desta pesquisa não teria sido possível realizar este estudo. Desta forma meus mais sinceros obrigada a todos os alunos que responderam à pesquisa, aos Professores que cederam seu tempo para contribuir com as entrevistas, e também aos Diretores da Instituição na qual se deu a pesquisa de campo do presente trabalho por abrirem as portas para mim.

Agradeço aos meus amigos por perdoarem a minha ausência, e por entenderem com amor todas as vezes em que eu disse que não poderia comparecer a aniversário, casamento, batizado ou mesmo ao um convite para jantar pois “eu preciso estudar”. Meus amigos foram necessários e de suma importância para a conclusão desta jornada, cada um à sua maneira. Eu agradeço a Joice e ao Leonardo por serem o melhor grupo de trabalho possível, um verdadeiro presente que o Mestrado me deu. Agradeço ao Professor Rodrigo por ser o melhor chefe que alguém poderia ter, por ser um incentivador, e por ter mudado a minha vida ao me possibilitar realizar o sonho de ser professora e mestre. Um especial agradecimento para a minha amiga Camila por segurar a minha mão durante todo este processo, por me dar suporte sempre que necessário (e até quando não era necessário) e por todas as vezes em que me disse “vai lá, você consegue”.

Mais importante que tudo, eu agradeço a minha família por estar comigo e me amar mesmo quando não foi fácil. À verdadeira responsável pelo sucesso deste trabalho, minha mãe Celise, dedico todo meu amor e agradecimento. Obrigada por me incentivar, amar e ensinar todos os dias o que é ser mulher, psicóloga e um humano decente. Mas principalmente, obrigada por ter me ensinado a ética de trabalho necessária para que eu conseguisse chegar até aqui. Eu só almejei ter sucesso porque você me mostrou e mostra todos os dias, que é possível.

Eu agradeço aos meus filhos Tyler, Tom e Maju por me ofertarem amor e companhia, por nunca deixarem o meu colo esfriar, e por todas as noites que passaram em claro comigo estudando no escritório. Eu deixo aqui registrado meu agradecimento e o meu amor aos meus avós Emy e José, por me

incentivarem a estudar, mas antes de qualquer coisa, a ser uma pessoa boa e honesta com os outros. Faz falta não poder dividir este momento de felicidade com vocês.

Por fim, e talvez porque seja o agradecimento mais difícil de ser colocado em palavras, eu agradeço a minha esposa Victoria. Você faz de mim uma pessoa melhor todos os dias. Muito obrigada por ter sido minha companheira, minha amiga, minha família durante todo este processo. Obrigada por entender e perdoar todas as minhas faltas nestes dois anos. Eu agradeço cada palavra de amor e incentivo, cada gesto de carinho, cada ato de suporte. Obrigada por ser a minha casa.

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre”.
Simone de Beauvoir

Para as mulheres da minha vida:
Celise, Emy e Victoria.

RESUMO

O presente estudo considera como problemática a necessidade de entender qual é a pertinência do desenvolvimento de competências emocionais para o Administrador e como poderia ser realizada a inserção desta temática em sua formação. Assim, objetiva-se aprofundar-se sobre tal necessidade de modo a desenvolver uma proposta de inserção de Competências emocionais na formação de bacharelado em Administração. Para tanto, foi utilizada a metodologia de estudo de caso realizado em uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba. Os resultados obtidos nesta pesquisa corroboraram a hipótese de que as Competências Emocionais não são temáticas trabalhadas de forma consistente na Instituição pesquisada e que são de grande necessidade para o enfrentamento do Mercado de trabalho pelos formandos. Os dados coletados foram utilizados como base para o desenvolvimento do produto que é uma Proposta de Inserção da temática das Competências Emocionais no curso de Bacharelado em Administração que consiste em uma alteração do Plano Pedagógico do curso e o desenvolvimento de uma disciplina a ser ministrada durante a Graduação

Palavras chave: Administração; Competências; Inteligência Emocional; Educação; Graduação

ABSTRACT

The present study considers the problem of the need to understand what is the relevance of the development of emotional competencies for the Business Administrator and how could the insertion of this theme in their formation be performed. Thus, the objective is to understand this need and to develop a proposal for the insertion of emotional competences in the bachelor's degree in Business Administration. For that, the case study methodology was used in a Private College of Curitiba. The results obtained in this research corroborated the hypothesis that Emotional Skills are not a thematic consistently cultivated in the institution studied. The data collected were used as a basis for the development of a Proposal for the insertion of the Emotional Skills theme in the Bachelor of Management course, which consists of a change proposal in the Pedagogical Plan of the course and the development of a discipline to be taught during the Undergraduate Program.

Keywords: Management; Skills; Emotional intelligence; Education; University

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Habilidades necessárias ao administrador propostas por KATZ (1955).....	42
Figura 2 -	O modelo integrativo do processo emocional proposto por Miguel (2015).....	53
Figura 3 -	Metodologia de pesquisa	77
Figura 4 -	Proposta de Modelo Metodológico de Desenvolvimento de Competências Emocionais.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Alunos por período.....	91
Gráfico 2 -	Alunos por turno.....	91
Gráfico 3 -	Alunos por gênero.....	92
Gráfico 4 -	Alunos por faixa etária .	92
Gráfico 5 -	Acredito que sou incentivado a pensar sobre meus sentimentos e emoções durante minha Graduação.....	94
Gráfico 6 -	Percebo que minhas emoções e sentimentos são levados em consideração pelos professores ...	95
Gráfico 7 -	Sou incentivado a falar sobre minhas emoções e sentimentos durante as aulas e atividades da Faculdade.....	96
Gráfico 8 -	Acredito que a Graduação tem me ajudado a entender melhor meus sentimentos e emoções	97
Gráfico 9 -	Percebo que sentimentos e emoções são tópicos discutidos durante as aulas, aprendo teoricamente sobre estes tópicos.....	98
Gráfico 10 -	Percebo que a Graduação tem me ajudado a melhorar minha automotivação.....	99
Gráfico 11 -	Acredito que as atividades da Faculdade promovem que eu me auto-motive para chegar nos melhores resultados	100
Gráfico 12 -	Sinto que entendo melhor minhas motivações pessoais em virtude dos desafios que a Faculdade me impõem	101
Gráfico 13 -	Percebo que sou incentivado a pensar sobre minhas motivações pessoais e descobrir o que me motiva.....	102
Gráfico 14 -	Percebo que a automotivação é um tema que é trabalhado teoricamente durante a minha Graduação.....	103
Gráfico 15 -	Sinto que a Graduação têm me ajudado a melhorar meu autocontrole	104
Gráfico 16 -	Percebo que entendo melhor meus estados de humor/sentimentos de raiva, tristeza, e frustração em razão das minhas experiências na Graduação.....	105
Gráfico 17 -	Acredito que as atividades da IESuldade promovem que eu tenha/exercite meu autocontrole, mesmo que eu não consiga me controlar sempre.	106

Gráfico 18 - Percebo que meus professores me ajudam a trabalhar meus sentimentos e emoções para que eu saiba me controlar melhor .. .	107
Gráfico 19 - Percebo que o tema do autocontrole é trabalhado teoricamente na minha Graduação.....	108
Gráfico 20 - Acredito que me tornei uma pessoa que presta mais atenção nos sentimentos dos outros em virtude das atividades/desafios da Graduação	110
Gráfico 21 - Acredito que a Graduação têm melhorado minha capacidade de me colocar no lugar dos outros.....	110
Gráfico 22 - Percebo que entendo melhor a importância de me colocar no lugar dos outros em razão da Graduação.....	111
Gráfico 23 - Percebo que meus professores me estimulam a prestar atenção nos sentimentos dos outros em situações diversas.....	112
Gráfico 24 - Percebo que o tema da empatia (me colocar no lugar dos outros) é trabalhado de forma teórica durante minha Graduação	113
Gráfico 25 - Acredito que me tornei uma pessoa mais sociável em razão da minha Graduação.....	114
Gráfico 26 - Percebo que meus professores promovem atividades para estimular relacionamento social e trabalho em grupo.....	115
Gráfico 27 - Percebo que as atividades da Faculdades pretendem estimular que as pessoas sejam mais sociáveis, mesmo que elas não sejam ou não queiram	116
Gráfico 28 - Acredito que, em razão da Faculdade, entendo melhor a importância de construir relacionamentos saudáveis com meus pares	117
Gráfico 29 - Percebo que o tema dos relacionamentos sociais é trabalhado teoricamente durante minha Graduação.....	118
Gráfico 30 - Eu acredito que o meu curso me prepara tecnicamente de forma adequada para o mercado de trabalho.....	121
Gráfico 31 - De forma geral eu me sinto preparado para ser um bom Administrador	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sínteses Conceituais sobre competências	39
Quadro 2 - Perspectivas sobre competências	40
Quadro 3 - Habilidades da Inteligência Emocional de Goleman.....	64
Quadro 4 - Habilidades Gerenciais de Goleman.....	65
Quadro 5 - Divisão das dimensões utilizadas no questionário de levantamento de dados	75
Quadro 6 - Divisão do Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado	
em Administração	82
Quadro 7 - Matriz Curricular do Curso de Administração, bacharelado.....	86
Quadro 8 - Organização curricular	89
Quadro 9 - Necessidades do Mercado de Trabalho	130
Quadro 10 - Objetivo específico do curso	131
Quadro 11 - Habilidades da Regulação Reflexiva	137
Quadro 12 - Práticas de metodologias ativas e iniciativas de curadoria.....	140
Quadro 13 - Proposta da DPE	145
Quadro 14 - Ementa da disciplina Desenvolvimento Profissional e Emocional...	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados de RMs totais e por dimensão de competência 125

LISTA DE ABREVIATURAS

CE	- Competência Emocional
CFP	- Conselho Federal de Psicologia
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	- Dimensão de Execução Prática
DP	- Dimensão do Professor/metodologia
DPE	- Desenvolvimento Profissional e Emocional”
DR	- Dimensão de Reflexão
DT	- Dimensão Teórica
IE	- Inteligência Emocional
IES	- Instituição de Ensino Superior
ISAEI	- International Society of Applied Emotional Intelligence
MC	- Management Competencies
MEC	- Ministério da Educação
PI	- Projeto Integrador
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
QE	- Quociente Emocional
QI	- Quociente de Inteligência
RM	- Ranking Médio
SEL	- Social and emotional learning
WAIS	- Escala de Inteligência Wechsler Abreviada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	OBJETIVO GERAL	26
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
2	A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO E O ADMINISTRADOR	27
2.1	O PAPEL DO ADMINISTRADOR	28
2.2	AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO E A COMPETÊNCIA DO ADMINISTRADOR	34
2.3	A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO	43
3	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA EMOCIONAL	50
3.1	EMOÇÃO	51
3.2	INTELIGÊNCIA E QI	55
3.3	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, QE E TRABALHO	61
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	69
4.1	AMBIENTE DA PESQUISA	71
4.2	MATERIAIS E MÉTODOS	72
4.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS	74
4.4	VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	77
4.5	AMOSTRAGEM	78
4.6	PERCURSO ÉTICO DA PESQUISA	79
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	81
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO (PPC)	81
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE ENTREVISTADO	90
5.3	CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE PESQUISADO	90
5.4	AUTOCONSCIÊNCIA	93
5.5	AUTOMOTIVAÇÃO	98
5.6	AUTOCONTROLE	103
5.7	EMPATIA	109
5.8	SOCIABILIDADE	114
5.9	PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO	118
5.10	ANÁLISE DA DEMANDA	124
6	PRODUTO: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO	128

6.1	REFORMULAÇÃO DO PPC.....	129
6.1.1	Os desafios do mercado de trabalho e missão do curso.....	130
6.1.2	Perfil do egresso	131
6.1.3	Organização da grade curricular do curso de Administração	133
6.2	PROPOSTA DE DISCIPLINA “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EMOCIONAL”	133
6.2.1	O perfil do aluno.....	133
6.2.2	Proposta metodológica	135
6.2.3	Enquadramento na matriz curricular da IES	143
6.2.4	Proposta e ementa da disciplina de desenvolvimento profissional e emocional.....	145
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DISCENTE	169
	APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO COORDENADOR DE CURSO	171
	APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO CORPO DOCENTE	172

1 INTRODUÇÃO

Essa presente pesquisa visa a aprofundar a discussão, entender a necessidade e apresentar uma sugestão de introdução da temática da competência emocional no currículo da graduação de Administração de uma instituição de ensino particular.

Independentemente do tipo de negócio da organização, os bacharéis em Administração estão sempre ocupando posições relevantes nas empresas. Estes profissionais desempenham suas funções desde as camadas de cargos operacionais e programas de estágio, até altos cargos de direção. De forma que esses fatos já sinalizam para a necessidade em introduzir dos currículos da referida graduação a temática da competência emocional.

O curso de Administração de Empresas é o que conta com o maior número de alunos ingressantes no Brasil, conforme aponta o Censo da Educação Superior 2018, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o *ranking*, os cursos de graduação em Administração tiveram 267.013 alunos ingressantes (9,14%), contra 258.143 em Direito (8,83%), 226.847 em Pedagogia (7,76%) e 129.509 em Ciências Contábeis (4,43%).

A graduação em Administração de empresas também é o que mais registra alunos concluintes. De acordo com o censo, formaram-se em 124.986 administradores (10,9%), à frente de pedagogia (122.835, ou 10,7%), Direito (105.324, ou 9,2%) e Ciências Contábeis (54.789, ou 4,76%).

Quando considerado o total de matrículas, o curso de Administração fica em segundo, com 766.859 alunos (9,6% do total) matriculados nos cursos de Administração de Empresas nas instituições públicas e privadas no Brasil. Direito ocupa a ponta, com 853.211 alunos (10,6%). Em seguida vêm Pedagogia (655.813, ou 8,2%) e Ciências Contábeis (358.452, ou 4,5%).

Esses são os quatro cursos que ocupam as primeiras colocações do Censo desde 2009. Juntos, os quatro representam 32,8% de todas as matrículas da graduação.

Embora seja possível afirmar que a formação profissional do bacharel em administração tenha como objetivo prepará-lo e qualificá-lo para a direção do trabalho organizado, é também notável que o curso de bacharelado em administração seja “generalista” no sentido de equipar esse profissional, ao menos tecnicamente, para

atuação em diversas atividades ou funções dentro das mais diversas organizações, como vendas, contabilidade, recursos humanos, logística e até mesmo operações

No Brasil, a Resolução 04 de 13 de julho de 2005 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências”, explicita, nos seus artigos 3º e 4º, que o Administrador deve ser capaz de lidar tanto com problemas de cunho técnico e operativo dentro das organizações quanto com questões de planejamento e controle do trabalho organizado, estando a tomada de decisão presente em ambos os âmbitos de atuação deste profissional, em diferentes graus de complexidade.

Porém, o mercado de trabalho tem cada vez mais exigido profissionais arrojados, que além de dominar as técnicas inerentes a suas áreas de conhecimento, sejam capazes de lidar com as relações interpessoais que permeiam o ambiente profissional. O problema principal ocorre justamente na lacuna entre as competências exigidas pelo mercado de trabalho, neste sentido, comportamentais, e o proposto durante a formação acadêmica, normalmente com foco em técnica (KERCH, 2016).

No estágio atual das práticas de Gestão de Pessoas nas Empresas, observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional –, para a noção de competências profissionais. O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo. (MURAD, 2017)

No modelo de competências atual importa não só o domínio dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, como também a capacidade de os mobilizar para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador assumem, portanto, extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores e à sua capacidade de se relacionar com o ambiente.

Atualmente, o campo da Inteligência Emocional (IE) e da Competência Emocional (CE) conta com uma sólida base teórica proporcionada por diferentes campos de pesquisa, das quais se originaram os modelos teóricos disponíveis. (GOLEMAN, 1995; BAR-ON, 1996; MAYER & SALOVEY, 1997; CIARROCHI ET AL, 2000; DAWDA & HART, 2000; MATTHEWS, MAYER ET AL., 2000A, 2000B; 2002; WONG & LAW, 2002; ATKINSON, 2006; WOYCIEKOSKI, 2009; BONFIM, 2010; DEL VALLE & CASTILLO, 2010; GOMES, 2010; DENHAM, 2011; GOLEMAN, 2012; COELHO, 2012; FRANCO, 2015; ANGELIS, 2017; GOUVEIA, 2017; VIEIRA-SANTOS, 2018; COBÊRO, 2019; PEREIRA, MELO, SOARES & NOLASCO, 2019)

Nesse sentido, a IE surge como uma forma alternativa de explicação à natureza da inteligência, integrando-se ao grupo das habilidades mentais consideradas emergentes.

Essas habilidades emergem das teorias que têm reivindicado uma reformulação da compreensão clássica da inteligência como uma capacidade geral, comumente designada fator g, que pode ser medida em algumas horas, pelos testes de Q.I., aferindo conhecimentos linguísticos, lógico-matemáticos e espaciais. São testes validados pelo CFP no Brasil: os testes Raven, R-1, R-2, G-36, TONI- 3, BPR-5 (Bateria de Provas de Raciocínio), RIn (Teste Inferencial de Raciocínio) e TCR (Teste Conciso de Raciocínio). As Matrizes Progressivas de Raven, em suas três formas, se destacam-se, mostrando a utilidade da teoria bifatorial de Spearman (1904, 1927), na prática da avaliação da inteligência no Brasil. E ainda as escalas Wechsler, (compostas por múltiplas provas) e os testes de inteligência com uma única prova, com exceção da BPR-5. A9 (ALVES, 2016). Estes instrumentos possuem diversas aplicabilidades e são utilizados em vários campos da Psicologia. No entanto, as propostas alternativas de inteligência demonstram que o Q.I. pode ser muito eficaz para prever o sucesso acadêmico (mede a inteligência acadêmica), mas não garante o êxito na vida profissional.

Nesse elenco de estudos acerca das inteligências destacam-se a inteligência prática, exitosa, plena (STERNBERG, 1985, 1997), as inteligências múltiplas (GARDNER, 1983) e a inteligência emocional (SALOVEY & MAYER, 1990; GOLEMAN, 1995; BAR-ON, 1997). Embora essas propostas representem abordagens diferentes, compartilham alguns pontos de vista: a) distanciam-se da visão unitária da inteligência, ou fator g; b) discordam do conteúdo e/ou da forma de avaliação clássica das capacidades intelectuais; c) postulam a existência de outros

fatores na configuração da inteligência humana; d) esses fatores (que variam segundo a abordagem) seriam, em certa medida, os responsáveis pelo sucesso na vida.

Neste sentido, a IE se torna fundamental para o exercício amplo da maturidade do Indivíduo. E, embora o campo de estudo da IE seja vasto, do ponto de vista organizacional, o constructo se torna cada vez mais importante na medida em que as empresas cada vez mais buscam colaboradores polivalentes. A discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo.

As "aptidões para a vida social" ou a preocupação com a formação ampliada dos sujeitos estão diretamente ligadas, portanto, ao desenvolvimento da IE. A IE inclui características como a capacidade de motivar a si mesmo, de perseverar no empenho apesar das frustrações, de controlar os impulsos, de adiar as gratificações, de regular os próprios estados de ânimo, de evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais, de sentir empatia, de confiar nos demais, etc. Assim, a base das competências mais requeridas pelas organizações está na IE. (GOLEMAN, 2012)

Segundo pesquisa da consultoria *Manpowergroup*, realizada em 2012 no Brasil e noutros 40 países, com cerca de 60 mil empresas, de diferentes segmentos, este é um diferencial competitivo tanto na disputa por uma recolocação como por ascensão na carreira. A saber: 17% dos empregadores ouvidos consideram: Colaboração/Trabalho em grupo, a competência comportamental mais relevante em um profissional, e também a mais rara de se encontrar no mercado atualmente. De acordo ainda com o levantamento da Pesquisa outros elementos como - Habilidades Interpessoais (15%), Entusiasmo/Motivação (14%), Profissionalismo (13%), Atenção aos detalhes (10%) estão entre as competências comportamentais mais desejadas pelas organizações.

Em relação as competências comportamentais citadas acima, a base da capacidade de desenvolvê-las está na Inteligência Emocional (IE), também conhecida como Inteligência Social. A habilidade de aplicação da IE é a Competência Emocional, por meio da qual, o indivíduo irá exercer sua habilidade social no ambiente. Desta forma, o desenvolvimento da IE e da CE é necessário ao profissional contemporâneo (GOLEMAN, 2012; MIGUEL, 2015).

É uma hipótese deste trabalho de que há uma lacuna entre aquilo que o mercado de trabalho exige do profissional em termos de competências

comportamentais, e aquilo que é desenvolvido durante o processo educacional e de formação acadêmica do bacharel em Administração. Se de fato isto ocorre, então infere-se que a formação acadêmica e a própria instituição da Educação formal necessitariam passar por uma atualização nos seus processos de formação destes profissionais. Daí a necessidade de se estudar a Inteligência Emocional e o exercício do desenvolvimento da Competência Emocional neste contexto. Sendo assim, o problema sobre o qual esta pesquisa se debruça é: “qual é a pertinência do desenvolvimento de competências emocionais para o Administrador e como poderia ser realizada a inserção desta temática em sua formação?”.

Esta pergunta, além de seu carácter técnico de questionamento para desencadear a referida pesquisa, possui também uma parcela de inquietação profissional e pessoal desta pesquisadora. Ao trabalhar durante mais de uma década com Recursos Humanos e Desenvolvimento de Pessoas em Multinacionais e Empresas de Grande porte, chamou-me a atenção as características do sucesso profissional dentro das empresas. Entende-se aqui sucesso profissional como aquele em que um profissional alcança uma posição desejada na Organização, ou busca uma progressão de carreira para cargos mais elevados na estrutura Organizacional e de fato a consegue. Também me chamou a atenção o motivo do insucesso profissional, aqui colocado como aquele desenho de carreira no qual o profissional não consegue alcançar as posições desejadas. Este insucesso, muitas vezes observei se materializando na demissão do colaborador.

Um fato importante a destacar advém de minha experiência profissional como gestora na área, em que constatei o direcionamento de orçamentos milionários, em torno de 5 milhões de reais, para realizar treinamentos e desenvolvimento dos colaboradores da empresa. Quase sempre, este orçamento era alocado para suprir uma necessidade de conhecimento e/ou competência que o capital inteligente da corporação não possuía. Dessa forma, notei que a maior parte desta provisão financeira, em torno de 70%, era alocada em treinamentos comportamentais. E a saber, quão mais jovem era o colaborador, maior a carga de treinamentos comportamentais lhe era dirigida. Isto entra em direto acordo com o fato de que, conforme observei e pude corroborar por literatura (GOLEMAN, 2012; FREITAS E ODELIUS, 2018) de que a maior parte dos desligamentos involuntários ocorre por questões comportamentais. Sendo assim, os jovens chegam ao mercado de trabalho

com uma grande bagagem técnica, porém as organizações despendem quantia milionárias para desenvolvê-los comportamentalmente.

Desta forma, entende-se que há uma lacuna entre aquilo que é oferecido na sua formação formal, e aquilo que é necessário para seu bom desempenho no Mercado de trabalho. Esses aspectos justificam consideravelmente a escolha do tema de estudo.

Inicialmente foi realizada uma revisão sistemática de literatura sobre o tema, em que foram buscadas informações sobre a produção científica referente a projetos envolvendo a Competência Emocional aplicada ao contexto Educacional.

Para o levantamento bibliográfico, buscaram-se produções científicas publicadas no foco da pesquisa, no período de agosto a outubro de 2018, nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e os repositórios das Universidades UFSC, UTFPR, UFPR, e PUC-PR. Foram utilizados os descritores: “Inteligência Emocional”, “Competência Emocional” e “Desenvolvimento Emocional”. Estes descritores foram associados utilizando os operadores booleanos AND e OR. Os critérios de elegibilidade para inclusão na amostra contemplaram estudos que abordassem o tema proposto, nos idiomas português e/ou inglês. A partir dos resultados da busca, foi realizada a exclusão de produções não correlatas à temática em estudo, abrangendo artigos não disponíveis de forma gratuita na íntegra e em duplicidades. Grande parte dos trabalhos pesquisados traz, em voga, a IE aplicada a diversos campos. Em especial foram identificadas produções científicas relacionadas com o desenvolvimento de Inteligência Emocional em líderes (no contexto Organizacional) e a profissionais da saúde (em especial em profissionais da Enfermagem e da Medicina, no contexto da Tanatologia).

Em especial, a IE foi tema monográfico de revistas de divulgação científica, como, por exemplo: *Emotion* (2001, vol. 1), *Psychological Inquiry* (2004, vol. 15), *Journal of Organizational Behavior* (2005, vol. 26), *Psicothema* (2006, vol. 18), *Ansiedad y Estrés* (2006, vol.12/ nº 2-3). Na década passada o construto foi debatido no I Congresso Internacional de Inteligência Emocional, sediado pela Universidade de Málaga (Espanha), em setembro de 2007, do qual participaram mais de duzentos pesquisadores, de diferentes partes do mundo, com o objetivo de revisar os modelos

teóricos existentes, analisar os avanços no que tange à avaliação da IE e mostrar o impacto da IE no campo aplicado.

O tema da “Competência Emocional” seguiu a mesma linha de produção, voltada para Organização, para Saúde. Porém foram identificadas produções na área Educacional, voltadas para Educação Infantil. Entretanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o Tema da Competência Emocional como competência a ser desenvolvida com vistas ao mercado de trabalho, ou que a enquadre como item necessário à formação profissional de um profissional contemporâneo, em especial, no caso do Bacharelado em Administração.

Portanto, para responder à principal pergunta deste trabalho, é necessário investigar a Formação deste profissional contemporâneo. Tomou-se como foco da pesquisa o espaço da Graduação em Administração, pois entende-se que o Ensino Superior é estruturado com o objetivo de prover uma capacitação profissional ampla no campo de trabalho desejado. Assim, este trabalho trata de um estudo de caso realizado em uma Instituição de Ensino Superior Privada da Cidade de Curitiba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória-descritiva, será uma triangulação das informações levantadas em 3 fontes. São os pontos pesquisados:

- 1) Questionário com os alunos concluintes dos cursos selecionados, a fim de levantar a percepção dos alunos sobre o tema;
- 2) Entrevista estruturada com o coordenador de curso e professores;
- 3) Estudo do PPC do curso.

Os dados levantados serão compilados visando a triangular as informações levantadas a fim de proporcionar uma discussão acerca do tema estudado e fundamentar o desenvolvimento de uma proposta de inserção da temática da CE no Bacharelado em Administração.

O presente trabalho será subdividido em sete capítulos. No Capítulo 1 se dará a introdução ao tema e o estabelecimento dos objetivos geral e específicos do trabalho; No Capítulo 2 será apresentada a questão do papel do Administrador, suas competências e a as exigências do Mercado de trabalho. Capítulo 3 apresentará o tema da Inteligência Emocional e a competência Emocional; Capítulo 4 será a apresentação do percurso metodológico desta pesquisa; Capítulo 5 a apresentação e a análise de dados levantados pela pesquisa; Capítulo 6, a apresentação da proposta de inserção de competências emocionais no Bacharelado em Administração; e Capítulo 7, as considerações finais.

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desse estudo é levantar evidências sobre a necessidade de introduzir uma proposta de inserção de competências emocionais na formação de bacharelado do administrador.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Delimitar o papel do administrador e as competências necessárias para o exercício da profissão;
- b) Estabelecer a relação entre competências comportamentais e competência emocional para o exercício profissional;
- c) Apresentar a relevância da competência emocional no processo de formação profissional do administrador;
- d) Investigar na referida Instituição, se há desenvolvimento de CE e como isto é feito no curso de na Bacharelado em Administração
- e) Desenvolver uma proposta de inserção da temática da Competência Emocional para o curso de Bacharelado em Administração

2 A QUESTÃO DO MERCADO DE TRABALHO E O ADMINISTRADOR

Administradores de empresas estão entre os profissionais mais requisitados pelas empresas, segundo levantamento da plataforma Quero Bolsa com base em dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), divulgados pelo Ministério do Trabalho. No ano de 2018 foram admitidos, com carteira assinada, 12.441 profissionais da área, colocando a carreira no quinto posto entre as mais requisitadas. À frente estão as profissões de Enfermeiro (16.755), Analista de Sistemas (15.863), Farmacêutico (14.341) e Contador (13.803). É possível entender, portanto, que há demanda no mercado de trabalho para o ofício de do Administrador.

Segundo o Conselho Federal de Administração (2018), havia 18.844 administradores, distribuídos entre pessoa física e jurídica, somente no estado do Paraná, considerando apenas os administradores registrados em conselho. Com base neste cenário é possível constatar a demanda pelo trabalho do Administrador no Mercado de trabalho.

Segundo Ferreira (1986) o trabalho é "a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim". Logo, ele constitui uma atividade fundamental do ser humano, possibilitando-lhe a construção do mundo e reconhecer-se naquilo que faz, ao transformar a natureza em um produto para sua utilidade. O exercício sistemático da aplicação de forças e faculdades humanas constitui o ofício, a profissão. É inerente ao ser humano trabalhar, porém o constructo do trabalho está ligado, conforme colocado por Ferreira, a faculdades humanas. Destas faculdades humanas é possível destacar o pensamento, a técnica, a relação com os instrumentos de trabalho. Desta forma o fenômeno do trabalho também está ligado a formação que o indivíduo possui para trabalhar, sendo este trabalho a finalidade da sua formação.

Aqui são destacados dois elementos importantes para análise: a) o papel do Administrador e sua competência para exercício deste papel; e b) as exigências emocionais para o cumprimento deste papel, bem como a relevância da preparação para estas exigências. Estes elementos são importantes para entender o que de fato é o que de fato é exigido em termos reais da prática do trabalho do Administrador, para que então se possa questionar se este está de fato sendo adequadamente preparado para isto. Neste sentido, é importante entender o papel do Administrador para poder entender a questão da formação do Bacharel em Administração

2.1 O PAPEL DO ADMINISTRADOR

É comum o senso de que o Administrador é formado para atender a atividades de gestão. Apesar do grande número de livros, artigos e conferências sobre gestão, Mintzberg (2010), reflete que “[...] nosso entendimento da gestão não avançou” desde que, em 1916, “[...] o industrialista francês Henri Fayol publicou *Administração Industrial e Geral*, no qual descreve a administração como ‘planejamento, organização, comando, coordenação e controle’” (MINTZBERG, 2010, p. 17).

Dessa forma, para Mintzberg (2010) existe pouco conhecimento sistemático sobre as diferenças e as características a respeito do trabalho administrativo realizado nas organizações, e que comumente, a gestão ou administração estão ligadas às ideias de liderança, decisão, controle, ação. Porém, “a gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas elas: é o controle, a ação, os negócios, o pensamento, a liderança, a decisão e muito mais, não somados, mas misturados” (MINTZBERG, 2010, p. 56).

A complexidade e as múltiplas variações da atividade gerencial dentro das organizações não devem ser um obstáculo para a descoberta da essência da atividade administrativa. Como refletiu Mintzberg (2010, p.58) a respeito dos trabalhos dos gestores: “em algum nível de abstração, é possível generalizar”.

A administração clássica de Henri Fayol surge na entrada do século XX, diante do forte crescimento e desenvolvimento da indústria. A teoria de Fayol foi a primeira a abordar, com o mínimo de precisão, qual era a função do administrador nas organizações e quais suas diferenças entre os demais profissionais.

De fato, Fayol aprofundou e sofisticou a percepção sobre o papel do administrador no âmbito das organizações industriais ao estabelecer que a função administrativa era uma das seis funções que toda a empresa teria que desenvolver para prosperar, independentemente do seu porte ou de sua finalidade específica. Neste sentido, (Fayol 1990) expõe que cada uma das funções exige uma habilidade ou competências específicas daqueles que a desenvolvem. As funções demarcadas por Fayol (1990) foram as funções “técnica”, “comercial”, “financeira”, “segurança”, “contábil” e “administrativa”. A função “administrativa” é subdividida em “previsão”, “organização”, “comando”, “coordenação” e “controle” do trabalho executado dentro das organizações:

Prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação. Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa. Comandar é dirigir o pessoal. Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os esforços. Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas (FAYOL, 1990, p.26).

No período em que surgiu a administração clássica as “escolas de negócio” não eram difundidas e os administradores profissionais careciam ainda de formação para apoiar o crescimento das organizações. Dessa forma, Fayol apoiou-se nos progressos ocorridos dentro da função técnica para expor seu argumento sobre a importância de se educar profissionais igualmente especializados na função administrativa para garantir o sucesso na área dos negócios.

Fayol (1990, p.38) compreendia que “enquanto, do ponto de vista técnico, um chefe não se atreve a proceder contrariando certas regras estabelecidas sem se expor a perder seu prestígio, do ponto de vista administrativo ele pode permitir-se impunemente as práticas mais prejudiciais”.

Dessa maneira, percebia que a falta de domínio e habilidades específicas para executar a função administrativa era responsável por perdas de eficiência dentro das organizações, pois “[...] a capacidade administrativa pode e deve adquirir-se, assim como a capacidade técnica, primeiramente na escola e depois na oficina” (FAYOL, 1990, p. 38), esse autor advertia que “mudaria completamente a situação se existisse uma doutrina [administrativa] consagrada, isto é, um conjunto de princípios, de regras, de métodos, de procedimentos postos à prova e controlados pela experiência geral”. (Fayol 1990) divulga, então, seus 14 princípios gerais da administração, que embora não fossem definitivos nem imutáveis, poderiam ser aplicados universalmente nas organizações, independentemente de seu porte e natureza. Independentemente das críticas e das limitações à teoria de Fayol, foi a partir dela que a administração começou a conhecer seu espaço como disciplina acadêmica, além de formar seus primeiros profissionais voltados especificamente à função de comandar equipes (HICKSON e PUGH, 2004).

Hickson e Pugh (2004, p. 115) refletem que “a importância de Fayol para o campo da administração se deve não tanto aos seus princípios de gerência, mesmo que consistentes, mas sobretudo à sua definição do que é gerência”. A administração clássica de Fayol traz diversos paradigmas sobre quais deveriam ser as funções desempenhadas por um administrador e como ele deveria desempenhá-las.

Entretanto, o pensamento de que a função administrativa era, em síntese, “planejamento, organização, direção e controle” permaneceu praticamente inalterado por aproximadamente 60 anos, até ser revisado por Henry Mintzberg (1986).

Segundo Mintzberg (1986, p. 07 - 08), “a verdade é que essas quatro palavras, que vêm dominando o vocabulário da administração desde que o industrial francês Henri Fayol as introduziu, pela primeira vez, em 1916, dizem muito pouco sobre o que os executivos realmente fazem”. Dessa maneira, Mintzberg (1986) começa a reformular o papel da função de administrador, baseando-se em uma descrição mais realista. Assim, Mintzberg (1986) faz a construção da função do administrador tendo por base diversos estudos referentes ao trabalho de executivos das mais variadas organizações, procurando identificar e combater alguns mitos existentes na administração que dificultam o entendimento do verdadeiro trabalho do gestor.

Opondo-se a visão clássica de Fayol, Mintzberg (1986, p. 13) propõem que o trabalho do administrador pode ser mais bem compreendido a partir de 10 papéis diferentes, distribuídos em três grandes grupos: “papéis interpessoais: imagem do chefe, líder e contato”, “papéis informacionais: monitor, disseminador e porta-voz” e “papéis decisoriais: empreendedor, manipulador de distúrbios, alocador de recursos e negociador”. Esta descrição representa uma visão diferente da administração, distante da teoria clássica de Fayol, no início do século XX. Aproxima-se mais do trabalho que o administrador atualmente desenvolve dentro das organizações contemporâneas—caracterizadas pela grande competitividade e pela instabilidade ambiental.

As construções sobre o papel do administrador de Mintzberg (1986) refletem que não há muita possibilidade para a delimitação de rotinas e procedimentos administrativos rígidos e sempre eficientes, pois o gestor irá realizar mudanças sempre que necessárias. Nas palavras de Mintzberg (1986, p.29), “[...]cada executivo é obrigado a empregar boa parte de seu tempo respondendo a interferências de grande intensidade. Nenhuma organização é tão bem dirigida, tão padronizada, que possa prever todas as contingências típicas de um ambiente incerto”.

Cabe destacar que embora Mintzberg (1986) tenha criticado amplamente a teoria clássica de Fayol, ele não foi capaz de oferecer uma visão radicalmente nova sobre o trabalho do administrador. Por exemplo, a descrição do papel decisional como “alocador de recursos” equivale ao pressuposto de Fayol “organizar”, da mesma maneira que o papel interpessoal do “líder” reflete às funções clássicas de “coordenação” e “comando”. Apesar disto, contribuiu significativamente para a

ampliação e atualização da teoria clássica, pois ao mesmo tempo em que constrói os papéis gerenciais, propõe orientações para os gestores referentes a aspectos externos da organização e sua necessidade de adequação às contingências, não descaracterizava as funções clássicas de Fayol.

Simon (1979), diferentemente de Fayol (1990) e Mintzberg (1986), procurou explicar o trabalho gerencial a partir do estudo da tomada de decisão dos administradores a partir da identificação dos “princípios” de julgamento, ou seja, através da forma que os gestores fazem escolhas dentro das organizações. Para Simon (1979, p. 01) “na prática, administração é ordinariamente definida como arte de ‘conseguir realizar as coisas’ e “[...] administração consiste em realizar coisas por parte de grupos de pessoas[...]” (SIMON, 1979, p.04).

Em um primeiro momento, as construções realizadas por Simon (1979), principalmente no que se refere ao processo administrativo, não se distancia do constructo de Fayol (1990). Para Simon (1979, p. 03), administrar uma organização “[...] reduz-se pura e simplesmente à tarefa de estabelecer o pessoal operativo e superpor a este um pessoal supervisor capaz de influenciar o primeiro como fim de obter um comportamento coordenado e efetivo”. Entretanto, cabe ressaltar que o principal diferencial proposto por Simon (1979) está em relação ao foco de seus estudos: a tomada de decisão gerencial e não mais o processo administrativo em si, como na proposta de Fayol (1990).

No constructo de Simon (1979, p. 03), “todo comportamento envolve seleção [...] de determinadas ações [...]” de modo que “[...] ao seguir determinado curso de ação, o indivíduo abandona outros”. Neste sentido, visa identificar os critérios que guia os gestores para a tomada de decisão nas organizações para atingir o princípio da “eficiência”. Nas palavras de Simon (1979, p. 188) “o critério da eficiência determina a escolha de alternativas que conduzem à maximização de resultados na aplicação de determinados recursos”. Entretanto, nos dias de hoje, não cabe única e exclusivamente ao administrador fazer mais com menos recursos: todos os profissionais sejam quais forem suas áreas de atuação, carecem de tomar suas decisões orientadas ao critério de eficiência, tendo por objetivo economizar recursos, garantindo a produtividade em seu trabalho. Como reflete o próprio Simon (1979, p. 40), “[...] este princípio da eficiência constitui uma característica de qualquer atividade que trata de maximizar de maneira racional a consecução de determinados fins, servindo-se de recursos escassos[...]”, ou seja, o critério de eficiência não estaria

presente única e exclusivamente no comportamento daqueles que realizam atividades gerenciais. Mas então, qual seria o diferencial em relação às tomadas de decisão dos gestores? O diferencial estaria na tomada de decisão envolver o trabalho dos outros profissionais. Decisões precisamente gerenciais seriam àquelas que envolvessem diretamente os recursos humanos e seu modo de trabalho, como bem construiu Simon (1979, p. 04), “[...] administração consiste em realizar coisas por parte de grupos de pessoas[...]”.

Entre outros autores que se propuseram a estudar e caracterizar o trabalho do administrador está Peter Drucker. Na construção de Drucker (1981, p.323), “cabe ao administrador a tarefa de criar um verdadeiro todo que seja maior que a soma de suas partes, uma entidade produtiva que realize mais do que a soma dos recursos nela aplicados”. Dessa forma, o papel do administrador não estaria mais condicionado a concepção mecânica da “ordem” e da “obtenção da obediência”. Para Drucker (1981), os procedimentos e as rotinas tipicamente burocráticas estariam enrijecendo a estrutura organizacional– que deveria tornar-se flexível devido ao ambiente mais dinâmico. Neste sentido, Drucker (1981) expõe que o controle gerencial deveria pautar-se através de metas e objetivos de trabalho, conhecida como “administração por objetivos”. Os trabalhadores então, deveriam ser reconhecidos por sua criatividade, flexibilidade e iniciativa ao lidar com as mudanças que surgirem no decorrer da execução do seu trabalho.

O administrador passou a ser visto como um “generalista” em relação ao seu foco de visão organizacional, compreendendo a organização como um todo, possibilitando a elaboração de soluções mais integradas e efetivas para conflitos e problemas diversos. Entretanto, apesar da visão “generalista”, para Drucker (1981) cabe ao administrador executar na organização uma função específica, na qualidade de “especialista”:

Um administrador[...] estabelece objetivos [...] decide o que precisa ser feito para atingir esses objetivos[...] Um administrador organiza. Ele analisa as atividades[...] subdivide estas atividades em serviços administráveis e reúne estas unidades e serviços em uma estrutura organizacional [...] Um administrador deve motivar e comunicar. Ele transforma numa equipe as pessoas responsáveis pelos diversos serviços [...] O administrador estabelece os padrões com os quais medirá os funcionários [...] analisa, avalia e interpreta o desempenho de cada um e, novamente [...] ele comunica os resultados e o significado das avaliações para seus subordinados e para seus superiores. Finalmente, um administrador desenvolve as pessoas (DRUCKER, 1981, p.325-326).

Ao organizar e delimitar as funções que serão realizadas, o administrador dedica-se para que haja um envolvimento efetivo de seus subordinados, pois para Drucker (1981, p.331), “[...]a principal função que distingue o administrador é a sua função educacional. A única contribuição que cabe exclusivamente a ele prestar é proporcionar aos outros a visão e a capacidade de realizar”. Neste sentido, é por meio da realização do trabalho dos outros que os objetivos da organização podem ser alcançados e que o papel do administrador é retratado. Conforme Drucker “o administrador vive com as pessoas que dirige, decide qual será o seu trabalho, orienta-as, treina-as para que possam executar seus serviços, avalia-as e frequentemente decide seu futuro”.

Da mesma forma como Mintzberg (1986) contribuiu para a modernização do pensamento administrativo, Drucker (1981) também colaborou para torná-lo mais dinâmico e mais fluido. Entretanto, exceto pela atribuição de “desenvolver pessoas”, Drucker (1981) reforçou ainda mais os pilares do pensamento clássico de Fayol sobre a função de um administrador nas organizações. Dentro desta construção clássica, os recursos humanos são apenas os meios a serviço da administração, consistindo na função do administrador dirigir e tornar produtivo mais este recurso. Diante disso, evidencia-se mais uma vez que o caracteriza o trabalho do administrador de outros profissionais é sua responsabilidade por “recursos humanos”, acima de quaisquer outros recursos. Como reforça Mintzberg (2010, p. 25-26), ao se referir a uma expressão popular supostamente atribuída à Mary Parker Follett,

[...]os gerentes fazem as coisas principalmente através de outras pessoas[...]Mas, particularmente em grandes organizações e naquelas envolvidas como “trabalho do conhecimento”, o gerente precisa ajudar a realizar o potencial de outras pessoas para que elas possam ter conhecimento melhor, tomar decisões melhores e agir melhor.

Um autor que critica abertamente a concepção “tradicional” de administração é Omar Aktouf. Aktouf (1996) condena a posição em que é colocado o empregado: como mera ferramenta à disposição da administração, condenando o mecanicismo e alienação do trabalho. Entretanto, Aktouf (1996) restringe-se à crítica da concepção tradicional, não incluindo a administração mais “humanizada”, pelo menos em teoria, como a de Drucker (1992b 1981). No entendimento de Aktouf (1996, p.26), as definições de “[...]gerir é ‘fazer fazer’, é ‘assegurar que as coisas sejam feitas’, é ‘enquadrar os outros de maneira que eles façam o que eles têm que fazer’, etc.”

Dessa forma, apesar do pensamento administrativo buscar ideias mais “humanistas” referentes à autonomia, autocontrole e iniciativa no trabalho, a função do administrador nunca deixou de ser reconhecida pela tarefa de empregar produtivamente os recursos da organização. Entretanto, o trabalho do administrador vai além de recursos materiais e financeiros. Os recursos que são destacados como exclusivos do indivíduo que desempenha o papel de administrador são os “recursos humanos”. Diante do exposto, para que um indivíduo desempenhe a função de administrador, é necessário que ele seja capaz de influenciar, seja por meio de planejamento, da organização, controle ou direção, o trabalho de outros profissionais. As decisões tomadas pelo administrador sejam elas quais forem, devem envolver diretamente o trabalho de outros profissionais da organização e exercer alguma influência sobre ela – essa seria então, a essência do trabalho do administrador.

A globalização da economia desafia e impõe adequações às organizações, de forma que acompanhem a celeridade das mudanças. Com essa perspectiva, o mundo dos negócios se empenha para identificar e desenvolver competências necessárias à gestão empresarial (MORAES e CORRÊA, 2008). Em virtude destas mudanças, faz-se necessário localizar a temática das competências necessárias ao Administrador em congruência com as exigências do Mercado de Trabalho.

2.2 AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO E A COMPETÊNCIA DO ADMINISTRADOR

O mercado de trabalho pode ser definido como o elo que organiza a relação de troca, aproximando aqueles que ofertam a força de trabalho e aqueles que a demandam, podendo também ser entendido como a principal forma por meio da qual acontece a solução institucional para um duplo problema de alocação. De um lado, o sistema produtivo precisa ser provido com o trabalho necessário para a geração de riqueza; do outro, os indivíduos detentores da força de trabalho necessitam dos meios monetários (salário e benefícios) e sociais (status) para assegurar sua sobrevivência (MURAD, 2017).

Acerca da necessidade de preparação para o mercado de trabalho MURAD (2017, p 83) coloca:

Diante das inúmeras mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo e, especialmente no Brasil, o mercado de trabalho passou a exigir profissionais cada vez mais qualificados e com habilidades técnicas e humanas. Dentre tais transformações destaca-se a reestruturação produtiva, acarretando em uma nova dinâmica nas questões de trabalho. Devido ao fato de as organizações estarem inseridas em um contexto de alta competitividade, torna-se necessário que as mesmas busquem se adequar a essa dinâmica, o que é feito por meio da busca de profissionais competentes e flexíveis.

São diversos os fatores presentes no dia a dia do trabalhador que lhe exigem para além de suas questões técnicas. Couto (1981) realizou um levantamento dos fatores agressivos ao trabalhador, em que se destacaram em ordem de importância: a forma da organização administrativa, o relacionamento interpessoal deficiente, correlação inadequada entre capacidade, responsabilidade e salário e problemas de motivação. O autor destacou que estes fatores são geradores de estresse, e que para lidar com estes exige-se muito mais do que conhecimento técnico.

É importante destacar que a formação profissional de um trabalhador e sua relação de emprego são duas questões diferentes. Embora em uma mesma turma de bacharéis em Administração haja diversos alunos, e todos estejam passando pelo mesmo processo de formação acadêmica, uma vez formados cada um destes alunos irá encontrar uma situação de emprego diferente. Além disto, um mesmo profissional poderá passar por diversas empresas, cada uma com um cenário totalmente diferente do anterior em termos de fatores de organização do trabalho, salário, processos, gestão. Neste diapasão, Stoner (1985) realizou uma classificação diferente desses fatores, subdividindo-os em "características do trabalho" que se referem aos atributos inerentes a tarefa e as "características da situação do trabalho", que constituem as políticas de pessoal, recompensa e clima da organização e o relacionamento com colegas e chefes.

A respeito destas questões causadoras de tensão, Werther e Davis (1983) citam algumas causas relacionadas ao próprio trabalho como geradoras de tensão no emprego, tais como: a sobrecarga de trabalho e os horários a cumprir, os quais, segundo o autor, podem estar relacionados diretamente com a má qualidade da supervisão. Eles citam ainda o clima político inseguro na empresa, a retro informação de desempenho insuficiente, a autoridade inadequada ante as responsabilidades, a ambiguidade de papéis, frustrações, conflitos interpessoais e inter-grupais, diferenças entre os valores da empresa e os dos empregados e mudanças de qualquer tipo. Estes elementos da realidade laboral resultam em tensão, frustração e infelicidade.

Dejours (1987) comentando sobre as características da situação do trabalho, afirma que as frustrações resultantes de um conteúdo significativo inadequado às potencialidades e necessidades de personalidade, podem ser uma fonte de grandes esforços de adaptação. O autor ao estudar a psicopatologia do trabalho, examinou as características das vivências subjetivas dos trabalhadores, nos seus ambientes de trabalho, ou seja, como eles percebiam esse ambiente, fator que influencia na adaptação ou não à atividade. A saber, o autor comenta que estes fatores que circundam o profissional podem ser tão relevantes para sua adaptação na situação de emprego quanto sua habilidade para reagir as demandas de produção. Desta forma, é tão importante para o profissional saber lidar com as pressões e tensões do ambiente do trabalho quanto possuir capacidade de entrega.

Assim, o trabalho e as formas de administrá-lo seguem os movimentos da sociedade, as imposições da vida econômica, o progresso das técnicas e das tecnologias. Dessa mesma forma, as relações estruturais na configuração dos sistemas produtivos e na disposição dos recursos humanos acompanham esses movimentos (CHERQUES, 2007). É a respeito destes movimentos que MURAD (2017) trata ao discorrer a respeito da importância da formação profissional: “No atual cenário que combina competitividade e necessidade de recursos humanos altamente qualificados nas organizações, bem como a instabilidade das relações de trabalho, a preocupação com os aspectos do trabalho ganha destaque” (p.86). Ydyrys et al. (2014, *apud* MURAD, 2017) salienta que com o desenvolvimento da economia, tecnologia e ciência há uma demanda aumentada por mão de obra qualificada e melhoria da qualidade da população em idade de trabalho através da promoção de competências profissionais e que sem uma força de trabalho qualificada, qualquer modelo de desenvolvimento econômico estratégico está fadado ao fracasso. Por esse motivo, a demanda das organizações por profissionais cada vez mais qualificados é crescente, haja vista que esta é uma forma que a empresa tem para se manter competitiva no mercado. Sokolova e Mohelska (2014) destacam que a educação e o desenvolvimento de competências é uma das condições chave para o desenvolvimento da sociedade em geral, além disso, pessoas qualificadas têm melhores empregos e oportunidades no mercado de trabalho.

A respeito desta adequação profissional para empregabilidade, Minarelli (1995, p. 49) apresenta os seis pilares, que sustentam a empregabilidade e funcionam em conjunto:

- a) Adequação Profissional: É utilizar as vocações pessoais como uma forma de exercer um bom trabalho. Os profissionais que trabalham no ramo ou função ao qual sentem prazer em exercer tal prática conseguem expor sua vocação ao trabalho com mais facilidade e desenvolver melhor seu trabalho.
- b) Competência Profissional: Pode ser entendido como capacitação profissional. Quando o profissional não busca capacitar e qualificar-se, perde sua atratividade. Conquistar e manter espaço no mercado de trabalho visa estar sempre atualizado. Não existem pessoas incompetentes, existem pessoas despreparadas, que não buscam capacitar-se para conquistar um bom emprego.
- c) Idoneidade: Está ligado ao fato de ser honesto. Consequentemente isso garante a segurança tanto para a empresa quanto para o profissional. Ser um profissional idôneo é trabalhar tanto o seu pessoal quanto o profissional baseado na honestidade, nos princípios éticos e morais. A partir do momento que se usa a vocação para alcançar meios de exercer boas prestações de trabalho e capacita-se para adquirir competência para manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, a probabilidade de ser idôneo pode ser alta.
- d) Saúde física e mental: Refere-se ao cuidado habitual ao corpo e a mente. Quando não se cuida da saúde, é necessária uma reposição de energia maior e isso implica em se afastar temporariamente do trabalho. Esse afastamento pode causar atraso do serviço, que logo afetará na percepção da empresa em um todo, proprietários e clientes. Quando não se cuida da saúde, não há como apresentar resultados.
- e) Reservas Financeiras e Fontes alternativas: Significa a reserva de um determinado valor para eventuais acontecimentos, como a própria perda de um emprego. O fato de trabalhar sob um salário implica estar em constantes conflitos financeiros, sujeitos a enfrentar situações difíceis. Dentro de uma empresa existem variáveis que podem influenciar na estabilidade de um profissional. Devido a estes acontecimentos, o autor dita a importância de ter um fundo de garantia ou reserva financeira para qualquer contratempo.
- f) Relacionamentos: Ou rede de contatos. Quando se tem contatos, se tem informações e quando se tem informação cria-se uma garantia de produtividade e de um provável negócio. É importante criar e manter

contatos. Deixá-los cientes da constante evolução profissional. É através deles que se registra referências, indicações e ligação com mercado de trabalho.

Assim fica claro que a empregabilidade de um profissional está relacionada as exigências do mercado de trabalho. Este mercado, porém, exige muito mais do que apenas conhecimento técnico, exige um profissional multifacetado e competente em diversos campos que não somente o conhecimento. Segundo Fulgencio (2007, p. 102), capacitação profissional é um “conjunto de atividades que visam à preparação do indivíduo para desenvolver tarefas relacionadas ao trabalho, possibilitando-lhe maiores chances de entrada no mercado de trabalho”. Sendo assim, para atrair maiores possibilidades de entrada no mercado de trabalho, é necessário capacitar-se constantemente para realizar as atividades incumbidas de forma disciplinada e correta. Neste ensejo cabe uma discussão mais profundo acerca do conceito de competência e da sua importância para o processo de formação do Administrador.

Para Freitas e Odelius (2018) a expressão ‘competência’ tem sido usada, numa concepção eminentemente jurídica, para denotar incumbência, responsabilidade para julgamento ou emissão de pareceres desde a Idade Média. Somente na década de 1970 o conceito migrou para a área de Psicologia Organizacional, notadamente, nas obras seminais Gilbert e McClelland, que se dedicaram ao estudo das competências individuais no contexto do trabalho.

McClelland também foi mentor de Daniel Goleman durante a graduação, e possui profunda influência na construção do conceito de competência que é utilizado por Goleman a partir de 1998 para tratar do tema da Competência Emocional. Vinte anos mais tarde, o fenômeno passou a ganhar relevo na área de Administração, incorporando-se aos estudos organizacionais na década de 1990 (BRANDÃO, 2007; MONTEZANO, SILVA e COELHO JÚNIOR, 2015). O estudo de competências perpassa múltiplas abordagens e há também ausência de consenso conceitual e epistemológico atinente ao tema.

São esses os fatores que agravam o desafio em se avaliar ou mensurar competências (GARAVAN e MCGUIRE, 2001; BRANDÃO e BORGES-ANDRADE, 2008). Outrossim, essa dificuldade em se mensurar competências tende a aumentar, uma vez que se exige cada vez mais um maior nível de complexidade nas competências, independentemente do campo de ocupação (GODOY e ANTONELLO, 2009).

Complexo e multifacetado são adjetivos próprios do conceito de competências (BRANDÃO, 2007). Sendo que ora se refere a competências como um resultado (o que é feito) ora como um processo (como se faz) (ROWE, 1995; BERGENHENEGOUWEN, HORN e MOOIJMAN, 1997).

Mas a multiplicidade conceitual é ainda maior. De acordo com Freitas e Odelius (2018), Brito, Paiva e Leone (2012), mediante levantamento teórico, apresentaram a pluralidade na definição de competências, relacionando palavras-chave, sínteses conceituais, e seus principais autores, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Sínteses Conceituais sobre competências

Palavra-chave	Síntese conceitual	Principais Autores
Formação	Desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes	Boyatzis (1982), Parry (1996), Boog (1991), Becker (2001), Spencer e Spencer (1993), Magalhães et al. (1997), Hipólito (2000), Dutra et al. (1998), Sandberg (1996)
Capacitação	Aptidão (potencial)	Moscovici (1994), Magalhães et al. (1997), Dutra et al. (1998), Zarifian (2001)
Ação	Práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, fato esse que a difere do conceito de potencial	Sparrow e Bognanno (1994), Durand (1998), Hase et al. (1998), Cravino (2000), Ruas (1999), Moscovici (1994), Boterf (1997), Perrenoud (1998), Fleury e Fleury (2000), Davis (2000), Zarifian (2001)
Articulação	Mobilização de recursos	Boterf (1997)
Resultados	Busca de melhores desempenhos	Boyatzis (1982), Sparrow e Bognanno (1994), Parry (1996), Hase et al. (1998), Becker et.al. (2001), Spencer e Spencer (1993), Cravino (2000), Ruas (1999), Fleury e Fleury (2000), Hipólito (2000), Dutra et al. (1998), Davis (2000), Zarifian (2001)
Perspectiva dinâmica	Questionamento constante	Hipólito (2000)
Autodesenvolvimento	Processo de aprendizagem individual no qual a responsabilidade maior desse processo deve ser atribuída ao próprio indivíduo	Bruce (1996)
Interação	Relacionamento com outras pessoas	Sandberg (1996)

Fonte: Adaptado de BRITO, PAIVA e LEONE (2012) apud FREITAS e ODELIUS (2018)

Essa multiplicidade conceitual advém da literatura seminal e foi evidenciada, por exemplo, por Dutra (2004), Brandão (2007), e Carbone, Brandão e Leite (2009),

conforme apresentado no Quadro 2, que trata de três principais perspectivas para ancorar os conceitos de competências, a americana, a francesa e a integradora, relacionando-as a seus precursores.

Quadro 2 - Perspectivas sobre competências

Perspectiva	Conceitos de competências	Precursores
Americana (ênfase em atributos pessoais)	Conjunto de qualificações ou características subjacentes à pessoa, e que permitem ao indivíduo, ocasionalmente, realizar determinado trabalho e ter um desempenho superior, ou lidar com uma dada situação.	McClelland (1973) e Boyatzis (1982)
Francesa (ênfase no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de realizações produzidas por indivíduo em determinado contexto de trabalho e não um conjunto de atributos de uma pessoa	Zarifian (1999) e Le Boterf (1999)
Integradora (ênfase em atributos pessoais, no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também o desempenho da pessoa em um determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.	Gonczi (1999)

Fonte: Adaptado de FREITAS e ODELIUS (2018)

Para Freitas e Odelius (2018, p. 38), algumas definições mais recentes corroboram a corrente americana:

São exemplos as definições de Parry (1996), para quem competência se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (elementos constitutivos da competência) que se relacionam e afetam a maior parte de um trabalho, um papel ou responsabilidade; e de Lima (2005) que visualiza competências como características pessoais (qualidades) vinculadas à capacidade ou atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) para resolver certos assuntos, que, combinados, formam distintas maneiras de realizar, com sucesso, as ações essenciais e características de uma determinada prática profissional.

Vale ainda ressaltar que muitos autores consideram que a temática das competências convive com uma teoria fragmentada (BRANDÃO e BORGES-ANDRADE, 2008; GODOY e ANTONELLO, 2009); que a maioria dos estudos se limita

a auferir isoladamente os elementos constitutivos da competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) e não a sinergia entre eles (BRANDÃO, 2007).

De acordo com Freitas e Odelius (2018), a denominação “competências gerenciais” surgiu em 1982, quando o termo foi utilizado pela primeira vez por Richard Boyatzis. Seu livro, *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, trazia 21 *management competencies* (MC), organizadas em 6 dimensões, as quais deveriam compor o perfil ideal de um gestor: orientação eficiente; produtividade; diagnóstico e uso de conceitos; e preocupação com impactos (Dimensão Metas e Gestão pela Ação); autoconfiança; uso de apresentações orais; pensamento lógico; conceitualização (Dimensão liderança); uso de poder socializado; otimismo; gestão de grupo; autoavaliação e senso crítico (Dimensão Recursos Humanos); desenvolvimento de outras pessoas; uso de poder unilateral; espontaneidade (Dimensão Direção dos Subordinados); autocontrole; objetividade perceptual; adaptabilidade; preocupação com relacionamentos próximos (Dimensão Foco em outros *clusters*); memória; e Conhecimento especializado (Dimensão Conhecimento especializado) (BRITO, PAIVA e LEONE, 2012).

Boyatzis (apud Freitas e Odelius, 2018), partia do pressuposto behaviorista de que competências são ‘comportamentos observáveis’ que levam as organizações a melhores desempenhos e resultados, fato que justificaria a importância da formação gerencial (PELISSARI, GONZALEZ e VANELLE, 2011; BRITO, PAIVA e LEONE, 2012). Para Godoy e D’Amelio (2012), MC são distintas das apresentadas pelos demais membros de uma organização, pois o gerente precisa canalizar esforços para atingir os resultados esperados de sua área, mediante influência e liderança.

Há, portanto, a necessidade de novas competências de maior responsabilidade, com ênfase nas relações interpessoais. Afiliando-se à definição de competências da corrente integradora, no âmbito deste estudo, considera-se que MC são comportamentos observados ou potenciais, por meio dos quais os gerentes, enquanto indivíduos, podem demonstrar tanto conhecimentos, habilidades, atitudes ou a sinergia entre eles quanto atributos pessoais, gerando valor e melhores resultados a si próprios, a outros indivíduos e a equipes, departamentos, organizações ou redes, de modo compatível ao contexto, aos recursos disponíveis e à estratégia adotada.

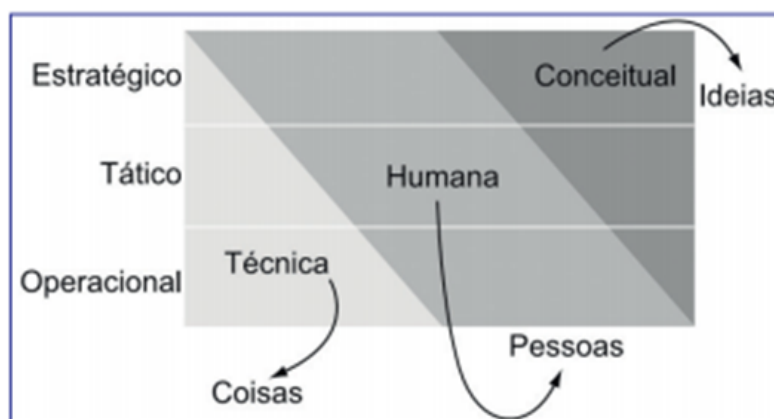
Mas vale registrar que as definições para MC assumidas na atualidade sofreram influências de vários estudos e teorias, uma vez que a temática gerencial

acompanha a Teoria Geral da Administração desde seus primórdios. Mesmo antes de as MC serem consideradas um fenômeno específico, vários autores já tratavam de aspectos gerenciais, servindo de base para os estudos atuais.

São exemplos os estudos de Chester Barnard a respeito das funções do executivo em 1938; a contribuição de Herbert Simon sobre o processo decisório atrelado à atuação gerencial em 1960; a descrição do papel gerencial a partir das funções 'contato interpessoal', 'tomada de decisão' e 'processamento de informações' elaborada por Mintzberg em 1973 (LEITE, 2009); além do artigo clássico de Robert L. Katz (1955), publicado pela Harvard Business Review, em que o autor propôs uma subdivisão nas habilidades necessárias ao administrador: 1) habilidade técnica (conhecimento especializado ou domínio instrumental relativo a atividades típicas de um profissional que executa seu trabalho pessoalmente, podendo ser adquirida mediante experiência, educação e treinamento profissional); 2) habilidade humana (capacidade de trabalhar em equipe e de promover a cooperação); e 3) habilidade conceitual (capacidade de tratar de relações complexas e de visualizar a organização como um conjunto integrado e sistêmico tanto internamente quanto em relação ao ambiente externo) (LOPES *et al.*, 2010).

Katz (1955) sugeriu que todas as três habilidades convivem na atuação do gerente, sendo que, à medida que se eleva o nível administrativo, são mais requeridas as habilidades conceituais, e, à proporção que se reduz o nível hierárquico, se requer mais habilidades técnicas. Já o nível intermediário requer praticamente a mesma proporção de habilidades técnicas, humanas e conceituais, conforme Figura 1.

Figura 1- Habilidades necessárias ao administrador propostas por KATZ (1955)



FONTE: LOPES; FIALHO; LEONARDI *et al.* (2010, p. 127)

Desta forma fica evidente o quanto entrelaçado está o estudo das competências com o papel do Administrador, e ao mesmo tempo, que o papel do Administrador está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento de competências humanas, e não somente técnicas. Gerir pessoas é dizer menos como resolver o problema que se tem e cada vez mais abrir espaço para que juntos possam encontrar a solução, é pedir ajuda e sugestão, é apresentar apenas o problema e deixar que as pessoas criem soluções. Gouveia (2007, p. 34) afirma que “a inteligência e, como tal, a formação e educação que estão na base da sua constituição e desenvolvimento, assumem importância decisiva como fator de desenvolvimento da economia e da sociedade”, levando a uma passagem progressiva do trabalhador agente ao trabalhador autor.

Uma vez compreendidas as competências necessárias ao Administrador, é fundamental voltar o olhar para o processo de formação deste profissional. O curso de Bacharelado em Administração é objeto deste olhar uma vez que se configura como espaço de formação.

2.3A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO.

Com o uso de recursos tecnológicos no mundo do trabalho e seu consequente reflexo na educação, consolidaram-se grandes mudanças nos processos educacionais, as quais não envolvem somente mudanças tecnológicas, mas na forma de pensar, ensinar e aprender (DOWBOR, 2001).

Desta forma, é possível entender que a Educação enquanto processo está em permanente mudança. Além das técnicas de ensino, incorpora os recursos e as tecnologias oriundos da sociedade, fazendo com que a própria concepção de ensino seja repensada. De acordo com Dowbor, 2001, tradicionalmente, seria um instrumento para adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, mas havia um movimento que tentava lhe dar maior autonomia e permitia que ela se desenvolvesse nos valores humanos, na formação crítica e criativa do cidadão, sem tanta interferência do mundo econômico. É então por meio da educação que se pode transformar uma sociedade com tantas diferenças econômicas e sociais. Firma-se aqui, a ideia da educação que transforma e que liberta.

Para Murad (2017, p. 82):

No caso específico do curso de Administração, o debate sobre o perfil do profissional passou por diversas etapas, as quais exigem adaptações constantes das instituições de ensino superior, haja vista que o egresso do curso irá se inserir em cenários em modificações constantes e contextos variados.

No Brasil, a história dos cursos superiores de Administração emerge logo no início do século XIX, concomitantemente com um longo processo de definição sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo. No Brasil, a primeira vez que se fez alusão ao ensino superior em Administração Pública (AP) foi “no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito”, exposto inicialmente sob a nomenclatura de “curso de ciências sociais” e, visivelmente, delineado à luz das ciências jurídicas, “circunscrevendo a administração do aparelho do Estado aos aspectos legais” (COELHO, 2008, p. 4). Segundo Fischer (1984, p. 280), “a ideia de se implantar o ensino de Administração, no Brasil, surge no Império, através de pronunciamento de parlamentares como o Barlo de Uruguaiana e o Barlo de Bom Retiro, registrados em 1854”. Nessa época, conteúdos relacionados à Administração começaram a ser absorvidos por cursos de Engenharia, de Economia e de Ciências Contábeis. Tal situação, segundo Fischer (1984, p. 38), acabou colaborando para que a área de Administração só ganhasse identidade muitos anos depois.

A institucionalização e profissionalização da Administração no Brasil foi um processo longo, que despontou das sombras com a criação de disciplinas de Administração, as quais eram ensinadas em cursos de Direito e de Engenharia. Prosseguiu, durante mais de seis décadas, confundindo-se com o ensino das Ciências Econômicas até a definição do currículo mínimo do curso em Administração e da criação da categoria de Técnico em Administração, na década de 1960 (KERCH, 2016).

Atualmente a legislação específica que engloba a Administração é a seguinte:

- **Lei Nº 8.873, de 26/04/94** que altera dispositivos da Lei n.º 4.769, de 9 de setembro de 1965, que dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador.
- **Lei Nº 6.642, de 14/05/79** que altera dispositivos da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração.

- **Lei Nº 4.769, de 09/09** que dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências.
- **Decreto nº 70.673, de 05/06/72** que altera o regulamento aprovado pelo Decreto nº 61.934, de 22 de dezembro de 1967, que dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador, e dá outras providências.
- **Decreto Nº 61.934, de 22/12/67** que aprova o REGULAMENTO DA LEI nº 4769/65, de 9 setembro de 1965, que dispõe o exercício da profissão de Administrador.
- **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, do CNE/CES** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, bacharelado;
- **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007 do Ministério da Educação** – Carga horária mínima e tempo de integralização.

Em virtude da natureza do trabalho do administrador, o curso de Bacharelado em Administração é pensado para responder as necessidades do Mercado de Trabalho (MURAD, 2017). Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, o curso é o segundo mais procurado no Brasil, totalizando 8 milhões de alunos matriculados nas redes pública e privada. Está entre os quatro com o maior número de alunos, ocupando o segundo lugar com um total de 766.859 matrículas, os demais cursos são Direito em primeiro lugar, Pedagogia em terceiro e Ciências Contábeis na quarta posição (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Neste sentido, Dragut (2011), enfatiza que a qualidade da educação universitária se tornou um tema de grande importância relacionado pelo mercado de trabalho, pois o intuito de um indivíduo que adquire seu diploma é, na maioria das vezes, ingressar no mercado. Por meio do estudo realizado por Pellicer et al. (2014), pode-se perceber que há um esforço de algumas universidades em fornecer uma formação acadêmica voltada para o mercado de trabalho. A respeito da formação dos profissionais do curso de Bacharelado em Administração, Kerch (2016, p. 07) afirma que:

(...) ao tratar dos textos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nota-se que “competência” e “habilidade” são termos que aparecem com uma certa frequência. Contudo, apesar das DCNs sinalizarem conteúdos que deverão ser oferecidos pelos cursos de Administração – no intuito de que os

estudantes desenvolvam, no decorrer de sua graduação, suas habilidades e competências profissionais – muitas instituições de ensino não usufruem da liberdade que possuem para elaborem propostas pedagógicas originais. Em função disso, observa-se, espalhados pelo Brasil, vários cursos com currículos muito semelhantes (ou até mesmo idênticos), o que, muitas vezes, culmina numa formação homogênea de Administradores (mesmo estando esses estudantes em regiões com necessidades bem diferentes). As DCNs não detalham como as Instituições de Ensino (IEs) Superior devem estruturar os seus cursos, justamente para que as próprias IEs possam identificar as demandas e as características locais, no sentido de adaptarem, facilmente, seus Projetos Pedagógicos a elas.

Dessa maneira, as DCNs para o curso de graduação em Administração dão pistas ao sugerir um perfil para o Administrador, quando delineiam que o profissional formado por essas IEs deve estar voltado à: valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; uma visão humana, interdisciplinar e global; uma formação técnica e científica; e, uma capacidade empreendedora e crítica.

Neste sentido, Hargreaves (2004) traz os parâmetros de formação necessários para desenvolver pessoas aptas a participar do mundo do trabalho, mas também destaca que, para ensinar nessas condições é necessário ir além dos conhecimentos técnicos, é desenvolver o aluno em suas capacidades. Quanto ao conceito de competência, Perrenoud (2000, p. 15) fornece a seguinte definição: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Quando se coloca em discussão esse conceito, em se tratando da educação, aborda-se também a relação entre o ensino formal e a formação para o trabalho. Gouveia (2007) elenca diversas referências sobre competências, que investigam o conceito diante dos desafios e transformações ocorridos na sociedade e sua relação com o mundo do trabalho. Fleury e Fleury (2001, p. 188) sintetizam competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Tal definição, marcada por diversos verbos de ação, parte, segundo Le Boterf (2008), de três eixos centrais: o indivíduo, sua formação educacional e sua experiência profissional. Essa vivência configura a competência construída pelo indivíduo. Assim, Le Boterf (2008) trata-a como um processo e não como uma soma de recursos.

Nessa perspectiva, Dowbor (2001) também considera que é muito importante rever profundamente o ensino superior. Essa talvez seja uma forma de buscar maior impacto de mobilização das transformações. Esses mesmos desafios foram debatidos em uma oficina promovida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional

de Educação (CNE), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no ano de 2010, a fim de apresentar novas perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década do Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), colocando a importância de “transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, mostrando atenção aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias” (UNESCO, 2012, p. 15).

Ao retomar os termos “competência” e “habilidade” evidenciados nos textos das DCNs e vislumbrá-los no contexto dos cursos oferecidos por grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras, de acordo com Kerch (2016), nota-se que apenas o aprendizado dos conteúdos teóricos obtidos em sala de aula não são suficientes para formar um Administrador capaz de atender às demandas que emergem da sociedade dia após dia. Organizar conteúdos voltados, tão somente, ao ensino daquilo que consideram privativo do papel e da profissão do Administrador (como, por exemplo, as funções do Administrador, as técnicas mais utilizadas nas organizações, as teorias do *management*, entre outras) e ministrá-los através de etapas racionalmente delineadas, certamente não é, por si só, uma garantia que um curso irá conseguir formar profissionais competentes e habilitados.

Para KERCH (2016) diante da inerente falta de criatividade (e muitas vezes, de interesse) das Instituições de Ensino Superior em usufruírem da liberdade que lhes foi concedida através das novas DCNs (principalmente, no que tange a adequação dos currículos dos seus cursos às características e às vocações regionais), cresce o número de Administradores moldados para reproduzirem conhecimentos técnicos mas, desprovidos de competências para inter-relacionar teoria e prática na vida profissional. Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo (KERCH, 2016).

Sobre a situação atual dos cursos de Bacharelado em Administração o autor pontua:

Desde a década de 60, muitos cursos de Administração foram sendo criados e inaugurados em todas as regiões do Brasil. Dentre as razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, pode-se destacar uma certa facilidade em se criar e oferecer um curso de Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados

e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram tal qualificação (KERCH, 2016, p. 08).

Segundo Fischer (2006), como pano de fundo dos problemas de ensino em Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não são muito claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos pela grande maioria dos cursos de Administração não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem uma formação de um Administrador possuidor de visão pluralista de realidade que reconheça as contradições existentes na sociedade brasileira.

Dado este cenário e a importância da formação por competências, é importante portanto que, no histórico escolar do curso, estejam incluídas as competências profissionais definidas no perfil do egresso do respectivo curso, devendo a organização curricular dos cursos superiores em complementar o desenvolvimento de competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado (art. 6º, § 1º) (BRASIL, 2016).

Tais mudanças indicam a intenção de atender a uma sociedade em constante transformação, ação que afeta diretamente a educação, trazendo-lhe oportunidades e desafios a serem enfrentados, em especial, nas relações do ensino superior com o mundo do trabalho. Assim é possível verificar que: a) há relação direta entre as necessidades impostas pelo mercado de trabalho e a resposta que as Instituições de Ensino Superior devem propor em seus cursos de graduação; b) O mercado de trabalho contemporâneo exige para manutenção da empregabilidade que o profissional possua competências humanas, relacionais, e a capacidade de lidar com as pressões e tensões do dia a dia do trabalho; Então, c) É necessário que as Instituições de Ensino Superior adequem seus programas de formação para desenvolver essas competências em seus alunos.

Neste diapasão, Cury (2015) publicou uma obra que analisa os “códigos” que o bom profissional precisa desenvolver para se alcançar a excelência profissional; estes códigos são analisados sob os aspectos psicológicos, filosóficos, psicopedagógicos e sociológicos do comportamento humano e enfatizam os hábitos que os bons profissionais devem exercer diariamente para lapidar, expandir e irrigar

a inteligência emocional. Ainda de acordo com este autor, na busca pela qualidade os profissionais se distinguem em bons e excelentes e isso é o que faz a diferença nas organizações. O autor afirma que excelentes profissionais executam tarefas além do que lhes é pedido, previnem a ocorrência de erro, pensam pela empresa e não por regras que lhes são impostas, lutam pelo time e usam poder do elogio (CURY, 2015)

Quando se percebe que a inteligência emocional pode ser uma aliada da realização profissional ou pessoal e quando ele busca essa compreensão, nota-se que suas atitudes também podem mudar e transformar o ambiente ao seu redor, já que as atitudes do indivíduo são reflexos de suas ações, pensamentos, anseios, tudo ligado a sua saúde emocional. (PEREIRA *et al.*, 2019, p.92). Assim, se insere aqui o tema da Inteligência Emocional como fator preponderante na formação do Bacharel em Administração.

3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E COMPETÊNCIA EMOCIONAL

Na obra *Ética a Nicômaco*, na qual Aristóteles faz uma inquirição acerca da virtude, caráter e conviver social, o filósofo também faz o questionamento acerca da capacidade humana de balancear a razão e a emoção. E então observa que o problema não está na emoção em si, ou na capacidade humana de se emocionar, mas sim na adequação da emoção em sua manifestação.

Em sua busca pelo entendimento do que seja a felicidade Aristóteles se depara com a necessidade de pensar a virtude, pois considera que “a felicidade é uma certa atividade da alma em acordo com uma virtude perfeita” (p 22), e pensa que por isso “é a natureza da virtude que é preciso examinar”(p.23).

Contudo, Zingano (2007, p. 145) observa:

A felicidade é o fim último de todas as nossas ações, as ações devem ser aperfeiçoadas pela razão, mas no início, estão as emoções. Muito da vida moral depende dos hábitos tomados em sua relação, o que não é de pouca importância; ao contrário, Aristóteles nos diz que é de uma grande importância, ou antes: de toda importância, pois aqui se abre – ou se fecha – o caminho para a felicidade.

Nesta linha de questionamento cabe então a indagação: o que a emoção se relaciona com a felicidade, com a sociedade, e com a relação entre eles? Questão que ganha destaque no trecho da *Ética a Nicômaco*, no qual Aristóteles parece diferenciar certas qualidades que encontramos na alma humana:

Entendo por estados afetivos, o apetite, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o arrependimento pelo que agradou, o ciúme, a piedade, em suma todas as inclinações acompanhadas de prazer ou de dor; por faculdades, as atitudes que fazem dizer de nós que somos capazes de experimentar essas afecções, por exemplo a capacidade de experimentar a cólera, dor ou piedade; por disposições, enfim, nosso comportamento bom ou mau relativamente às afecções (ARISTÓTELES, 2017, p. 12).

Conforme colocado por Vergnières (1998), ao tratar da obra de Aristóteles, o texto distancia cada vez mais emoções e virtudes ao deixar claro que as virtudes não são emoções, porque ninguém considera um homem bom ou mau, ninguém louva ou censura um homem por suas emoções, mas sim por suas virtudes ou vícios. Assim entende que não se censura aquele que se enche de cólera, mas aquele que se encoleriza de certo modo. E as emoções são sentidas sem nenhuma escolha, mas as

virtudes são modalidades de escolha, ou ao menos envolvem escolha. Assim, é dito que as emoções movem o homem. Portanto para entender o Homem é necessário entender a Emoção.

3.1 EMOÇÃO

Esta temática da emoção e o quanto o Homem é dominado por ela é tema de discussão desde a Grécia antiga, conforme exposto. Mas a questão do Homem emocional e seus comportamentos possui diversas capilaridades que invadem outras áreas do conhecimento que não só a Filosofia e a Psicologia. As primeiras leis e proclamações sobre ética: o Código de Hamurabi, os Éditos do Imperador Ashoka, os Dez Mandamentos dos Hebreus, podem ser interpretadas como tentativas de conter, e dar tratativa para as emoções do Homem na medida que propõem um código para subjugar-las. Como Freud em sua obra *O mal-estar na civilização* (1930), o excesso emocional é tratado socialmente como um problema, e faz parte do aparelho social vigente tentar impor normas sociais (como as proclamações citadas) para conter estes excessos. Em geral, como afirma Freud (1987, p.16), a civilização "tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa". A dificuldade então parece estar em conciliar algo que nos é tão basilar, a emoção, com as urgências sociais.

Então faz-se necessário definir o que é a emoção. É importante ressaltar que, embora o termo *emoção* esteja presente no vocabulário cotidiano, a exemplo de frases como "o filme foi emocionante" ou "eu me emocionei quando vi aquela foto", buscar uma definição para o conceito de emoção é objeto de estudo de vários teóricos. É difícil chegar a um consenso sobre o que significa emoção enquanto expressão emotiva, na medida que cada indivíduo sente a emoção de maneira particular. (MIGUEL, 2015). Com o desenvolvimento das neurociências, postula-se que, como a percepção e a ação, a emoção é relacionada a circuitos cerebrais distintos. Além disto, as emoções estão geralmente acompanhadas por respostas autonômicas, endócrinas e motoras esqueléticas – que dependem de áreas subcorticais do sistema nervoso –, as quais preparam o corpo para a ação (ESPERIDIÃO-ANTONIO, *et al*, 2008).

Entretanto, é entendido na literatura que as emoções em sua expressão não são mais compreendidas como uma reação única, mas como um processo que envolve múltiplas variáveis. Nesse sentido, emoção poderia ser definida como uma

condição complexa e momentânea que surge em experiências de caráter afetivo, provocando alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico, preparando o indivíduo para a ação (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2002; Frijda, 2008; Gazzaniga & Heatherton, 2005).

A raiz da palavra emoção é do latim *movere* – “mover” – que quando acrescida do prefixo “e”, que denota “afastar-se”, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para o agir imediato. (GOLEMAM, 2012). São exemplos de emoções: raiva, medo, sensação de felicidade, amor, surpresa, repugnância, tristeza. Cada uma destas emoções impulsiona o corpo em uma relação mutua de causa e consequência para a ação. Então se na raiva o sangue flui para as mãos, tornando mais fácil sacar uma arma ou golpear o inimigo, na surpresa há uma varredura visual mais ampla e também uma abertura maior da retina. Estas tendências biológicas para agir são moldadas por nossas experiências e pela cultura em que estamos inseridos. (ATKINSON, ATKINSON, SMITH, BEM, & NOLEN-HOEKSEMA, 2002) Por exemplo, ao nos depararmos com uma situação de confronto, ou conflito, haverá a emoção da raiva, porém a maneira com a qual a situação será conduzida, com agressão física ou verbal por exemplo, depende do contexto cultural em que o indivíduo está inserido, se aquela expressão de agressão lhe é permitida socialmente ou não, dependerá portanto da circunstância na qual aquela emoção é expressa.

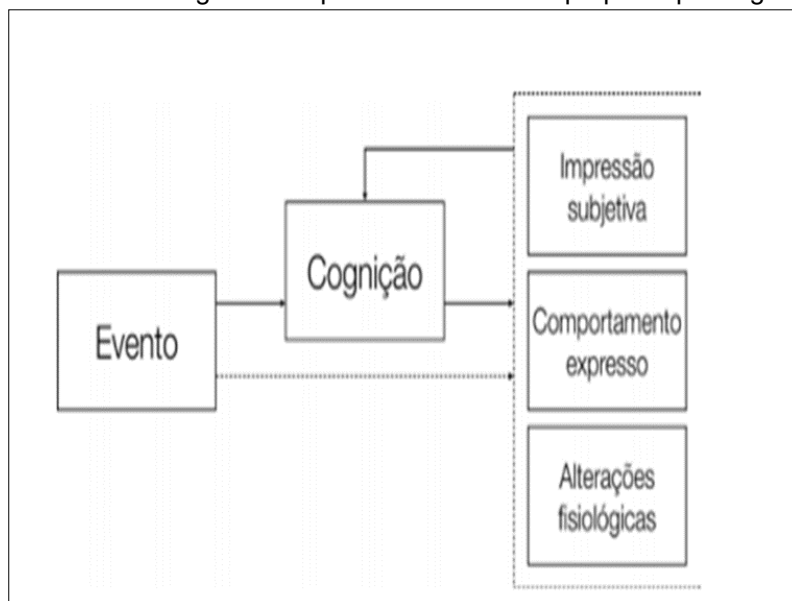
Este componente da circunstancialidade da resposta emocional abre espaço para duas ponderações: a) de que a emoção possui um componente cognitivo, na medida em que a sua resposta pode ser ponderada e controlada; e b) que se estas respostas e comportamentos podem ser controladas por esta ponderação, e isto está relacionado com o ambiente social, então seria possível aprender formas socialmente adequadas – desta forma é possível aprender como trabalhar com as emoções.

Neste sentido, o grupo de teorias sobre a emoção que denotam estes aspectos são as chamadas Teorias Sociais, dos quais fazem parte autores como: Gergen, 1985; Juslin & Laukka, 2003; Strongman, 2003. Para este grupo de estudiosos os aspectos cognitivos, biológicos e sociais da emoção estão entrelaçados e formam uma tríade de funcionamento e dependência. Entretanto, a ênfase principal está no valor social que tem a expressão da emoção, sendo que esta é compreendida como um papel social que é construído pela cultura e, ao mesmo tempo, influencia e altera a cultura. Uma vez que, nas interações, as pessoas estão constantemente avaliando e interpretando as reações emocionais próprias e das outras pessoas,

frequentemente de maneira não consciente, as emoções teriam, então, um papel crucial na manutenção das relações sociais (MIGUEL, 2015).

O modelo integrativo do processo emocional proposto por Miguel (2015), coloca a cognição, o biológico e o social em organização para propor a emoção desde o início até sua expressão no ambiente:

Figura 2 - O modelo integrativo do processo emocional proposto por Miguel (2015)



FONTE: MIGUEL (2015, p. 155)

A respeito do modelo proposto, Miguel (2015, p. 154) explica que:

A um evento percebido pelo sujeito seguem-se cognições, que podem ser conscientes ou inconscientes, e que atribuem um valor ao acontecimento. Essa interpretação (cognição) é um reflexo do seu histórico de vida, das suas experiências individuais, sociais e, portanto, da forma como ele percebe o mundo. Se aquele evento possuir valor afetivo, podem ocorrer as reações que estão agrupadas no conjunto de contorno tracejado. As possíveis reações são: afetos subjetivos (impressão subjetiva); mudanças corporais típicas do sistema nervoso autônomo (alterações fisiológicas), como sudorese, dilatação das pupilas ou alteração do batimento cardíaco e da respiração; e, um grupo de reações comportamentais (comportamento expresso), que inclui desde expressões faciais, vocais, alterações na postura e até movimentação. Todas essas três reações irão ocorrer simultaneamente.

Por consequência, ao tratar do tema da emoção não é possível dissociá-la do processo cognitivo e nem vice-versa. Embora o modelo apresente uma divisão teórica e didática do processo emocional, este ocorre de maneira simultânea e dependente. Outro modelo proposto a este respeito é o de Daniel Goleman (1995) ao tratar do que chama de *nossas duas mentes*. A este respeito o autor propõem que o indivíduo

possui duas mentes, a que raciocina e a que sente. Estes dois modos seriam modos de *pensar* o conhecimento social de maneiras diferentes, porém complementares, e ambos interagem na construção da vida social do indivíduo (GOLEMAM, 1995).

A mente racional é o modo de compreensão de que, em geral, temos consciência: é mais destacado na consciência, mais atento e capaz de ponderar e refletir. Mas além desse, há um outro sistema de conhecimento que é impulsivo e poderoso, a mente emocional (GOLEMAM, 2012, p.35).

Ambos são essenciais para o pensamento e vice-versa. De acordo com o autor, em geral há um equilíbrio entre as mentes emocional e racional, com a emoção alimentando e informando as operações da mente racional, e a mente racional refinando e, às vezes, vetando a entrada das emoções. Mas são faculdades semi-independentes, cada uma refletindo o funcionamento de circuitos distintos embora interligados no cérebro. Haveria também uma acentuada gradação na proporção entre controle racional e emocional da mente: “quanto mais intenso o sentimento, mais dominante é a mente emocional – e mais inoperante a racional” (GOLEMAM, 2012, p.35), no entanto esta relação é colocada pelo autor como crucial para as tomadas de decisões na vida. Estas ligações são cruciais para a vida mental muito além do simples refinamento da emoção; são essenciais para fazer-nos navegar em meio as decisões mais importantes da vida.

O autor coloca que a emoção é tão crucial para o pensamento efetivo, tanto no que diz respeito a tomar decisões sensatas quanto simplesmente a permitir que pensemos com clareza. E a isto chama de *harmonização entre emoção e pensamento* (GOLEMAM, 2012). A posição anti-intuitiva de que os sentimentos são geralmente indispensáveis nas decisões racionais abre caminho para a valorização de um tipo de conhecimento, o emocional:

Enquanto o mundo muitas vezes nos põe diante de uma gama difícil de opções (Onde aplicar o dinheiro? Com quem casar?), o aprendizado emocional que a vida nos deu (como a lembrança de um desastroso investimento ou uma separação dolorosa) nos envia sinais que *IESilitam* a decisão, eliminando de pronto algumas opções e tomando outras. Eis por que o cérebro emocional está tão envolvido no raciocínio quanto o cérebro pensante (GOLEMAM, 2012, p.53).

As emoções, portanto, são importantes para a racionalidade. A faculdade emocional guia nossas decisões na mesma medida que o cérebro pensante desempenha uma função de administrador de nossas emoções. Desta forma, em

certo sentido o Homem possui dois cérebros, duas mentes e dois tipos de inteligência: racional e emocional. E assim, “nosso desempenho na vida é determinado pelas duas. Não é apenas o QI, mas a inteligência emocional que conta” (GOLEMAM, 2012, p.53). Desta forma Inteligência e Emoção são constructos que se complementam. Aqui será feita então uma discussão acerca do tema da Inteligência e suas mensurações.

3.2 INTELIGÊNCIA E QI

Segundo Cavalieri (2007), a terminologia do termo *Inteligência* deverá a sua origem a Cícero na tentativa de apelidar algo resultante da distinção que Platão e Aristóteles, cerca do ano 400 A.C. teriam estabelecido entre os aspetos cognitivos da natureza humana, aspetos esses relacionados ao pensamento, solução de problemas, meditação e raciocínio, e os respeitantes ao comportamento humano no que toca à emoção, aos sentimentos, às paixões e à vontade, em suma, na tentativa de encontrar elucidações sobre conceitos como razão, pensamento e inteligência (OLIVEIRA E ANACHE, 2005).

Quanto à sua forma, a filologia explica-nos que deriva do prefixo *Inter* (entre), e do sufixo *Legere* (escolhas), e que desta junção resulta a ideia da técnica de escolher a melhor das alternativas e a capacidade de compreender uma determinada situação. Em suma, a inteligência será a capacidade de aprender, compreender e adaptar.

De acordo com Alves (2016, p 2) “o primeiro conceito de inteligência foi definido por Galton, em 1869, como *força ou poder mental*, portanto determinada biologicamente, reportando à estrutura fisiológica do cérebro”. Sua medida era por meio das diferenças individuais em habilidades como discriminação visual e auditiva, tempo de reação e força (GALTON, 1886). Galton, a partir de 1884, projetou os primeiros testes destinados a medir a inteligência, no entanto seus resultados não chegaram a ser satisfatórios. Ele acreditava que a inteligência poderia ser o resultado de um conjunto de características simples, como diâmetro da cabeça, velocidade dos reflexos, acuidade visual etc Posteriormente, inteligência foi definida por Spearman (1904), como a *capacidade de apreender relações*, em que os fatores biológicos são influenciados pelos fatores sociais, culturais e econômicos e que pode ser avaliada por provas de raciocínio analógico.

Em 1905, o psicólogo francês, Alfred Binet criou o primeiro teste de inteligência, a Escala de Inteligência Binet-Simon. Em princípio, Binet pretendia criar um instrumento que possibilitasse o diagnóstico objetivo de deficiências mentais, além de medir a gravidade da deficiência. Para tanto, Binet formulou vários questionários, que foram aplicados em grupos de crianças de diversas faixas etárias, e com isso nasceu o conceito de “idade mental”.

De acordo com Maia & Fonseca (2002, p. 261)

O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet, então diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne, por solicitação do Ministério da Educação da França. Ele elaborou um instrumento que consistia de um conjunto de tarefas breves, relacionadas aos problemas da vida quotidiana, que, supostamente, implicavam certos procedimentos racionais básicos, para identificar crianças que necessitariam de educação diferenciada. Binet, no entanto, defendia que a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número (QI) e negou-se não apenas a qualificar o QI como inteligência inata, como também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos, segundo seu valor intelectual, chegando mesmo a prever a possibilidade do mau uso de suas escalas de inteligência.

A este respeito, Binet não apreciava o termo “idade mental” e preferia usar a expressão “nível mental”. Isso demonstra a refinada percepção de Binet, porque objetivamente o termo “nível mental” teria evitado diversas confusões que ocorrem em virtude do uso inadequado da expressão “idade mental”. Pela comparação entre idade mental (medida pelo teste) e idade cronológica (ou biológica), era possível saber se uma criança tinha desenvolvimento atrasado ou acelerado, e era possível ainda saber o quão avançada ou atrasada ela estava em comparação às outras crianças de mesma idade.

Mais tarde, em 1911, os estudos de Binet foram adaptados pelos hereditaristas americanos, que transformaram sua escala em um formulário aplicado de forma rotineira a todas as crianças, para classificá-las segundo seu QI inato. Este QI inato ainda deixava espaço para uma verificação qualitativa acerca de inteligência e de sua aplicabilidade em termos de comparação e “normalidade” no meio social. (GOULD, 1991).

O termo quociente intelectual (Q.I.) foi cunhado por Stern em 1912, e designa o resultado de um teste psicométrico de medida de eficiência mental. O QI se trata de um quociente pois é o produto de uma fração que tem por numerador o produto da idade mental por 100, e por denominador a idade cronológica. Desta forma o QI é a representação da inteligência por um número, atribuído após testagem. Porém apenas

o número não propõem um contexto qualitativo acerca da inteligência do indivíduo. (MAIA & FONSECA, 2002)

Um refinamento da escala Binet-Simon, foi então publicado em 1916 por Lewis M. Terman da Universidade de Stanford, que incorporou a ideia de Stern, e utilizou a medida de QI no teste, sendo esse teste conhecido como *Stanford-Binet Intelligence Scale*, sendo a base para os testes modernos de inteligência, chamados popularmente de testes de QI. A classificação proposta por Terman (1916) vem para realizar a comparação entre os resultados obtidos em grupo homogêneos, e desta forma fornecer um contexto de análise qualitativa e comparativa entre os resultados. A classificação proposta é a seguinte: a) Q.I. superior a 140 significa inteligência genial; b) Q.I. entre 120 e 140 representa inteligência muito superior; c) Q.I. entre 110 e 120 indica inteligência superior; d) Q.I. entre 90 e 110 exprime inteligência normal ou média; e) Q.I. entre 80 a 90 manifesta torpeza, raramente qualificada como debilidade mental; f) Q.I. entre 70 e 80 denota debilidade mental fronteiriça; g) Q.I. abaixo de 70 revela debilidade mental definida (CARVALHO, 1951). Na década de 1940, o uso do QI como indicador já estava generalizado e as escalas de QI passaram a ser construídas com base em níveis de raridade. Para isso, utiliza-se a inversa de uma distribuição normal cumulativa, e o QI é determinado pelo escore padronizado g que representa a porcentagem de pessoas com desempenho mais baixo que o daquela cujo QI se pretende determinar.

De acordo com Yates (2006), Spearman (1905), conhecido como idealizador da análise fatorial:

Spearman propunha que a inteligência poderia ser compreendida tanto em função de um único fator geral, que permeia o desempenho em todos os testes de capacidade mental, conhecido como fator "g", como em função de um conjunto de fatores específicos, cada um envolvido no desempenho de uma capacidade mental (YATES, *et. al.*, 2006, p. 227).

Desde então diversas testagens para se medir Inteligência surgiram em congruência com as teorias e visões a respeito de inteligência. As teorias sobre quantificação de Inteligência mais clássicas e estudadas são: a abordagem psicométrica, a desenvolvimental e a cognitivista (ALVES, 2016). A abordagem psicométrica tem como foco as aptidões ou traços estruturais e a sua medida pode ser avaliada por um único ou vários fatores (ALVES, SCHELINI, NASCIMENTO & DOMINGUES, 2010). Na teoria psicogenética do desenvolvimento de Piaget (1999),

são considerados os estágios que a inteligência assume no decorrer do desenvolvimento humano, principalmente na infância e na adolescência, sua avaliação é realizada por provas apropriadas para cada fase. Já a teoria cognitivista se preocupa com os processos implicados na codificação da informação e elaboração de uma resposta, ou seja, “(...) nas estratégias e nos elementos funcionais e operativos dos componentes que descrevem o pensamento, a cognição e a resolução de problemas” (ALVES, 2016, p. 3).

A maioria dos testes que utilizam o fator g para sua validação utilizam a mesma linha de raciocínio em sua composição.

A maioria dos testes padronizados, visando à mensuração da inteligência, baseia-se em um conjunto de tarefas, verbais ou não-verbais, em que são exigidos tipos particulares de comportamentos, ou seja, de determinadas respostas diante de situações-problemas, que permitiriam verificar as habilidades e os tipos de relações que o indivíduo é capaz de estabelecer com o meio. Assim, o resultado dos testes de inteligência, ainda que usualmente limitados aos seus escores, rótulos e classificações de inteligência é, na verdade, uma amostra comportamental, frente a um conjunto de tarefas, influenciável por situações ambientais diversas como: a história de vida, aprendizagens anteriores e habilidades acadêmicas, dentre elas a leitura (MAIA; FONSECA, 2002, p. 262).

Após vários estudos, incluindo análises cuidadosas dos testes já padronizados, David Wechsler criou, em 1939, a Escala de Inteligência Wechsler-Bellevue, destinada à avaliação intelectual de adultos (WECHSLER, 1944). O modelo teórico de Spearman (1905) foi a principal influência de Wechsler, mas gradativamente este concluiu que a inteligência geral não poderia ser simplesmente equiparada à habilidade intelectual, devendo ser considerada uma manifestação da personalidade. (SCHELINI, 2000). Nesse sentido, a inteligência foi definida por Wechsler como um “agregado ou uma capacidade global do indivíduo para agir intencionalmente, pensar racionalmente e relacionar-se de maneira eficaz com seu ambiente” (WECHSLER, 1944, p.3)

Em 1999 David Wechsler publicou a Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI), nos Estados Unidos, e que propõe a avaliação da inteligência a partir do QI. (YATES, *et. al.* 2006). Originalmente, as escalas de inteligência foram criadas para prever o desempenho acadêmico futuro, diferenciando aqueles que conseguiriam responder à escolarização formal daqueles que precisariam estudar em classes especiais (ANASTASI, 2000).

Atualmente, no entanto, seu uso se ampliou muito, sendo que entre suas principais aplicações estão a avaliação de problemas de aprendizagem, no contexto psicoeducacional; o diagnóstico diferencial de desordens neurológicas e psiquiátricas e o planejamento de programas de reabilitação (neuro)cognitiva; e pesquisas, como, por exemplo, no pareamento de amostras.

A WASI é um instrumento administrado individualmente, indicado para indivíduos de 6 a 89 anos. Ela é composta por quatro subtestes: Vocabulário, Cubos, Semelhanças e Raciocínio Matricial, que avaliam vários aspectos cognitivos, como conhecimento verbal, processamento de informação visual, raciocínio espacial e não verbal, inteligência fluída e cristalizada. Esses quatro subtestes fornecem o QI da escala total, os subtestes de Vocabulário e Semelhanças, o QI verbal e os subtestes de Cubos e Raciocínio Matricial, o QI de Execução (YATES, *et. al.* 2006 p. 229).

Este teste pressupõe uma medida de inteligência global. O termo “global” foi utilizado porque, de acordo com Wechsler (1940), a inteligência caracterizaria o comportamento inteligente de maneira total e seria uma entidade multilESetada, um complexo de diversificados e numerosos componentes. Além disso, não estaria relacionada apenas a habilidades específicas, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto componentes afetivos e conativos - os chamados aspectos não-intelectivos (WECHSLER, 1944, 1975).

Os elementos não-cognitivos seriam traços de personalidade e atitude que influenciariam a expressão do comportamento inteligente. A motivação, a dependência e independência, a impulsividade, a ansiedade e a persistência exemplificariam esses componentes. Nesse sentido a inteligência não seria apenas a habilidade de aprender, abstrair ou tirar proveito de experiências, mas também uma capacidade de adaptação e realização, de modo que as habilidades intelectuais por si mesmas poderiam ser insuficientes à execução de uma tarefa ou à adaptação ao meio (SCHELINI, 2000).

Segundo Wechsler (1940, apud SCHELINI, 2000) a afirmação de que o comportamento inteligente implicaria algo mais que a pura capacidade intelectual, poderia ser justificada através de duas evidências: uma clínica e a outra estatística.

A evidência clínica baseava-se no fato de indivíduos com Q.I. idêntico diferirem de maneira relevante quanto à capacidade de lidar com o ambiente. Já a estatística dizia respeito à impossibilidade de explicar mais do que 50% a 70% da variância correlacional entre os testes, depois de conhecidos os componentes intelectuais. Assim os 50% a 30% da variância fatorial restante

somente poderiam estar relacionadas aos componentes não intelectivos (SCHELINI, 2000, p. 74).

A elucidação do significado e importância dos fatores não-intelectivos é fundamental à compreensão da inteligência como uma capacidade global. Entretanto, além de global, Wechsler também a definiu como uma espécie de “agregado”, porque, de acordo com suas concepções, seria composta por várias habilidades, as quais, apesar de não inteiramente independentes, seriam qualitativamente diferenciadas (SCHELINI, 2000).

Em 1979 Howard Gardner e um grupo de colegas receberam um convite da Fundação Bernard Van Leer, na Holanda, para realizar uma investigação sobre a natureza e a realização do potencial humano. De acordo com Angelis (2017) Gardner se opunha a visão unitária e global de inteligência proposta pelos teóricos da época. Em especial, Gardner estava em desacordo com a noção de inteligência que privilegiava apenas as habilidades linguísticas e lógico matemáticas, e afirmou “a inteligência é importante demais para ser deixada nas mãos daqueles que testam a inteligência” (2001, p. 13). Então, em 1983, Gardner propôs seu modelo de Inteligências múltiplas:

Eu acredito que a competência cognitiva humano é melhor descrita em termos de um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, que eu chamo de inteligência. Todo indivíduo possui cada uma destas habilidades até certo ponto: indivíduo diferem em grau de habilidade e na natureza de combinações destas habilidades. Eu acredito que esta teoria possa ser mais humana e mais verídica que visões alternativas de inteligência e que reflete de forma mais adequada as questões de comportamento humano inteligente (...) (GARDNER, 2006, p. 06).

Desta forma Gardner (2006) desafiou por completo a definição tradicional da “inteligência” definindo-a como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais. Desde então, a “inteligência” passou a ser entendida como “Um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2001, p. 47).

No seu livro *Frames of Mind*, publicado em 1983, Gardner definiu sete novas inteligências: verbo/linguística; lógico/matemática; musical; corporal; visual/espacial; interpessoal e intrapessoal sendo as duas primeiras inteligências desta lista as mais valorizadas na escola (GARDNER, 2001). Em 1996, foi adicionada uma nova

inteligência à lista, à qual foi dado o nome de inteligência naturalista. Sobre a inteligências interpessoal:

(...)destaca-se pelo talento em entender e de se relacionar com os outros. Pessoas que têm essa inteligência desenvolvida geralmente apresentam grande facilidade em criar empatia e, conseqüentemente, em trabalhar com terceiros, uma vez que conseguem compreender e interpretar os sentimentos, as motivações, mas também as intenções dos outros. Deste modo, aprendem mais facilmente quando trabalham em grupo, podendo partilhar e trocar ideias. Para além disso, apresentam boas capacidades de comunicação, uma vez que interagem de forma eficaz. Vendedores, professores, clínicos, líderes religiosos e políticos geralmente apresentam uma inteligência interpessoal aguda (ANGELIS, 2017, p. 29).

E sobre a inteligência intrapessoal:” envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades - e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida” (ANGELIS, 2017, p. 29).

Assim como Wechsler (1940), Gardner (1983) também considerou o componente emocional da Inteligência e sua importância na regulação cognitiva. Estes achados teóricos abriram espaço para um entendimento da importância da emoção, e da Inteligência Emocional.

3.3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, QE E TRABALHO

A Inteligência Emocional (IE) constitui um campo em expansão que engloba várias áreas de pesquisa.

Del Valle e Castillo (2010) e Woyciekoski e Hutz (2009) fizeram referência a Thorndike (1936) como o precursor da noção de que o conceito de Inteligência deveria ser expandido para além das capacidades intelectuais gerais. Thorndike, não apenas sugeriu a ampliação, mas incluiu a definição de Inteligência Social (IS), a qual fazia referência à capacidade do sujeito de perceber os estados emocionais próprios e alheios, motivos e comportamentos, além da capacidade de agir com base nestas informações. Essa descrição da IS se assemelha ao que hoje é entendido por IE, com isso, a IS mesmo não tendo se concretizado empiricamente como um tipo de inteligência, é uma das bases da proposição do construto de IE (VIEIRA-SANTOS, 2018, p.78).

De acordo com Vieira-Santos (2018), existem atualmente três modelos principais de Inteligência Emocional (IE), com dezenas de variações. Cada um deles representa uma perspectiva diferente. O modelo trazido por Reuven Bar-on (1997) se

baseia na sua pesquisa sobre o bem-estar. E denota a importância da IE na regulação emocional do indivíduo e sua consequente adaptação social. Bar-On (2006), após revisão dos conceitos sobre as características da personalidade relacionadas com o sucesso, identificou os seguintes cinco fatores: capacidades intrapessoais, capacidades interpessoais, adaptabilidade, gestão do stress e disposição geral. Estes fatores encontram-se subdivididos em 15 componentes da seguinte forma: Capacidades Intrapessoais – self-regard, autoconsciência emocional, assertividade, independência e Auto atualização; Capacidades Interpessoais – empatia, responsabilidade social e relacionamentos interpessoais; Gestão do Stress – tolerância ao stress e controlo de impulsos; Adaptabilidade – teste de realidade, flexibilidade e resolução de problemas; Disposição geral – otimismo e felicidade.

A concepção da IE como uma habilidade foi desenvolvida numa série de artigos na década de 1990 (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990), sendo que a pesquisa inicial visou a aspectos teóricos de delimitação de construto, medição e comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico de inteligência.

O modelo de Salovey e Mayer (1990) se apoia com firmeza na tradição de inteligência concebida pelo trabalho original de IQ, de um século atrás.

O termo inteligência emocional foi utilizado pela primeira vez por Mayer, DiPaolo e Salovey (1990), em um periódico científico internacional de Psicologia, num trabalho que teve como objetivo estudar empiricamente um de seus componentes, a habilidade de percepção de conteúdos afetivos. Essa pesquisa citou a inteligência emocional como uma subclasse da Inteligência Social, cujas habilidades estariam relacionadas ao "monitoramento dos sentimentos em si e nos outros, na discriminação entre ambos e na utilização desta informação para guiar o pensamento e as ações", segundo Salovey e Mayer (1990), que ao publicarem um segundo artigo, este se tornou mais conhecido que o primeiro, por apresentar o conceito inteligência emocional. Nele, os autores fizeram uma análise de pesquisas científicas que justificavam a necessidade de se conceber a existência de uma habilidade relativamente distinta, que referiram como inteligência emocional e procuraram posicioná-la como um sub-conjunto da inteligência social e das inteligências múltiplas de Gardner (Salovey & Mayer, 1990); o modelo apresentado envolvia as habilidades de: a) avaliação e expressão de emoções em si mesmo e no outro de maneira verbal e não verbal; b) regulação de emoções em si mesmo e no outro por meio da empatia e c) utilização de emoções por meio de um planejamento flexível do pensamento criativo, do redirecionamento da atenção e da motivação (COBÊRO, 2006, p. 2-3).

A partir do entendimento de que há um repertório de habilidades cognitivas em torno do processamento de informações carregadas de afeto, inteligência emocional passou a ser descrita como detentora das seguintes habilidades básicas e

interdependentes: a) autoconsciência;; b) automotivação c) autocontrole; d) empatia; e) sociabilidade (GOMES & SIQUEIRA, 2010). Dessas habilidades, as três primeiras – autoconsciência, automotivação e autocontrole – são responsáveis pelas bases da natureza psicológica, fundamentais para o fortalecimento das estruturas internas do indivíduo, já as outras duas – empatia e sociabilidade – referem-se aos componentes psicossociais que preservam sua competência no espaço social (SIQUEIRA; BARBOSA; ALVES, 1999).

Estes investigadores conceituaram o seu modelo original baseado em competências emocionais adaptativas, postulando que a IE consistia em três componentes: 1. Identificação e expressão de emoções; 2. Regulação de emoções; 3. Utilização de informação emocional como guia para ações e pensamentos (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenius, 2001). Posteriormente, em 1997, este modelo foi reformulado pelos mesmos investigadores, tendo por base a premissa de que o processamento de informação emocional não estava devidamente valorizado nem se encontrava bem patente a importância da sua função. O novo modelo, conhecido como *“the four-branch model”* (Mayer & Salovey, 1997), é composto por quatro componentes ou ramificações, tal como o seu nome indica: 1. Identificação das emoções, 2. Integração das emoções em processos de pensamento; 3. Compreensão das emoções e 4. Gestão das Emoções (Mayer & Salovey, 1997).

Este modelo é descrito como uma hierarquia contextualizada na personalidade, podendo ser representado em forma de pirâmide. A base da pirâmide é constituída pela identificação das emoções e, seguindo até ao topo da pirâmide, encontramos no seu vértice a gestão das emoções. Segundo Mayer, Salovey e Caruso (2004), esta representação ilustra o grau de integração das capacidades emocionais no sistema psicológico de cada indivíduo, estando patente o desenvolvimento progressivo das habilidades emocionais do patamar mais básico até ao mais evoluído. Assim, de uma forma resumida, podemos afirmar que em 1997 Mayer e Salovey definem IE como a capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com exatidão, a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos facilitadores do pensamento, a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional e a capacidade para regular as emoções promovendo um crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

O modelo de Daniel Goleman (1995) se concentra no desempenho no trabalho e na liderança organizacional, no qual o autor também utiliza de teorias como

a de Howard Gardner (1983), e décadas de pesquisa sobre modelação de competências que separam indivíduos notáveis dos medianos.

O conceito de IE de Goleman (1995) pauta-se em cinco habilidades básicas e interdependentes denominadas por: autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia e sociabilidade. As três primeiras referem-se a exames de reações do eu e ao que o indivíduo faz com seus próprios sentimentos, enquanto as duas últimas voltam-se para fora, em direção aos sentimentos dos outros e às interações sociais (GOLEMAN, 1995). Cada uma destas habilidades possui sua importância na regulação emocional do indivíduo e na sua IE, e são definidas:

Quadro 3 - Habilidades da Inteligência Emocional de Goleman

HABILIDADE	DEFINIÇÃO
Autoconsciência	As pessoas mais seguras acerca de seus próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar.
Automotivação	Pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a maestria e para a criatividade.
Autocontrole	As pessoas que são fracas nessa aptidão vivem constantemente lutando contra sentimentos de desespero, enquanto outras se recuperam mais rapidamente dos reveses e perturbações da vida
Empatia	As pessoas empáticas estão mais sincronizadas com sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, vendas e administração
Sociabilidade	A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. É a aptidão que reforçam a popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. As pessoas excelentes nessa aptidão se dão bem em qualquer coisa que dependa de interagir tranquilamente com os outros; são estrelas sociais.

Fonte: Adaptado de GOLEMAN (2012)

De maneira sucinta, a IE consiste na capacidade de o indivíduo perceber, nomear, administrar e compreender a emoção em si e nos outros para utilizá-la de forma a favorecer sua adaptação no meio em que vive.

Ao tratar da relação entre IE e trabalho Goleman (2012) coloca que a IE não é total cerne de todos os fatores que contribuem para o sucesso e distinção

profissional. Estes certamente compreendem uma gama muito ampla de forças desde a condição financeira e educação da família em que o indivíduo nasce, até o temperamento, pura sorte, e afins. Porém “aqueles que conseguem gerenciar suas vidas emocionais com mais serenidade e autoconsciência parecem ter uma vantagem mais clara e considerável na saúde e no trabalho” (GOLEMAN, 2012, p.13).

O indicador de QI prognostica muito bem se um indivíduo poderá arcar com os desafios cognitivos que uma determinada posição oferece. Diversos estudos desmontaram que o QI prevê quais níveis uma pessoa pode exercer numa carreira. Porém o QI cai por terra quando a questão é prognosticar quem, em meio a um grupo de candidatos dentro de uma profissão intelectualmente exigente será o melhor líder. Isto se dá em parte por conta do dito por Goleman (2012) “efeito do andar de cima”: todos aqueles que já estão em camadas superiores da Organização já foram peneirados por suas exigências cognitivas, de intelecto e destreza, caso contrário, não estariam nesta posição dita superior. Nesses níveis elevados, um QI alto se torna uma habilidade “liminar”, necessária para simplesmente entrar e continuar no jogo.

“Se examinarmos as competências que as Organizações em todo o mundo determinaram ser as que identificam seus líderes, descobriremos que os indicadores de QI e aptidões técnicas caem para o final da lista” (GOLEMAN, 2012, p.13). De acordo com o autor, as aptidões técnicas são fortes indicadores de excelência em empregos menos qualificados

Em 1998, Goleman propôs que as habilidades de QE emergem como competência discriminatória que prevê quem em um grupo de pessoas muito inteligentes será o melhor líder, ou ao menos o mais habilidoso. E também concebeu um modelo que reflete como os aspectos fundamentais do QE se traduzem em sucesso profissional. A saber, Goleman (1998) propõem em seu livro *Trabalhando com a Inteligência Emocional* seis habilidades necessárias para a gestão de empresas:

Quadro 4 - Habilidades Gerenciais de Goleman

COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÃO
Influência	Aplicar táticas eficazes de persuasão
Comunicação	Enviar mensagens claras e convincentes
Liderança	Inspirar pessoal e guiar para objetivos
Agente de mudanças	Iniciar, promover ou gerenciar mudança
Gerenciamento de Conflito	Negociar e resolver problemas

Fonte: Adaptado de GOLEMAN (1998)

Como é possível observar pelo Quadro 4 as habilidades gerenciais estão relacionadas com a gestão de pessoas e suas relações pessoais, além é claro das habilidades intrapessoais adjacentes. Estas habilidades propostas pelo autor são similares as propostas por Katz (1995) ao tratar das habilidades necessárias ao administrador.

Fazem parte desta estrutura a autoconsciência, o autocontrole, a consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos. E a partir deste ponto, o autor passa a utilizar o conceito de *competência* para tratar do exercício prático da IE. É claro que o intelecto e o conhecimento especializado são importantes, mas a chave está nas competências emocionais (GOLEMAN, 1998). Assim sendo, a boa notícia a respeito da IE é que – ao contrário do QI – ela pode melhorar ao longo da vida. Desta forma “enquanto a IE determina o potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, a competência emocional mostra o quanto desse potencial domina-se de maneira que ele se traduza em capacidades profissionais” (GOLEMAN 1998, p. 45). De uma maneira favoravelmente aleatória, a vida oferece sucessivas oportunidades para que se afine a competência emocional. No curso normal de uma existência, a inteligência emocional tende a aumentar à medida que aprendemos a perceber melhor nossos estados de espírito, a lidar de forma mais apurada com as emoções aflitivas, a ouvir e ter empatia – em suma, à medida que amadurecemos (GOLEMAN, 1998).

Portanto, para ser versado em uma competência emocional como o trabalho em equipe e o desenvolvimento de bons relacionamentos interpessoais, é preciso possuir uma habilidade subjacente nos fundamentos do QE, especificamente consciência social e gerenciamento de relacionamentos, pois “as competências emocionais são habilidades aprendidas” (GOLEMAN, 2012, p.15).

Goleman, distingue a autoconsciência, gestão de emoções e automotivação, classificando-as como competências pessoais (intrapessoais), pois “determinam a forma como nos gerimos a nós próprios”, e a empatia e gestão de relacionamentos como competências sociais (interpessoais), pois “determinam a forma como lidamos com as relações” (COELHO, p. 87, 2012).

Desta forma o fato de uma pessoa possuir consciência social e aptidão para gerenciar relacionamentos não garante que ela tenha dominado o aprendizado necessário para lidar com um cliente ou resolver um conflito entre colegas de trabalho. Essa pessoa possui o potencial para tanto, mas não necessariamente desenvolveu a

competência para realizar tais tarefas. Por conseguinte, uma habilidade de QE é necessária, porém não é suficiente por si só, para manifestar uma competência comportamental, quiçá uma aptidão profissional. Em 2002 Goleman identificou que nos níveis mais altos das Organizações os modelos de competência para liderança e gestão de pessoas consistem geralmente em algo em torno de 80% a 100% de habilidade do tipo QE.

Atualmente as empresas de todo o mundo olham para a competência emocional, ainda que não de forma consciente e objetiva, no momento de contratar, promover, treinar e desenvolver seus funcionários. Por exemplo, a Johnson & Johnson descobriu que em filiais do mundo inteiro, os funcionários que em meio de carreira possuíam um maior potencial de liderança tinham aptidões relacionadas a questões de cunho emocional muito melhores do que seus colegas menos promissores (GOLEMAN, 2012).

Mathew Juchter, presidente da *American Society for Training and Development*, concorda: “A liderança é quase só inteligência emocional, principalmente quando se trata de discernir o que fazem os gerentes e os que fazem os líderes, em coisas como assumir uma posição, saber o que é importante para si e perseguir suas metas em parceria com outras pessoas” (apud GOLEMAN, p. 45, 1998).

Há crescentes indícios de que posturas éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes. Por exemplo, o impulso é o veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. A capacidade de controlar impulsos é a base da força de vontade e do caráter. Da mesma forma, a raiz do altruísmo está na empatia, a capacidade de identificar as emoções nos outros; sem a noção do que o outro necessita ou de seu desespero, o envolvimento é impossível. E se há duas opções morais que nossos tempos exigem são precisamente estas: autocontrole e piedade. (GOLEMAN, 2012, p.24). As estratégias de gerenciamento de estados afetivos podem acontecer de duas formas: por meio de autogerenciamento e de heterogerenciamento. No autogerenciamento, o trabalho emocional é feito pelo indivíduo em relação aos próprios estados afetivos. No que tange ao heterogerenciamento, o trabalho emocional ocorre do indivíduo em relação aos estados de outros ou por outros em relação ao estado afetivo do indivíduo. Não obstante, adota-se aqui o pressuposto de que o auto e o heterogerenciamento são duas IESes da mesma moeda, pois os indivíduos são influenciados pelo que os

outros sentem ou dizem sentir e também influenciam os outros pelo que expressam sentir (BONFIM e GONDIM, 2010).

É necessário portanto que o profissional desenvolva competências técnicas e humanas, visando crescimento, aperfeiçoamento e eficácia nos resultados, tendo como premissa que o ser humano tem um poderoso potencial e que é o diferencial competitivo das organizações (CARLETTO, et. al. 2005).

Assim, até o presente momento, foi delimitado o papel do Administrador e as competências necessárias para o exercício da profissão, estabeleceu-se a relação entre competências comportamentais e a competência emocional e foi apresentada a relevância da competência emocional no processo de formação do Administrador. Esta discussão teórica pretende dar cabo dos objetivos específicos A, B e C do presente trabalho.

Firmados os pressupostos teóricos do presente estudo, a pesquisa passa para a etapa exploratória do fenômeno das competências emocionais na formação do Bacharel em Administração.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma vez delimitados os pressupostos teóricos deste trabalho, se faz necessário estabelecer um método de investigação que possibilite acessar e descrever o fenômeno. Isto é importante em detrimento do próprio objetivo da Ciência:

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade (GIL, 2008, p.08).

O método pode ser definido como “caminho para se chegar a determinado fim. Já o método científico deve ser visto como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008).

Ao tratar das questões ligadas ao método, Turato (2003, p. 149) defende que a palavra é derivada do latim (*methodus*) e do grego (*Methodos*) e complementa, argumentando que método, no seu sentido etimológico, é "um caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo".

Desta forma, é possível conceber que aquele que procede de acordo com um conjunto de regras na busca de uma meta, procede dentro de um método, e que este é importante para que se alcance esta meta, no caso deste trabalho, conhecer, explorar e discutir.

Neste ensejo, a abordagem qualitativa se mostra mais coerente com a linha de pesquisa apresentada. Marques (2006) ao definir que a abordagem qualitativa é aquela em que os dados não são passíveis de ser mensurados matematicamente. Por isso, compreender a realidade por meio de uma abordagem qualitativa é percebê-la a partir da subjetividade dos sujeitos-participantes da investigação. Ainda, sobre os métodos qualitativos, Turato (2003) acredita que esta abordagem trabalha dentro de um campo complexo de paradigmas, exatamente, por valorizar a subjetividade do indivíduo pesquisado. Neste caso, a Graduação se configura como sujeito, e seus paradigmas e complexidade justificam o uso de uma abordagem qualitativa.

Para Deslauriers (1991), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa supõe contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e com a situação na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. Por isso, ao se trabalhar com o método qualitativo, é importante estar atento às circunstâncias em que os objetos da pesquisa se inserem, uma vez que os dados coletados são predominantemente descritivos. Percebe-se, então, que o material da pesquisa qualitativa é rico na descrição das pessoas, situações e acontecimentos, e, portanto, propício para a presente investigação.

Conforme Tuzzo (2016), “na pesquisa qualitativa o destaque não está na busca da quantidade, não se baseando em números e estatísticas, mas enfatizando a qualidade e a profundidade de dados e descobertas a partir de fenômenos”.

Neste sentido, ao considerar os objetivos desta pesquisa, entende-se que primeiro é necessário explorar o fenômeno, descrevê-lo, para então formular uma proposta de inserção das Competências Emocionais no curso de Bacharelado em Administração da Instituição estudada.

A saber sobre a Pesquisa exploratória, neste tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (LAKATOS, 2003). A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Já a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Ao apontarmos nossos estudos para a referida Instituição, entende-se que o rumo desta pesquisa aponta para um estudo de caso. O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular (GODOI, 1995). Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. O que justifica, então, uma triangulação de informações e de instrumentos a serem utilizados, uma vez que o Estudo de Caso, segundo Godoi (1995, pg. 19), “(...) tem por objetivo proporcionar

vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real”.

Ademais, o Estudo de Caso vem se mostrando um aliado nas pesquisas em Educação, uma vez que:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33).

Desta forma, o presente trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória-descritiva, um estudo de caso pautado na triangulação das informações levantadas e no desenvolvimento de uma proposta de inserção das Competências Emocionais no curso de Bacharelado em Administração da Instituição estudada.

4.1 AMBIENTE DA PESQUISA

O ambiente da pesquisa é uma Faculdade Privada da região de Curitiba. A Instituição possui atualmente dezesseis Cursos Superiores: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Eletrônica Industrial, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Jornalismo, Pedagogia, Redes de Computadores, Serviço Social e Sistemas de Telecomunicações, divididos em três grandes eixos, ou escolas: Engenharia e Tecnologia; Negócios; Educação e Sociais aplicadas.

Atualmente são oitenta professores e dois mil alunos, divididos em dois campi. A Faculdade ainda conta com núcleos de práticas específicas para cada curso, como por exemplo o Núcleo de práticas Jurídicas (NPJ) e o Núcleo de Práticas Técnicas (NPT), além de Revista Científica de publicação própria. Com a autorização por parte do MEC dos cursos de Administração a distância e de Pedagogia a distância, a Instituição ainda irá contar com um campus nos Estados Unidos e outro no Japão.

O Curso de Administração, bacharelado, foi Autorizado pela Portaria Nº 185 de 06/02/2009, publicada no DOU de 09/02/2009, foi avaliado pelo MEC e pelo CRA – Conselho Regional de Administração e Reconhecido pela Portaria No 664, de 12/12/2013, publicada no D.O.U de 13/12/2013.

O curso funciona na modalidade presencial e possui um regime de matrícula semestral. Possui duração de quatro anos, com carga horária de 3.240 horas que podem ser cumpridas em um tempo mínimo de oito semestres e um tempo máximo de 14 semestres. O curso conta com um Corpo Docente composto por um Coordenador de Curso, 7 professores em regime total de 40 horas, ou parcial de 20 horas, de dedicação ao curso, e mais oito professores horistas de dedicação eventual. A grade curricular é dividida em Eixo de formação Humana (núcleo comum) e Eixo de formação Técnica (núcleo específico). No eixo Humano são trabalhadas disciplinas que têm por objetivo desenvolver: o pensamento crítico, a visão orgânica do conhecimento, e uma visão sistêmica, holística e estratégica das organizações. Já o Eixo técnico possui o objetivo de instrumentalizar o discente com os conhecimentos inerentes do campo da Administração. O curso conta ainda com uma Central de Estágio, que possibilita o contato do aluno com o Mercado de trabalho. O corpo discente do curso é composto por 350 alunos, divididos em 13 turmas regulares, 5 turmas no período da manhã e 8 turmas no período da noite.

4.2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa, o curso de Bacharelado em Administração. Conforme Tuzzo (2016), “a construção de uma metodologia na área das Ciências Sociais já está consolidada pela ideia de multimétodos, não cabendo mais a busca de um resultado somente por um viés de pesquisa.”. Assim se firma aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam, mas que também podem se firmar somente no eixo qualitativo. Serão pesquisadas três fontes para obter os dados necessários, a saber:

1) Diretrizes curriculares: Foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPC), no qual constam as diretrizes Pedagógicas, Administrativas e Políticas do curso. Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção

é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (BRAVO, 1991). Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional. A este respeito a análise do PPC se configura como pesquisa documental em seu processo, conforme colocado por Gil (2008, p.51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.

Desta forma, estudar o PPC do curso em questão permitiu um olhar sobre aquilo que a Instituição se propõe a respeito da formação dos Bacharéis em Administração.

2) Corpo Docente Foi realizada uma entrevista semiestruturada, composta de 14 perguntas (Apêndice II) com o coordenador de curso, e uma entrevista semiestruturada composta de 12 perguntas com os professores do curso (Apêndice III). Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

3) Corpo Discente: Foi aplicado um questionário com os alunos dos de Graduação a fim de levantar a percepção dos alunos sobre o tema. O questionário

(Apêndice I) é composto de 33 perguntas fechadas, foi aplicado em todos os alunos regularmente matriculados no curso que estejam cursando o 3º ou 4º ano do Bacharelado. O questionário oferece as vantagens de: a) atingir, simultaneamente, um grande número de informantes; b) economizar recursos financeiros e humanos necessários para a coleta de dados em campo; c) abranger uma grande área geográfica; d) ser mais conveniente para o respondente que pode programar seu tempo para responde-lo; e, e) dispensar treinamento e preparação dos investigadores que não precisam interagir com os respondentes na ocasião da sua aplicação (GIL, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2003). Este instrumento possui duas partes: a) a primeira parte composta das perguntas 01 até 06, é a de caracterização dos respondentes; b) a segunda parte utiliza uma escala Likert que solicita que os respondentes indiquem um grau de concordância com declarações relativas ao tema medido. Mattar (2001) explica que na escala Likert, a cada item de resposta é atribuído um número que reflete a direção da atitude dos respondentes em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação. Para analisar os itens Likert foi utilizado o cálculo do Ranking Médio (RM) proposto por Oliveira (2005). Neste modelo atribui-se um valor de 1 a 6 para cada resposta a partir da qual é calculada a média ponderada para cada item, baseando-se na frequência das respostas. Os valores utilizados na escala do presente estudo são: 1) Nunca é verdadeiro para mim; 2 e 3) Ocasionalmente é verdadeiro para mim; 4 e 5) Frequentemente é verdadeiro mais mim; e 6) Sempre é verdadeiro para mim.

Os dados levantados por estes três instrumentos serão triangulados e analisados com base em quatro categorias. Estas categorias serão explicadas a seguir.

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS

O instrumento aplicado no Corpo Discente possui afirmações que pretendem medir quatro dimensões de cada competência emocional:

- i) Reflexão sobre o tema (DR);
- ii) Exercício prático da competência (DE);
- iii) Papel do professor/ atividades em sala de aula (DP);
- iv) Apresentação teórica do tema (DT).

Esta divisão em dimensões compreende o postulado por Goleman (1995) a respeito do desenvolvimento de competências emocionais. O autor coloca que:

Ensinar a respeito de uma competência – ou seja, fazer com que os trabalhadores captem os conceitos envolvidos – pode ser a conduta mais fácil de treinamento. Entretanto, comparada com outras condutas é a que tem o menor efeito. A compreensão intelectual é um processo inicial, necessário para o aprendizado porém não é suficiente para uma melhoria duradoura. Para obter-se uma mudança profunda é necessário reformular hábitos entranhados de pensamento, sentimento e comportamento. Para isso é necessária a experiência diária (GOLEMAN, 1995, p. 295).

O questionário aplicado no corpo discente possui a seguinte divisão em suas dimensões:

Quadro 5 - Divisão das dimensões utilizadas no questionário de levantamento de dados

Dimensão	Tipo de exercício	Processo	Ator
DR	Reflexão/teórico	Aprendizagem	Aluno
DE	Prático	Aprendizagem	Aluno
DP	Reflexão/teórico	Ensino	Professor/metodologia
DT	Prático	Ensino	Professor/metodologia

FONTE: O autor (2019)

Assim, DR e DE correspondem ao contato que o indivíduo tem com aquela competência, teórico ou prático, e, portanto, parte de uma experiência pessoal do aluno que corresponde ao seu processo de aprendizagem. E DP e DT correspondem ao outro lado da moeda, o processo de ensino, e, portanto, parte do professor e/ou da instituição e suas metodologias em expor o aluno aos mesmos processos de desenvolvimento de competência, isto é, teórico e prático.

Conforme colocado por Schulz *et al.* (2019), processo formativo e, no caso, o emocional conta com a razão e a percepção afetiva, com a cognição e a emoção, que se dá sobretudo pela vivência. Para o autor a formação não é algo estanque entre o alargamento quantitativo do conhecimento e a experiência vivida, é algo que no processo é uno, mas que pode evoluir ou retroceder em relação a sua destinação para a formação emocional pura, alcançando o nível mais elevado. Assim se justificam as dimensões DR e DP, pois correspondem ao processo de aprendizagem do aluno em sua medida teórica e prática. O entendimento teórico antecede a prática, e a prática desenvolve a competência.

Por outro lado, é primordial destacar o papel do professor nessa relação. “A contribuição dos professores no processo formativo emocional dos alunos se dará

mediante situações de vivências que revelam valores mais altos ou mais baixos.” Assim as dimensões DP e DT configuram a intervenção do professor no processo de ensino e a consequente aprendizagem do aluno.

A respostas dos alunos nestas dimensões, mais os dados levantados na análise do PPC, mais as respostas do corpo docente serão analisadas e categorizadas dentro destas dimensões para melhor entendimento dos resultados e chegar no objetivo de realizar uma análise da dados profunda, pertinente a um estudo de caso.

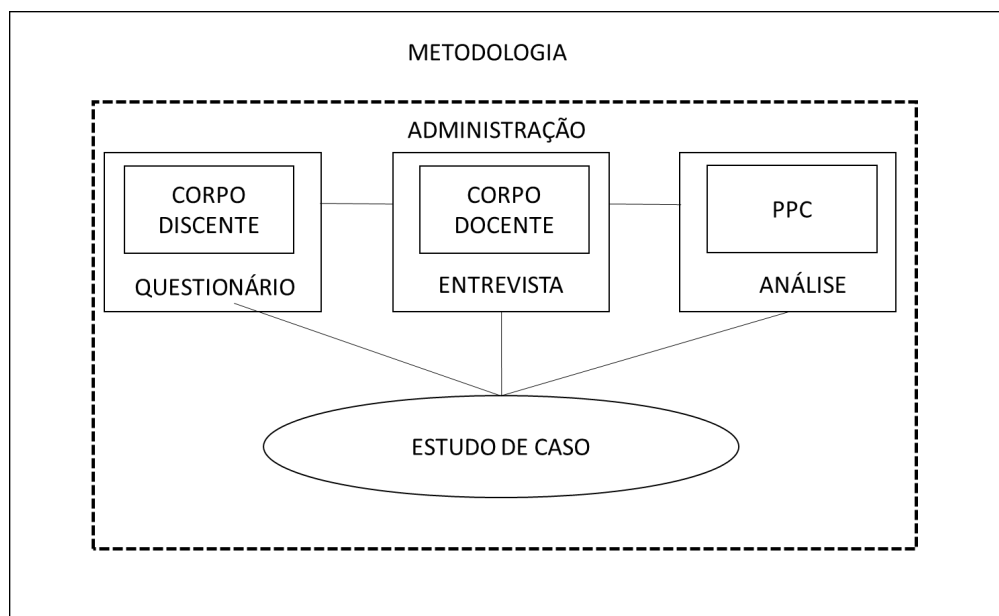
O processo de levantamento de dados possui o objetivo de triangular as informações levantadas a fim de proporcionar uma discussão acerca do tema estudado. O método de triangulação sistemática pode ser compreendido em Flick (2009), que afirma que ela pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema.

Este é um trabalho complexo pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos para se pensar em suas respostas. A complexidade aqui considerada baseia-se também nos estudos de Morin (2005, p. 334), para quem:

A complexidade não produz nem gera a inteligibilidade, ela pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. A complexidade não está no objeto, mas no olhar do pesquisador, na forma que ele estuda seu objeto e na maneira como ele aborda os fenômenos.

Fechando uma linha de raciocínio então, para lidar com esta complexidade, faz-se uso da triangulação. Afinal, conforme exposto por Godoi (1995), o pesquisador deve também preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a realidade é sempre complexa. Desta forma, para uma apreensão mais completa do fenômeno em estudo, é preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa. Desta forma a metodologia deste trabalho pode ser resumida pela Figura 3:

Figura 3 - Metodologia de pesquisa



FONTE: O autor (2019)

Esta ideia reafirma a certeza de que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. É na adoção de multimétodos que se busca o olhar multifacetado das pesquisas. É afirmado por Tuzzo (2016), que a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo.

4.4 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Depois de elaborados e antes de seguir para campo, os instrumentos de coletas de dados passaram por um pré-teste que avaliou sua eficácia como instrumento de coleta de dados capaz de satisfazer os objetivos da investigação.

De acordo com Gil (2007, p.107), “o pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir”. Continuando, Gil (2007, p.108) argumenta que o pré-teste deve se focar, dentre outras coisas, na “clareza e precisão dos termos” utilizados nas perguntas, na “quantidade de perguntas” que não deve cansar o respondente e na “forma das perguntas” que

podem ser feitas, de modos diferentes, “[...] com o objetivo de sondar a reação dos pesquisados a cada uma delas”.

Além disso, Gil (2007) argumenta que o pré-teste pode influenciar a sequência ou ordem na qual as perguntas devem ser feitas aos respondentes e o modo como elas devem ser introduzidas ou explicadas a eles no momento da coleta de dados. Como complementam Lakatos e Marconi (2003, p. 205), o pré-teste possibilita também verificar se o formulário goza de “fidedignidade” (qualquer investigador que o aplique irá gerar os mesmos dados?), “validade” (os dados coletados atendem aos objetivos da pesquisa?) e “operatividade” (seu vocabulário é adequado, claro e acessível?, existe ambiguidade nas questões apresentadas aos respondentes?, há perguntas supérfluas e que podem ser eliminadas do roteiro?, há perguntas que causam resistência por parte dos respondentes e, assim, dificultam a obtenção dos dados?).

Para realização do pré-teste foram escolhidos aleatoriamente dez alunos do curso de Bacharel em Administração da Instituição alvo da pesquisa e dois professores, um de núcleo comum e outro de núcleo específico. Coube a eles responderem as questões formuladas, o que possibilitou uma avaliação dos Instrumentos. Além da tabulação das respostas foi feita uma entrevista com os respondentes para verificar se houve alguma dificuldade de entendimento em relação as questões propostas, de forma que o instrumento pode ser avaliado e aperfeiçoado.

No primeiro pré-teste do instrumento aplicado no Corpo Discente foi encontrado disparidade de entendimento acerca do termo Empatia presente na pergunta 21 do questionário. O termo foi substituído pela expressão “capacidade de me colocar no lugar dos outros”. Após esta substituição não houve mais dúvidas sobre a questão.

O pré-teste da entrevista semiestruturada aplicada no Corpo Docente não revelou dúvidas ou falta de entendimento do instrumento, e, portanto, não houve necessidade de realizar alterações no instrumento.

Somente após o aperfeiçoamento do Instrumento foi realizada a pesquisa objetivo deste trabalho.

4.5 AMOSTRAGEM

Em virtude da natureza desta pesquisa, para amostragem da população pesquisada foi utilizada uma amostragem não probabilística intencional. De acordo

com Martins (2005) a amostragem não probabilística, é uma amostragem subjetiva, em que o pesquisador, por ter conhecimento da população, escolhe a amostra que, na opinião dele, representa a população.

Para aplicação do Questionário com corpo Discente foi selecionada a população de estudantes do 3º e 4º ano da Graduação, composta de 76 alunos. O questionário foi aplicado em todas as turmas, de turno diurno e noturno. O critério para exclusão dos alunos de 1º e 2º ano foi o tempo de vivência e de conhecimento acerca das metodologias e conteúdos empregados no curso. Entende-se que, para obter uma percepção adequada do estudante acerca do curso é necessário que este tenha participado ou concluído ao menos 50% da Graduação.

Para aplicação da entrevista no corpo docente, foi realizada uma amostra intencional. A principal vantagem da amostragem intencional é a economia de tempo, recursos tanto financeiros quanto materiais (MARTINS, 2005). A intencionalidade da escolha também torna o trabalho mais rico em termos qualitativos, pois, por exemplo, quando se quer saber das atitudes políticas de um grupo de operários seria interessante selecionar trabalhadores mais engajados e outros que não se aliam com os movimentos políticos. Essa escolha traria informações mais ricas que se fossem selecionados critérios rígidos estatísticos de seleção. (OLIVEIRA, ALMEIDA e BARBOSA, 2012). Neste caso, entende-se que são mais relevantes as respostas de professores que possuem tempo maior de dedicação ao curso, e portanto, possuem maior influência na formação dos bacharéis em Administração. Para efeitos desta pesquisa, foram entrevistados três professor do núcleo comum, e três do eixo específico do curso. Totalizando seis professores entrevistados, mais o coordenador do curso. O critério para escolha destes professores é o de tempo de dedicação ao curso dentro da Instituição. Foram escolhidos professores que possuem regime de dedicação total ou parcial a Escola de Negócios. Foram excluídos professores horistas, ou aqueles de dedicação eventual, ou seja, professores que não possuem vinculação direta com a Escola de Negócios, e, portanto, não atuam de forma constante no curso de Administração.

4.6 PERCURSO ÉTICO DA PESQUISA

A presente pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional (UNINTER – 5573). O projeto foi submetido na data de

14.07.2019 e aprovado no dia 31.07.2019 sob o protocolo CAAE 17645619.3.0000.5573. O projeto de pesquisa bem como seus respectivos instrumentos foram aprovados sem ressalvas pelo Comitê.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A presente análise de dados está dividida em três partes. Na primeira parte será feita uma caracterização dos elementos e da população estudada no presente estudo de caso: o PPC do curso de Bacharelado em Administração; o corpo Discente; e o Corpo Docente.

Na segunda parte serão discutidos os dados levantados na pesquisa dividindo os resultados e os triangulando por competência emocional, conforme postulado por Goleman (2012): Autoconsciência, Automotivação, Autocontrole, Empatia e Sociabilidade.

Na terceira parte será apresentado um resumo dos principais resultados da pesquisa e como estes resultados irão impactar na construção da proposta de inserção objetivo deste trabalho.

Para efeitos desta análise de dados a Instituição pesquisa será tratada pelo nome fictício “IES”, a fim de preservar o sigilo das informações levantadas.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO (PPC)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração (Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, do CNE/CES, publicada no DOU de 19/6/2005) prevê que o Projeto Pedagógico do Curso Administração deverá conter dentre outras informações:

[...] Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. § 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática.

[...] (RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26)

O PPC analisado neste trabalho é um documento próprio da IES, produzido e publicado em 2015 que atende a estas condições estabelecidas na resolução CNE/CES 4/2005. O documento foi aprovado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Administração, e organizado pelos professores da IES a fim de receber reconhecimento do curso perante o Ministério da Educação (MEC). O documento é dividido em seis capítulos conforme o Quadro 6:

Quadro 6 - Divisão do Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Administração

Capítulo	Síntese de conteúdo
Capítulo 1: Dispositivos Legais e Normativos	Trata da Legislação específica e requisitos das DCN para o PPC
Capítulo 2: Dados gerais do curso	Trata sobre os requisitos legais para o Curso de Bacharelado em Administração.
Capítulo 3: Informações Institucionais	Apresenta os dados de condição jurídica, fiscal e organizacional da Instituição mantenedora da IES; Apresenta os dados de condição jurídica e fiscal da IES; Demonstra a viabilidade socioeconômica para o Curso de Bacharelado em Administração na cidade de Curitiba\PR
Capítulo 4: Informações Institucionais	Apresenta os aspectos físicos e organizacionais da IES; Apresenta a proposta pedagógica da IES; Apresenta as condições de gestão da IES; Apresenta as condições de realização de pesquisa e extensão da IES; Apresenta o planejamento e gestão institucional da IES; Informa acerca do Corpo Docente e da Coordenação do curso de Bacharelado em Administração; Especifica métodos de controle de grade, horário e demais aspectos administrativos relacionados a gestão do curso.
Capítulo 5: Corpo Docente	Apresenta os aspectos de contratação, plano de carreira e perfil do corpo Docente da IES
Capítulo 6: Instalações Físicas	Apresenta as instalações físicas da IES; Biblioteca; Manutenção; Instalações de computadores

Fonte: Adaptado de PPC de Administração da IES (2015).

O objetivo geral descrito no PPC da IES demonstra a preocupação da Instituição em formar profissionais com competências e habilidades para atuarem nas mais diversas áreas e ainda capazes de exercerem sua própria cidadania. O documento propõe uma discussão acerca da postura e do perfil que IES deverá sustentar neste processo de formação. A IES se prontifica no documento a orientar os seus esforços para a análise de fatores que ela considera imprescindíveis na

realização do seu trabalho, ou seja, na formação de cidadãos críticos que, ao atuarem no mercado de trabalho local ou em outro, estarão se portando de maneira coerente e consciente.

A IES entende que o Administrador é um profissional que está habilitado a desenvolver atividades de elaboração, execução e fiscalização de projetos na área da processos nas organizações, relativos ao aumento da qualidade e da produção e que a sua atuação vai desde a concepção e melhoria dos projetos administrativos até a implementação e ajustes de processos produtivos, independente da área de atuação da organização.

A respeito da formação do Administrador consta no PPC que:

A formação do Administrador deve ser centrada na busca de um profissional multidisciplinar, que esteja apto a atuar no desenvolvimento e melhorias de processos administrativos e produtivos da indústria, do comércio de produtos e prestação de serviços, observando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo e de desenvolvimento de habilidades profissionais, tendo sempre em vista a ética como princípio fundamental.

A principal estratégia para vencer o desafio de contemplar as demandas requeridas é o estabelecimento de forte aproximação universidade/empresa, através de parcerias e cooperação mútua, e o uso frequente de fóruns de troca de experiência e informação de necessidades (PPC, 2015, p.94).

Este entendimento se repete várias vezes pelo documento, constantemente trazendo a ideia de que o objetivo da IES com o curso de Bacharelado em Administração é a aproximação do ensino com o Mercado de trabalho. A este respeito, o PPC revela o entendimento da Instituição acerca do tema das competências gerenciais, e necessidade de desenvolvê-las. Cita também a necessidade de desenvolver profissionais com competências de relacionamento e gestão de pessoas:

O curso de Administração da IES foi concebido para formar profissionais que possam ser excelentes condutores de pessoas e equipes, para formar o seu próprio negócio ou para liderar empreendimentos e organizações de terceiros; que saibam recrutar, inspirar, motivar e recompensar equipes e pessoas, de forma justa; que assumam o papel de impulsionador de mudanças, nos melhores ou nos piores momentos; que estejam comprometidos com a formação contínua – sua e de sua equipe. As organizações necessitam nesses tempos de mudanças e transformações radicais, de líderes e gestores que possuam competências para atuação eficiente nesses cenários.

Trata-se de profissional com competência de liderança baseada em princípios, que constrói confiança, gera adesões e responsabilidades. É para esse tipo de profissional que foi projetado este curso de Administração – comprometido com o hoje e o amanhã, tendo o passado como fonte de análise para evitar-se a repetição de erros (PPC, 2015, p.102).

Esta lógica está de acordo com a legislação vigente a respeito do Bacharelado em Administração:

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando [...] (RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26).

Esta lógica está descrita no documento com a finalidade de justificar o perfil do egresso descrito no PPC e almejado pela IES.

Em síntese, o perfil desejado para o egresso do curso de Administração da IES é de um profissional com visão multi e transdisciplinar e formação humanística, sendo capaz de pensar estrategicamente o negócio nas organizações, desenvolvendo e empreendendo novos negócios, tendo presente a visão sistêmica, além da responsabilidade social, planejando, organizando e coordenando organizações públicas e privadas. Neste sentido o PPC lista as principais competências desejadas:

- I. Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção,

compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

- IV. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V. Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Estas competências estão alinhadas com o papel do Administrador disposto da resolução CNE/CES 4/2005, uma vez que acompanham a visão do Administrador como aquele que possui: 1) habilidade técnica (conhecimento especializado ou domínio instrumental relativo a atividades típicas de um profissional que executa seu trabalho pessoalmente, podendo ser adquirida mediante experiência, educação e treinamento profissional); e 2) habilidade conceitual (capacidade de tratar de relações complexas e de visualizar a organização como um conjunto integrado e sistêmico tanto internamente quanto em relação ao ambiente externo) (LOPES *et al.*, 2010).

No entanto não há menção alguma em todo o documento do PPC acerca de competências emocionais ou termo similar. Em especial, os termos empatia, autoconsciência, automotivação, autocontrole e sociabilidade não são mencionados no PPC. Também não são mencionados termos derivativos destas competências. Há apenas uma menção no PPC a respeito de *trabalho em equipe*. Desta forma fica claro que, embora haja preocupação disposta no PPC da IES em formar profissionais

preparados para o Mercado de trabalho, o projeto falha em reconhecer as necessidades emocionais atreladas ao trabalho do Administrador.

Os conteúdos das disciplinas também não fazem menção a aspectos emocionais. A RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005, prevê em seu Art. 5º que os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, Sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

A grade de disciplinas da IES atende a estes requisitos, porém não há disciplina prevista na grade que contemple aspectos emocionais da formação do Administrador.

Quadro 7 - Matriz Curricular do Curso de Administração, bacharelado

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
1º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Comunicação e Expressão I	36	44
Direito	36	44

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
Economia	72	88
Filosofia	36	44
Introdução à Administração	36	44
Matemática Financeira	72	88
Metodologia da Pesquisa Científica	36	44
Projeto Integrador I	36	44
Total	360	440
2º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Antropologia Cultural	36	44
Comunicação e Expressão II	36	44
Economia Brasileira	36	44
Informática Aplicada I	36	44
Psicologia	72	88
Sociologia	72	88
Teoria Geral da Administração I	72	88
Total	360	440
3º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração de Recursos Humanos I	72	88
Contabilidade	72	88
Estatística e Probabilidade	72	88
Informática Aplicada II	36	44
Projeto Integrador II	36	44
Teoria Geral da Administração II	72	88
Total	360	440
4º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração de Recursos Humanos II	72	88
Comércio Exterior	72	88
Comportamento Organizacional	36	44
Economia Internacional	36	44
Gestão da Tecnologia e Inovação	36	44
Legislação Social e Tributária	36	44
Organização, Sistemas e Métodos	72	88
Total	360	440
5º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração da Produção I	72	88
Administração de Rec. Materiais e Patrimoniais.	72	88
Administração Financeira e Orçamentária I	72	88
Direito Empresarial	36	44
Ética Geral e Profissional	36	44

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
Pesquisa Operacional	36	44
Projeto Integrador III	36	44
Total	360	440
6º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração da Produção II	72	88
Administração Financeira e Orçamentária II	72	88
Administração Mercadológica I	72	88
Gestão Ambiental	36	44
Gestão de Agronegócios	36	44
Optativa I	36	44
Teoria dos Jogos	36	44
Total	360	440
7º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração de Sistemas de Informação I	72	88
Administração Mercadológica II	72	88
Contabilidade Gerencial e Custos de Produção	36	44
Logística e Gestão da Cadeia de Suprimentos	72	88
Optativa II	36	44
Projeto de Graduação I	72	88
Total	360	440
8º Termo	Total de Horas Relógio (60 Min)	Total Horas Aula (50 Min)
Administração de Sistemas de Informação II	72	88
Empreendedorismo	36	44
Gestão da Qualidade	72	88
Jogos de Empresa	36	44
Optativa III	36	44
Planejamento Estratégico	72	88
Projeto de Graduação II	36	44
Total	360	440

Fonte: Adaptado do PPC da IES (2015)

As disciplinas agrupadas para atender os conteúdos dos Campos de Formação Básica e Profissional e os Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias, os Conteúdos de Formação Complementar e as disciplinas Optativas e que compõe a Organização Curricular, estão mostradas no quadro a seguir.

Quadro 8- Organização curricular

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR RESOLUÇÃO CES/CNE Nº4, DE 13 DE JULHO DE 20	
I. Conteúdos de Formação Básica (Núcleo comum)	
Comunicação e Expressão I (36hs); Comunicação e Expressão II (36hs); Direito (36hs); Sociologia (72hs); Informática Aplicada I (36hs); Informática Aplicada II (36hs); Contabilidade (72hs); Economia (72hs); Economia Brasileira (36hs); Psicologia (72hs); Legislação Social e Tributária (36hs); Filosofia (36hs); Ética Geral e Profissional (36hs); Direito Empresarial (36hs); Antropologia Cultural (36hs).	
II. Conteúdos de Formação Profissional (Núcleo técnico específico)	
Introdução à Administração (36hs); Comportamento Organizacional (36hs); Teoria Geral da Administração I (72 hs) Teoria Geral da Administração II (72hs); Administração de Recursos Humanos I (72hs); Administração de Recursos Humanos II (72hs); Administração de Sistemas de Informação I (72hs); Administração de Sistemas de Informação II (72hs); Gestão da Tecnologia e Inovação (36hs); Organização Sistemas e Métodos (72hs); Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais (72hs); Administração Financeira e Orçamentária I (72hs); Administração Financeira e Orçamentária II (72hs); Administração Mercadológica I (72hs); Administração Mercadológica II (72hs); Administração da Produção I (72hs); Administração da Produção II (72hs); Logística e Gestão da Cadeia de Suprimentos (72hs); Planejamento Estratégico (72hs); Projeto Integrador I (36hs), II (36hs), III (36hs)..	
III. Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias (Núcleo técnico específico)	
Estatística e Probabilidade (72hs); Pesquisa Operacional (36hs); Matemática Financeira (72hs); Teoria dos Jogos (36hs).	
IV. Conteúdos de Formação Complementar	
Metodologia da Pesquisa Científica (36hs); Contabilidade Gerencial e Custos de Produção (36hs); Gestão da Qualidade (72hs); Economia Internacional (36hs); Optativa I (36hs); Optativa II (36hs); Optativa III (36hs); Empreendedorismo (36hs); Gestão Ambiental (36hs); Comércio Exterior (72hs); Gestão de Agronegócios (36hs); Jogos de Empresa (36hs).	

Fonte: Adaptado do PPC da IES (2015)

As disciplinas de Núcleo comum são ofertadas a todos os demais cursos da IES, e, portanto, não possuem foco específico na formação do Bacharel em Administração.

No núcleo Técnico específico a disciplina de Projeto integrador (PI) I, II e III, é realizada obrigatoriamente com mais de um curso em sala de aula. Isto é, em uma mesma sala de PI pode haver uma turma de Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Serviço Social, etc. Assim, esta disciplina possui o objetivo de produzir um trabalho de cunho científico em grupos multidisciplinares. Os alunos são encorajados a trabalhar em grupos de pesquisa com outros colegas que não os do próprio curso, porém isto não é obrigatório. As demais disciplinas do núcleo específico possuem um olhar voltado ao aluno de Administração.

Assim é possível perceber que a grade curricular da IES possui divisões claras em relação a sua organização curricular. Outro ponto chave da organização do curso

é o corpo docente e suas práticas em sala de aula, e como tal, este público também é contemplado no processo da presente pesquisa, como será demonstrado a seguir.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE ENTREVISTADO

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, composta de 14 perguntas (Apêndice II) com o coordenador de curso, e uma entrevista semiestruturada (Apêndice III) composta de 12 perguntas com seis professores do curso de Administração.

O coordenador de curso é formado em Administração e Mestre em Administração, tem 30 anos de idade e coordena o curso há um ano e meio. Possui regime de dedicação integral ao curso de Administração e leciona as disciplinas de Teoria Geral da Administração I e II, e Fundamentos da Administração. O coordenador também leciona disciplinas de Gestão da Produção para os cursos de Engenharia da Produção, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica da IES.

Além do Coordenador de curso participaram da pesquisa seis professores ao todo:

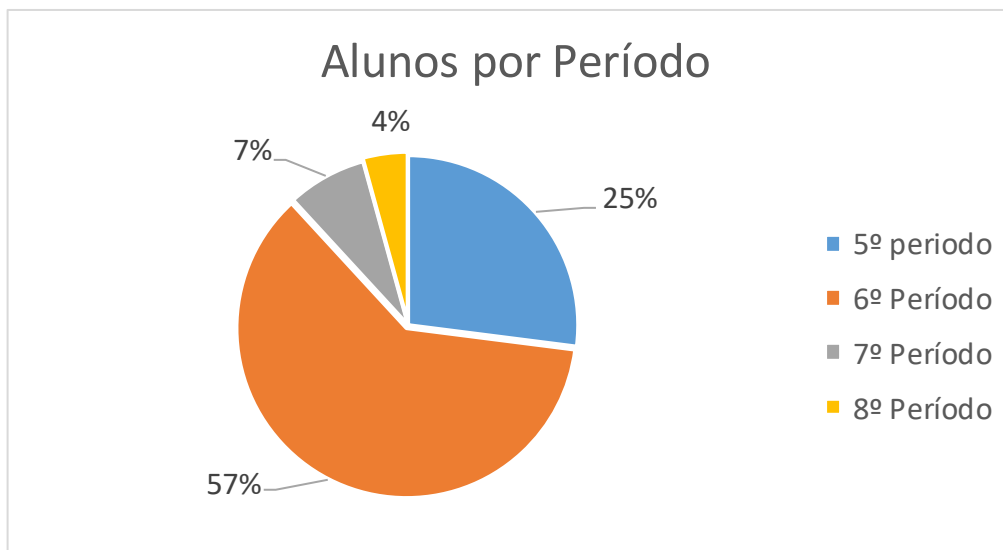
- a) Três lecionam disciplinas de núcleo comum: Psicologia, Antropologia e Sociologia, e Filosofia;
- b) Três lecionam disciplinas de núcleo específico: Marketing, Gestão da Produção e Administração Financeira e Orçamentária.

Foram entrevistadas duas mulheres e quatro homens, que possuem idades entre 24 e 41 anos. Estes professores possuem formações em diversas áreas: Administração, História, Marketing, Filosofia, Ciências Contábeis, e Psicologia. Destes, três são Especialistas, dois possuem Mestrado e apenas um possui Doutorado. Todos possuem experiência mínima de cinco anos atuando diretamente no Mercado de Trabalho em suas respectivas áreas, e lecionam na IES em média há três anos.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DISCENTE PESQUISADO

Estão matriculados no 3º e 4º ano do curso de Administração um total de 77 alunos. Destes, 70 alunos responderam à pesquisa, o que corresponde a 91% de respondentes da amostragem pretendida.

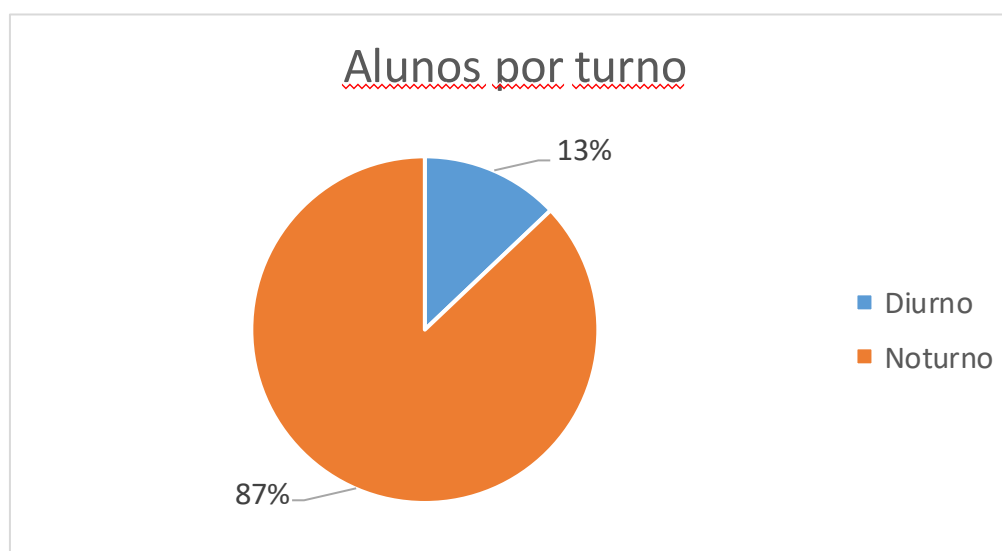
Gráfico 1 - Alunos por período



FONTE: O autor (2019)

A maior parte dos alunos está matriculada no 3º ano da Graduação, em especial no 6º período (57%). Conforme verificado pela grade curricular disposta no PPC, as turmas de 3º ano já concluíram o ciclo básico de núcleo comum, e, portanto, já passaram por todas as disciplinas de formação humana.

Gráfico 2 - Alunos por turno

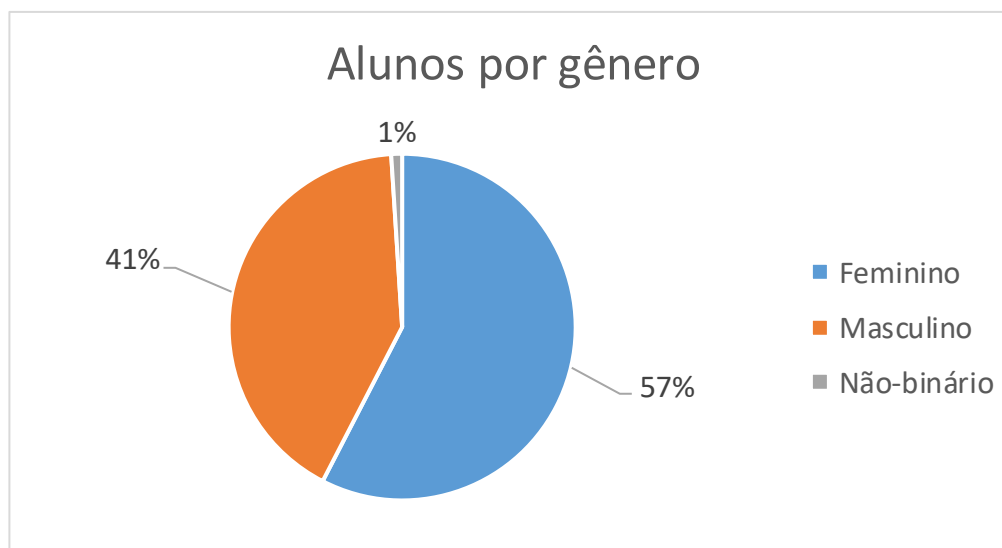


FONTE: O autor (2019)

A maior parte dos alunos estão matriculados no turno noturno do curso. Isto ocorre em virtude das transferências de turno. Grande parte dos alunos busca se

inserir no mercado de trabalho durante a graduação. Desta forma as turmas da noite recebem os alunos que iniciaram o curso na parte da manhã.

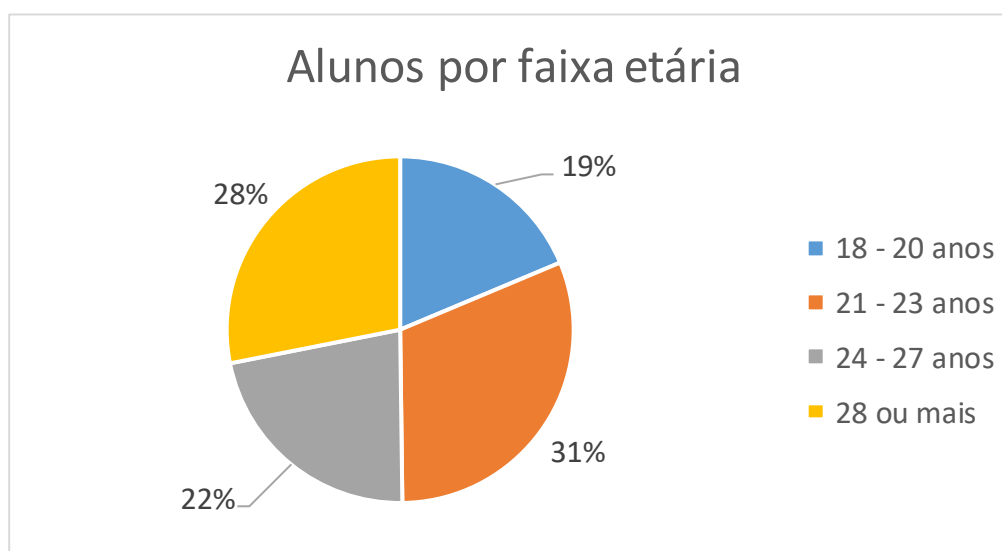
Gráfico 3 - Alunos por gênero



FONTE: O autor (2019)

A maior parte dos alunos se identifica com o gênero feminino (57%). Há na Instituição uma aluna que se identifica como não-binária do 6º período. Os demais alunos se identificam com o gênero masculino (41%).

Gráfico 4 - Alunos por faixa etária



FONTE: O autor (2019)

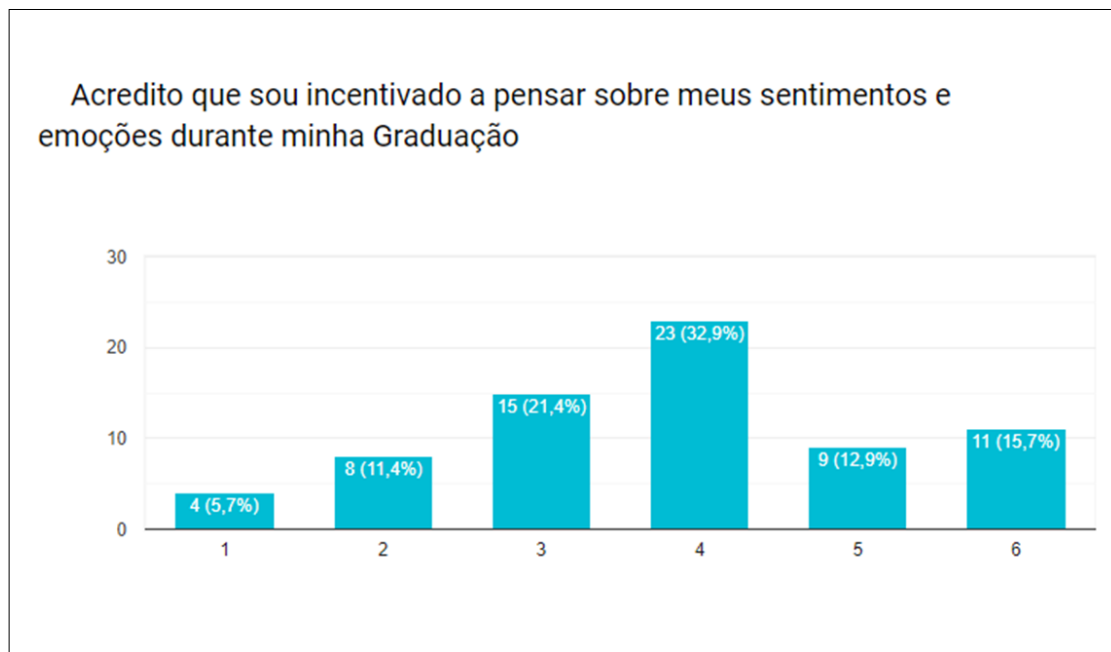
A maior parte dos alunos do curso possui idade entre 21 e 23 anos. Porém é possível notar que os alunos com idade igual ou superior a 28 anos de idade é expressivo e corresponde a 28% do total. Alguns alunos buscam a IES para concluir uma segunda graduação, porém conforme descrito no PPC, o perfil do aluno da IES é o indivíduo que já atua no mercado de trabalho e busca na Faculdade uma possibilidade de avanço na carreira ou uma condição salarial mais favorável. Este perfil, aliado ao percentual de alunos com mais de 28 anos de idade caracteriza a necessidade deste público de uma formação de qualidade e o aproveitamento do momento de estar na sala de aula.

Uma vez caracterizado o Corpo Discente, será realizada a seguir a análise das respostas obtidas no questionário aplicado neste público. Esta análise será feita dividindo os resultados e os triangulando por competência emocional, conforme postulado por Goleman (2012): Autoconsciência, Automotivação, Autocontrole, Empatia e Sociabilidade.

5.4 AUTOCONSCIÊNCIA

A autoconsciência corresponde refere-se à capacidade de identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e nas características das situações de contexto emocional (DENHAM et al., 2011).

Gráfico 5 - Acredito que sou incentivado a pensar sobre meus sentimentos e emoções durante minha Graduação



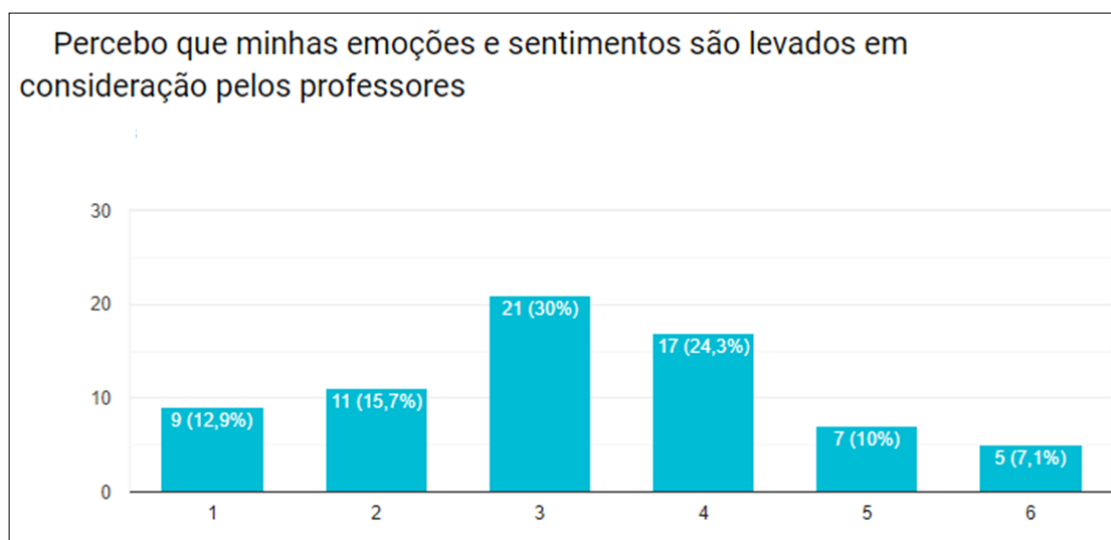
FONTE: O autor (2019)

Para esta afirmação os resultados obtidos apontam para um RM de 3,87. Se trata de um resultado médio. O grupo que indicou scores maiores para esta afirmativa forma mulheres com idade superior a 24 anos de idade. O grupo com os scores mais baixos para esta afirmativa foram os homens com idade entre 18 e 20 anos de idade. Esta afirmativa pretende indicar a dimensão DR de reflexão sobre o tema. A capacidade de pensar a respeito das próprias emoções é abstrata e compreende a base para todo o sistema de auto regulação psicológica e emocional de um indivíduo, é o primeiro processo que desencadeia todos demais pressuposto que tornar o desenvolvimento da autoconsciência emocional possível (FRANCO, 2015). Para Denham et al. (2011), a compreensão emocional é um dos componentes chave da competência emocional e existem evidências empíricas que a apontam como sendo preditora do ajustamento social e da saúde mental (SOUTHAM-GEROW & KENDALL, 2002). Por meio dessa habilidade, a criança pode ter uma interação mais adequada e ajustada aos contextos sociais, tendo a possibilidade de comunicar estados emocionais próprios e de saber o que acontece aos outros, requisitos chaves nos processos de regulação emocional e social (DELGADO & CONTRERAS, 2008). Assim é imprescindível que o indivíduo, neste caso o aluno, seja incentivado a refletir sobre suas emoções durante a graduação, para formar a base de conhecimento necessário aos demais processos. Outros estudos demonstram também que as

crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceitas pelos pares e têm melhores resultados acadêmicos (DENHAM ET AL., 2003; IZARD, 2001).

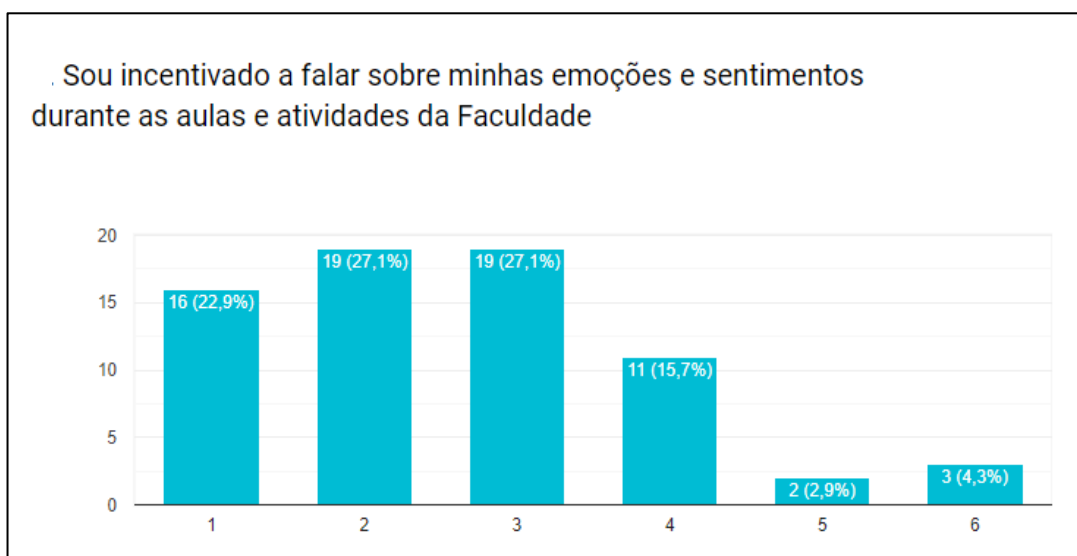
Gráfico 6 - Percebo que minhas emoções e sentimentos são levados em consideração pelos professores

FONTE: O autor (2019)



Ligeiramente abaixo da questão anterior, o RM deste item foi de 3,25 dentre os pesquisados. Durante a entrevista com os professores cinco dos entrevistados e o coordenador do curso apontaram como diferencial da IES a proximidade com o corpo docente com os alunos. Um dos professores de núcleo específico chegou a citar que tenta fazer uma gestão dos alunos de forma especialmente próxima. Este professor afirmou que montou o que ele chama de *Programa de hábitos saudáveis*, no qual ele faz entrevistas com os alunos sobre suas dificuldades em relação a problemas da vida diária. Ele afirma que “*Agindo assim, bem próximo deles, eles acabam confiando mais em mim e deixando eu trabalhar o aspecto humano deles.*”. No PPC não há menção específica do perfil do docente da IES em relação a proximidade aluno-professor. Porém este item apareceu como diferencial em seis das sete entrevistas com o corpo docente. E foi tratada pelo coordenador do curso como “*Uma das melhores coisas que a gente tem aqui, eu nunca vi isso em outras Faculdades.*”

Gráfico 7- Sou incentivado a falar sobre minhas emoções e sentimentos durante as aulas e atividades da Faculdade



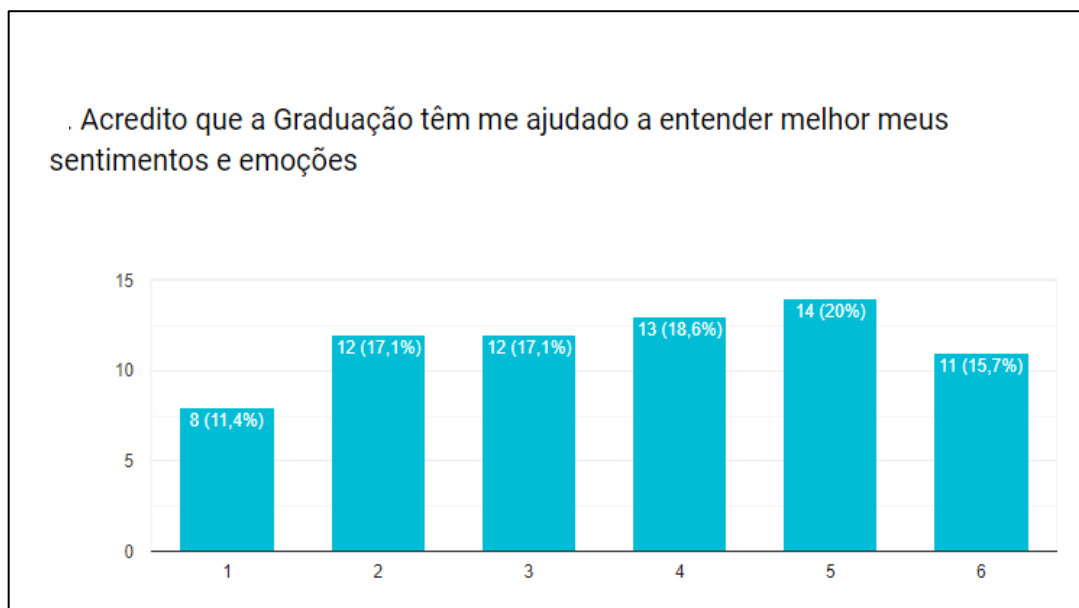
FONTE: O autor (2019)

Esta afirmação apontou para um RM de 2,62. Este RM foi o menor dentre todas as afirmações do questionário, e revela que a experiência reflexiva dos alunos a respeito dos próprios sentimentos parece ocorrer com mais frequência do que o exercício prático da autoconsciência. Ou seja, os são levados a reflexão e os professores parecem levar os sentimentos dos alunos em consideração, porém o exercício prático de falar sobre os próprios sentimentos parece não ocorrer. Um número relevante de 22,9% dos respondentes afirmou que isto *nunca acontece*.

A expressão emocional assume um papel central na competência emocional. Esse componente refere-se à habilidade para moderar emoções negativas e potenciar emoções positivas, sem reprimir ou exagerar a informação que elas transmitem (MAYER & SALOVEY, 1997 apud FRANCO, 2015, p.339).

Conforme colocado por Mayer e Salovey (1997) é necessário que essa expressão seja encorajada para poder gerar a regulação emocional necessária para o desenvolvimento emocional. Conforme dito anteriormente, a expressão emocional não aparece em nenhum momento no PPC do curso, também, nenhum professor mencionou em sua entrevista preocupação com o exercício prático de nomear sentimentos e emoções. Apenas um professor mencionou que explica em sala de aula a importância de uma pessoa conhecer a si mesma: *“Essa é base de toda a minha matéria, levar eles a reflexão de si mesmos”*, porém esse autoconhecimento perpassa conforme dito pelo professor *“(…) pensamentos, valores e vontades”*.

Gráfico 8 - Acredito que a Graduação tem me ajudado a entender melhor meus sentimentos e emoções



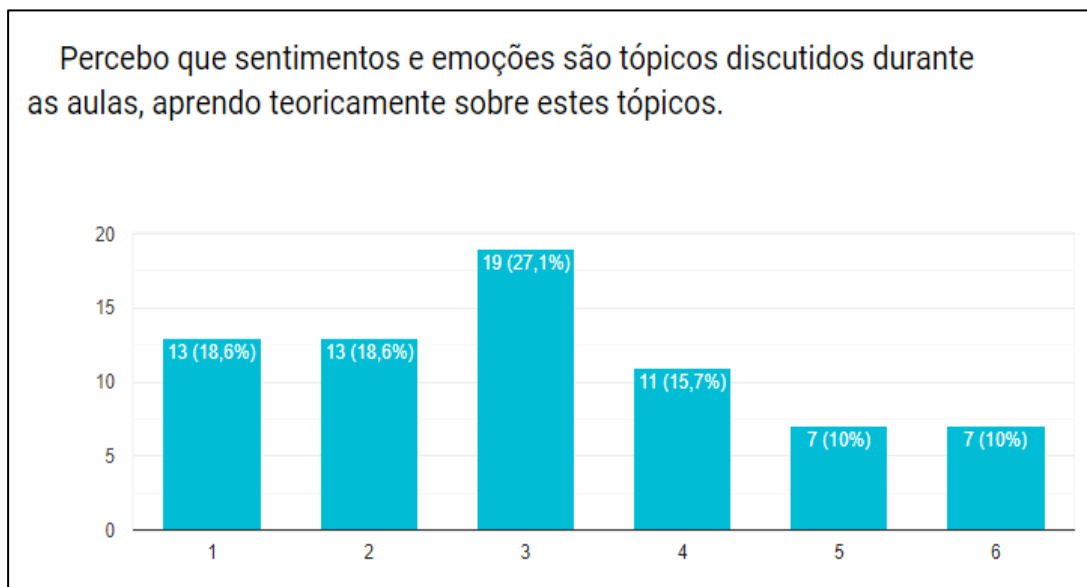
FONTE: O autor (2019)

Esta afirmação faz parte da dimensão DE, na medida que entender as próprias emoções é o próximo passo do desenvolvimento de uma competência emocional após pensar sobre as emoções (FRANCO, 2015). O RM de 3,68 desta afirmação contrasta com o RM de 3,87 para a dimensão DR sobre pensar nos sentimentos e emoções. Isto revela que, apesar dos alunos acreditarem que pensar sobre as emoções ocorre de forma ocasional um número maior de alunos indicou que entender sobre suas emoções *nunca é verdadeiro para mim*, 11,4%.

Baixos níveis de regulação e compreensão emocional estão significativamente associados com relatos de problemas comportamentais (Kidwell et al., 2010). Parece uma oportunidade de continuidade perdida, na medida em que a DR é mais contemplada do que sua subsequente etapa de DE.

Ao serem questionados a respeito de autoconsciência, todos os professores declaram que incentivam seus alunos a praticarem a competência. Porém fica evidente pela resposta dos alunos que este incentivo é de caráter reflexivo.

Gráfico 9 - Percebo que sentimentos e emoções são tópicos discutidos durante as aulas, aprendo teoricamente sobre estes tópicos



FONTE: O autor (2019)

O RM de 3,13 para esta afirmação de dimensão DT contribui para a discussão anterior. Na medida em que os alunos são incentivados a pensar sobre autoconsciência, mas o tema das emoções parece ser trabalhado menos de forma teórica, é possível subentender que o tema Emoções é indiretamente tratado pelos professores em forma de provocações e discurso em sala de aula. Porém o tema não é tratado de forma empírica em sala de aula ou exercitado de forma prática. Isto fica claro pelo discurso de um professor de núcleo comum ao ser questionado a respeito de suas práticas em relação a autoconsciência: *“Na minha disciplina de alguma forma sim porque esse tema faz é importante, mas não é um treinamento, são aulas ou práticas mais reflexivas.”*

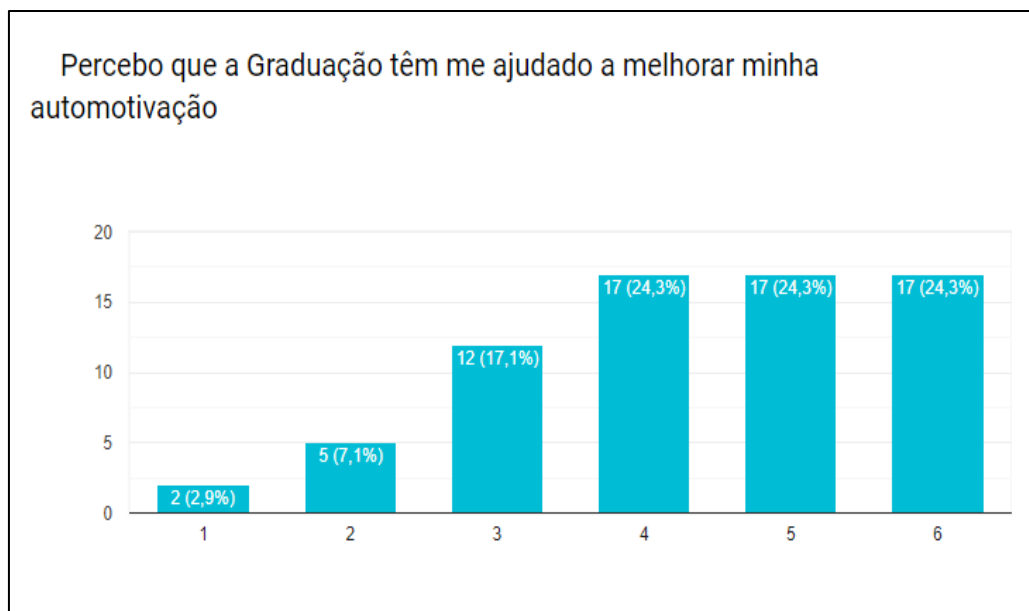
Outro professor comentou em sua entrevista que é muito importante que *“Os alunos saibam quem eles são, o que eles querem”*. Isto demonstra que há falta de entendimento do conceito de autoconsciência em relação ao tema das competências emocional, o que revela uma necessidade de esclarecimento a respeito do tema junto ao corpo docente da IES.

5.5AUTOMOTIVAÇÃO

Segundo Lamb (2009), um grande obstáculo que surge quando se realiza uma revisão teórica desse constructo é a existência de múltiplas definições na literatura

atual. Em particular, a distinção entre a compreensão emocional e o conhecimento emocional é vaga e imprecisa. Aparentemente, alguns autores utilizam esses termos como sinônimos, enquanto outros investigadores utilizam a mesma terminologia para descrever constructos distintos, tornando difícil comparar, contrastar e integrar os trabalhos de diversos investigadores dentro do campo. A automotivação para Goleman (1995) é dividida em três competências emocionais: a) Realização, o forte intuito de melhorar ou ser melhor; b) Dedicação, a adoção de visão e das metas da organização ou grupo; e c) Iniciativa e otimismo, competências gêmeas que mobilizam as pessoas no sentido de agarrar as oportunidades e as habilitam a absorver com facilidade os reveses e os obstáculos.

Gráfico 10 - Percebo que a Graduação tem me ajudado a melhorar minha automotivação



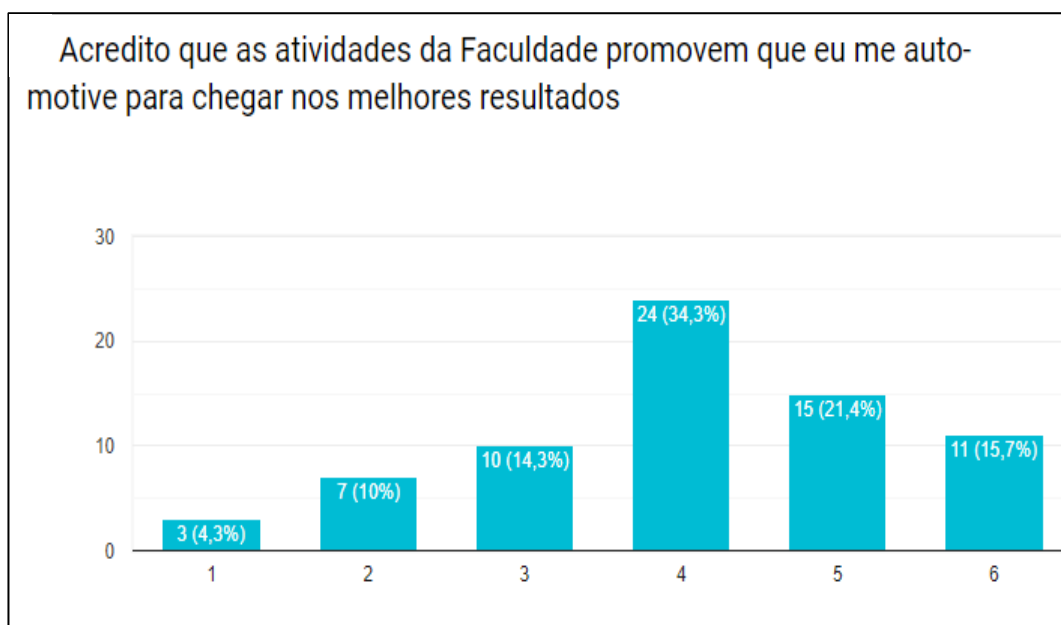
FONTE: O autor (2019)

Em análise do PPC do curso foi encontrado dentro do item *Perfil do aluno*, uma descrição acerca das condições socioeconômicas dos alunos da IES. Neste item está descrito que a IES possui um objetivo social de ofertar ensino de qualidade para população das classes C e D da cidade de Curitiba. Isto converge com as falas dos professores a respeito de seus alunos. Um professor de núcleo específico comentou que *“É muito difícil trabalhar certas coisas com eles (falando de automotivação) porque os nossos alunos trabalham o dia inteiro e vem pra Faculdade a noite ou de manhã. Eu tenho uma aluna que trabalha no cinema. Ela trabalha até uma da manhã, pega 2 horas de ônibus até chegar em casa, e acorda as 6 da manhã pra vir pra aula.*

Como eu vou brigar com uma pessoa que vive nessas condições precárias de estudo, como vou incentivar? No final das contas eles são heróis por querer uma educação, mas fica difícil exigir muito deles.”

Assim fica claro que a competência da automotivação, principalmente no que tange a ideia iniciativa e otimismo é relevante não somente para o futuro administrador, mas também para a sustentabilidade do ato de estudar. *“O aluno aqui da IES as vezes é o primeiro da família a fazer Faculdade. E ele faz e se sustenta trabalhando no Mc Donalds”*, disse uma professora de núcleo comum. O RM desta afirmação foi de 4,35, e obteve pontuações maiores para os alunos que estudam no turno da noite, em especial os alunos no grupo de faixa etária em 20 e 23 anos de idade, seguido pelo grupo de mais de 28 anos de idade.

Gráfico 11 - Acredito que as atividades da Faculdade promovem que eu me auto-motive para chegar nos melhores resultados



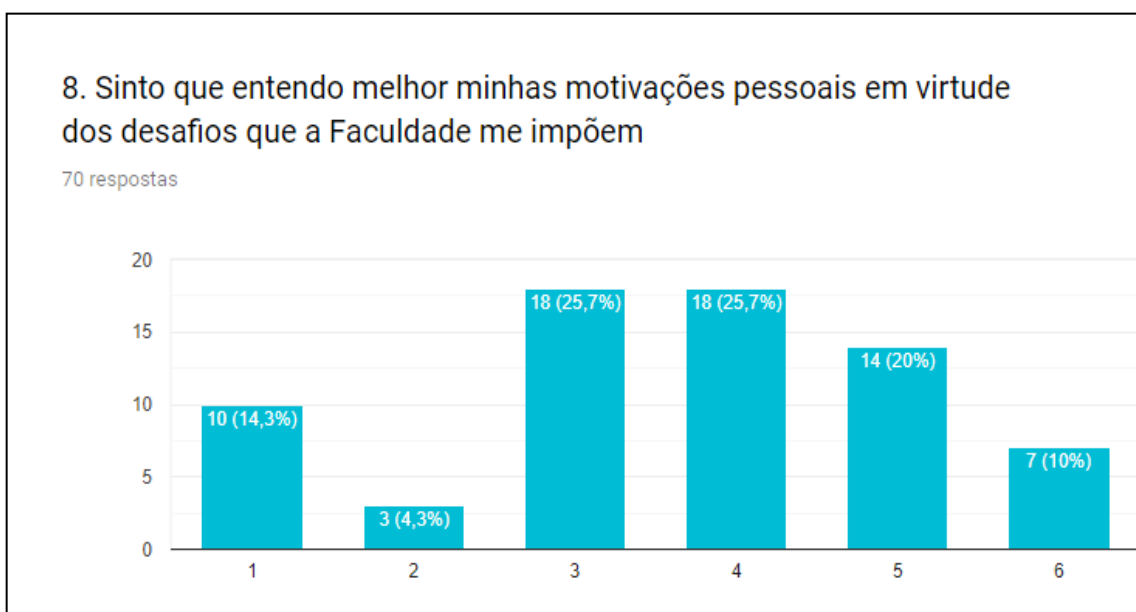
FONTE: O autor (2019)

Embora o RM desta afirmação tenha revelado um resultado relativamente acima dos outros itens de DP (4,07), foi identificado um aluno do sexo masculino do turno da noite que atribuiu pontuação 1 para todos os itens relacionados a automotivação. Isto pode indicar desmotivação em relação a própria Faculdade ou descontentamento com o curso. Uma professora de núcleo comum comentou em sua entrevista que: *“Nós não temos muitos diferenciais de mercado em relação a outras instituições que estejam ligada a métodos específicos de ensino. Eu vejo que muitos*

professores tentam fazer coisas diferente e os alunos até gostam. Mas agora com essa coisa de EAD nós estamos perdendo muitos alunos, eles preferem ficar em casa”.

Também foi possível notar que os períodos de último ano do curso possuem menos alunos dos que os períodos do 3º ano. Trabalhar as motivações dos alunos portanto pode significar um diferencial de mercado para a IES, que também irá permitir sustentabilidade de negócio.

Gráfico 12- Sinto que entendo melhor minhas motivações pessoais em virtude dos desafios que a Faculdade me impõem



FONTE: O autor (2019)

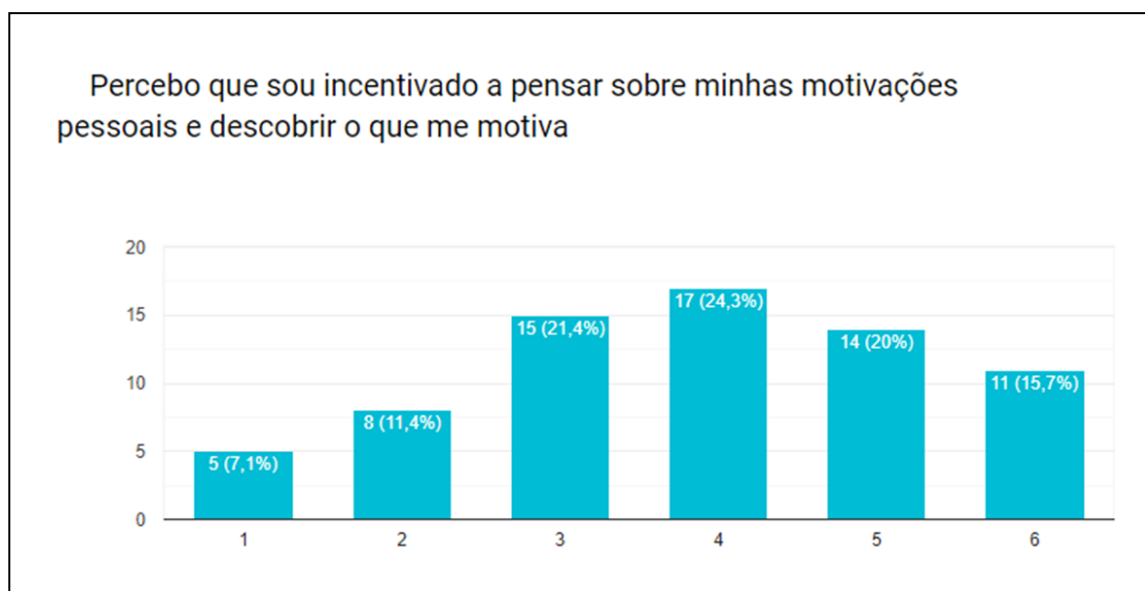
O RM desta afirmação foi o menor dentre todas as afirmações relativas a automotivação, totalizando 3.64. Foi o item que recebeu o maior número de pontuações *1 de nunca é verdadeiro para mim*. Esta discussão é oportuna pois remete a própria formação do administrador. É possível entender que um aluno que não compreende suas motivações pessoais não terá um engajamento na tarefa do estudo como aquele que as compreende, o que poderá trazer prejuízo em sua formação.

Questão crítica é saber em que medida cada uma dessas metas responde por efeitos diferenciados no engajamento acadêmico e no desempenho, quando se trata de alunos. De acordo com os estudos revisados por Senko e Hulleman (2013), a meta domínio-aproximação aparece como particularmente adaptadora. Alunos que a adotam revelam engajamento da melhor qualidade nos estudos, consideram os conteúdos mais interessantes, são mais perseverantes, pedem ajudas oportunas e usam de estratégias eficazes de aprendizagem e de autorregulação. Essa seria, portanto, a orientação motivacional mais desejável e a ser preferencialmente

implementada na escola e por parte dos pais com seus filhos. Em contraste, a meta performance-aproximação, quando medida em termos de comparação social (ser melhor que os outros) também prediz aplicação de estratégias de profundidade, bom desempenho nas aulas e notas altas. Essa relação positiva, porém, não foi constatada quando essa meta era medida em termos de desejo de aparecer como inteligente, pois, nesse caso, tem-se relacionado com menos interesse pelas aprendizagens em si. Já as duas metas de evitação, domínio-evitação e performance-evitação estão em geral associadas a resultados desadaptadores como baixo interesse, ansiedade e, por fim, notas mais baixas. Convém assinalar que, embora as metas domínio e performance-aproximação sejam avaliadas como distintas, alunos as adotam, frequentemente, de forma combinada, usufruindo das vantagens associadas a cada uma delas (BZUNECK, 2016, p. 77).

Assim como o item de autoconsciência isto revela uma dimensão de DE abaixo das dimensões teóricas DT e DR. Assim, é possível inferir que embora os professores levem os seus alunos a reflexão sobre o tema, este processo é feito por meio de falas ou provocações dos professores, e não por exercícios práticos que levem os alunos a examinarem suas próprias motivações. Um professor de núcleo específico comentou que: *“Eu sempre fico provocando, perguntando por que eles estão aqui! Por que se eles não sabem não adianta estar aqui”*.

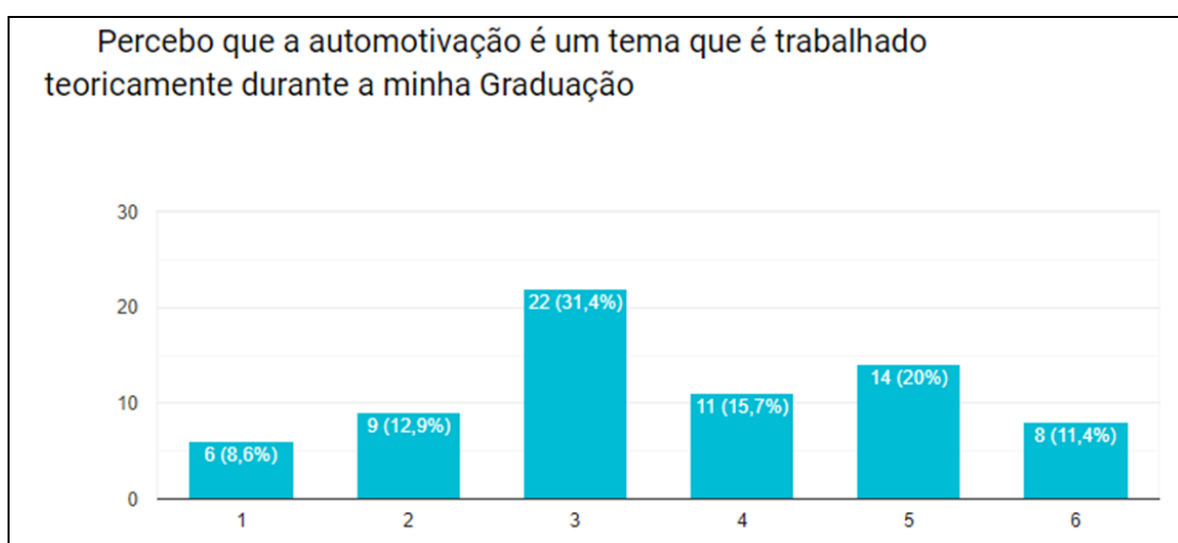
Gráfico 13 - Percebo que sou incentivado a pensar sobre minhas motivações pessoais e descobrir o que me motiva



FONTE: O autor (2019)

A professora de núcleo comum destacou que *“Esse tema não faz parte da ementa da matéria, mas eu sempre pergunto pra eles sobre o que eles querem ser na vida”*. No PPC do curso há um item sobre Práticas metodológicas do corpo docente. Neste item são descritas práticas como trabalhos em grupo, sala invertida, estudos de caso, etc. Não há menção sobre metodologias que beneficiem práticas de automotivação. Este item de DR recebeu um RM de 3,87, exatamente o mesmo valor que o RM de DR da competência autoconsciência.

Gráfico 14 - Percebo que a automotivação é um tema que é trabalhado teoricamente durante a minha Graduação



FONTE: O autor (2019)

Para esta afirmação de DT o RM final foi de 3,64. Embora superior ao DT de autoconsciência, esta pontuação revela uma lógica inversa a da competência anterior. Isto é, para os processos de automotivação o esforço individual do aluno parece ocorrer de forma mais constante do que o incentivo do professor e/ou instituição. Isto revela um espaço de possível melhoria para o processo de apresentação e tratativa do tema em sala de aula.

5.6 AUTOCONTROLE

Assim como as demais competências emocionais, o autocontrole possui uma multiplicidade conceitual que dificulta o entendimento pleno de sua função e sua aplicabilidade.

Skinner (1953/2000), ao definir pela primeira vez o conceito de autocontrole em seu livro "Ciência e Comportamento Humano", diz que:

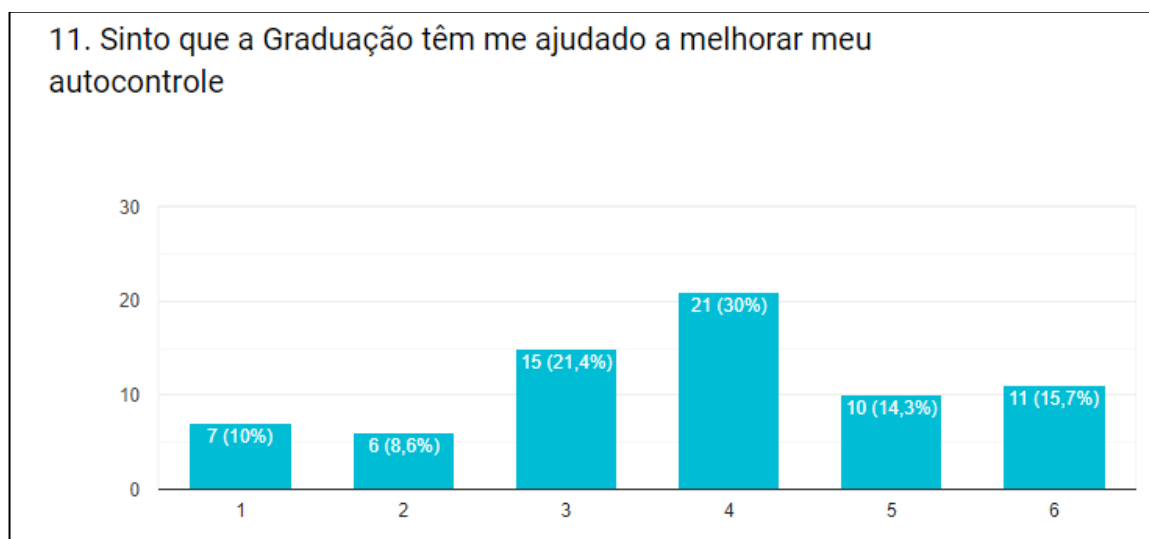
Com freqüência o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem conseqüências que provocam conflitos - quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo (SKINNER, 1953/2000, p. 252).

Ao tratar deste conceito, Cruz (2006) coloque que:

Assim, Skinner afirma que o comportamento de autocontrole está diretamente relacionado a uma escolha de respostas concorrentes: pode ser que o indivíduo tenha que escolher entre duas respostas que levem a conseqüências com o mesmo valor, ou a uma resposta que seja reforçada imediatamente e punida em longo prazo, ou vice-versa. Isto implica que o comportamento de autocontrole vai ser caracterizado como aquele decorrente de contingências conflitantes, nas quais o indivíduo tenha que escolher entre duas respostas que têm diferentes conseqüências. Exposto desta forma, o autocontrole pode ser inicialmente definido como a manipulação do ambiente, por uma pessoa, de maneira a alterar seu próprio comportamento em função de uma determinada conseqüência (CRUZ, 2006, p. 86).

Desta forma é possível entender que o autocontrole é fundamental para a adaptação social. Em relação as competências emocionais, o autocontrole é tratado com umas das bases para adaptação a vida organizacional, pois regula as respostas que o indivíduo irá dar ao ambiente de emprego (GOLEMAN, 2012). Portanto, é importante para o bacharel em Administração desenvolver seu autocontrole, de forma a se preparar para a realidade do mercado de trabalho.

Gráfico 15 - Sinto que a Graduação têm me ajudado a melhorar meu autocontrole

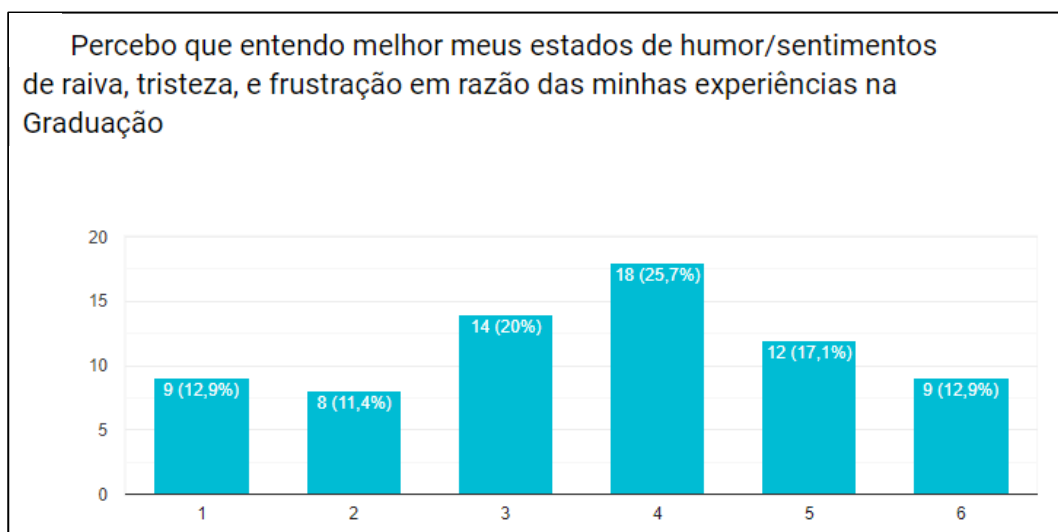


FONTE: O autor (2019)

O RM desta afirmação recebeu um total de 3,78, é considerado um resultado médio em relação as demais dimensões desta competência. Não há menção desta competência no PPC, apenas comportamentos derivados desta, como “Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.”

Um dos professores de núcleo específico comentou uma prática relacionada a autocontrole: “Eu sempre peço projetos em grupo com tempo de execução extremamente apertado, de forma que eles têm que controlar as emoções e trabalhar juntos, se não o projeto não sai”. Outro professor apresentou um contexto diferente para autocontrole “(...) eles (os alunos) têm muita dificuldade de calar a boca. Se eles aprendem isso, de não falar toda vez que têm vontade já é um ganho!”. O grupo que apresentou respostas 1 e 2 para este item são em sua maioria do sexo masculino com idade entre 18 e 20 anos. O grupo com respostas mais positivas, 5 e 6, são as mulheres entre 20 e 23 anos de idade.

Gráfico 16 - Percebo que entendo melhor meus estados de humor/sentimentos de raiva, tristeza, e frustração em razão das minhas experiências na Graduação

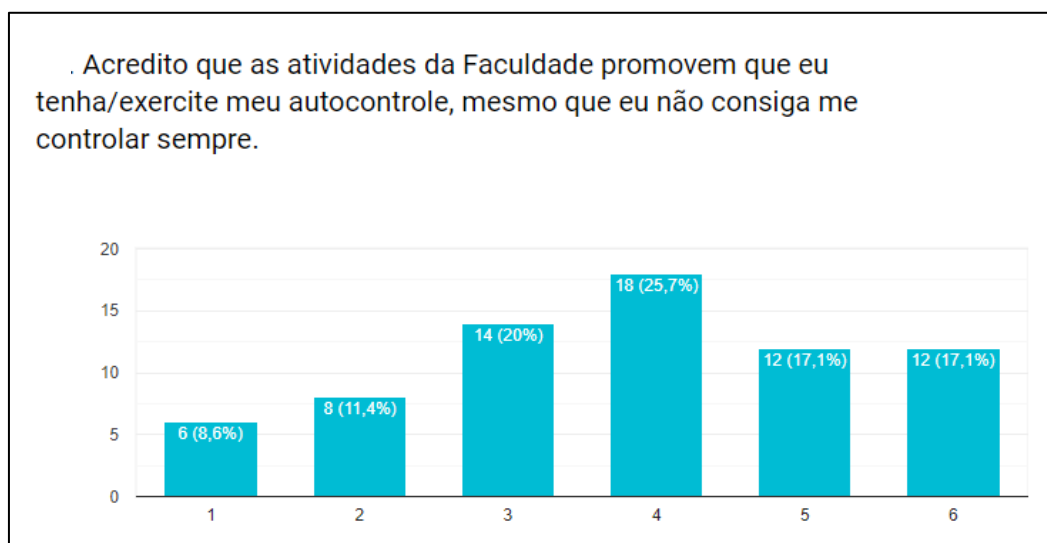


FONTE: O autor (2019)

O RM deste item de DR é ligeiramente menor do que os itens correspondentes de autoconsciência e automotivação, totalizando 3,62. Todos os alunos do 7º e 8º períodos forneceram respostas entre 1 e 2 para este item. Este resultado pode indicar uma necessidade de trabalho mais urgente para este público, uma vez que se trata de alunos formandos. De maneira geral as mulheres forneceram notas maiores do

que os homens para este item. Embora haja uma popularização do conceito de que mulheres são mais emotivas do que homens, Goleman (2012) destaca que as mulheres não são mais emotivas, mas possuem conexões neuronais mais fortes entre os campos do sistema límbico, néocórtex, e da amígdala. Isto faz com que mulheres consigam acessar mais facilmente o entendimento de seus estados de humor. Isto faz com que homens sejam mais propensos a embotar emoções ou não refletir sobre seus estados de humor. O autor ainda coloca que: “Num certo sentido, essa aptidão é em grande parte invisível. O autocontrole se manifesta sobretudo em uma ausência de foguetórios emocionais mais óbvios” (GOLEMAN, 1995, p.97). Assim, reconhecer os próprios estados de humor é base do controle emocional, tão necessário para a vida organizacional.

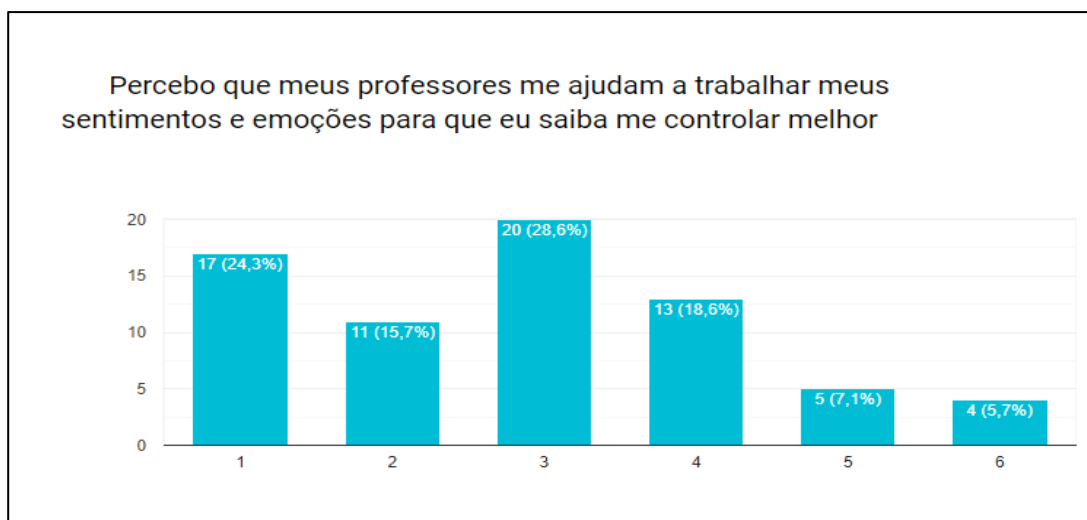
Gráfico 17 - Acredito que as atividades da Faculdade promovem que eu tenha/exercite meu autocontrole, mesmo que eu não consiga me controlar sempre.



FONTE: O autor (2019)

O RM deste item de DE foi o maior dentre todos os itens a respeito de autocontrole, 3,86. O que demonstra que os alunos percebem as atividades da faculdade estimulam o autocontrole. Porém esta resposta entra em conflito com a resposta fornecida para a DP apresentada no gráfico 18 que obteve um RM de 2,86:

Gráfico 18- Percebo que meus professores me ajudam a trabalhar meus sentimentos e emoções para que eu saiba me controlar melhor



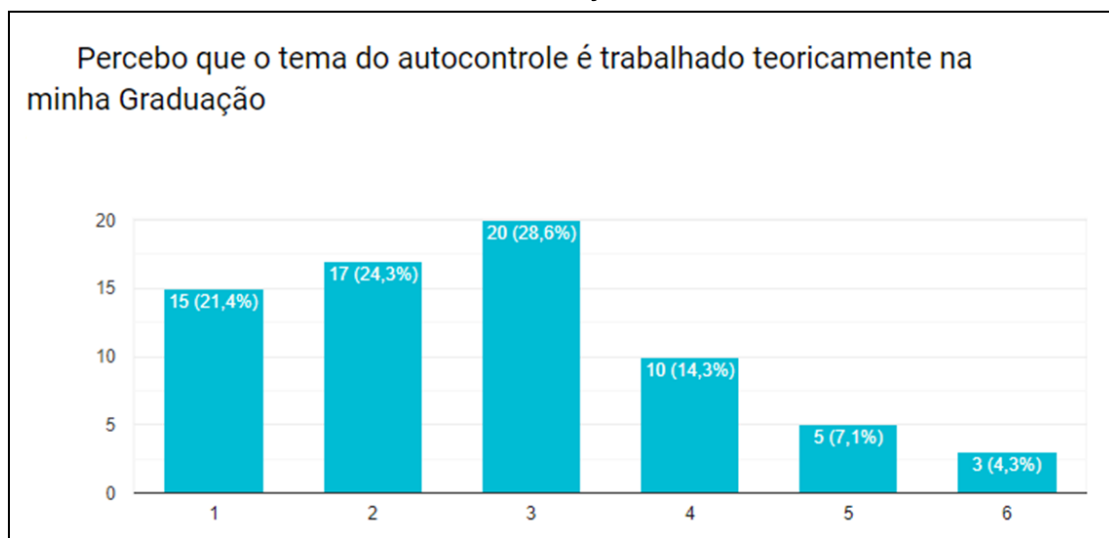
FONTE: O autor (2019)

As atividades acadêmicas só iram resultar em um desenvolvimento das competências se forem acompanhadas de resgate por parte do professor que leve a reflexão acerca do processo emocional do autocontrole.

(...) a escola estabelece as condições que promovem conflito e depois, espera que o surgimento 'espontâneo' do autocontrole sirva como grande prova de que seus alunos adquiriram o verdadeiro senso de dignidade e liberdade. Assim, os alunos que chegam a emitir respostas controladoras como forma de diminuir a probabilidade de respostas punidas, ou seja, que chegam a exibir autocontrole como forma de se esquivar de certas punições, o fazem por contingências absolutamente acidentais (NICO, 2001, p. 160-161).

Dentre os professores entrevistados, apenas um professor de núcleo específico disse que realiza resgates depois das atividades em grupo, ou de debate. Uma professora de núcleo comum declarou que faz atividades como debates e apresentação de trabalhos em frente da classe para provocar esse controle de emoções. Porém ela disse que não realiza resgates ou faz acompanhamentos posteriores acerca de como os alunos se sentiram.

Gráfico 19 - Percebo que o tema do autocontrole é trabalhado teoricamente na minha Graduação



FONTE: O autor (2019)

Dentre todos os itens que representam DT, este foi o que totalizou a menor RM, 2,75. É possível que os alunos percebam a importância destas competências pelas respostas do ambiente, conforme colocado por Cruz (2006) ao tratar de Skinner (1953/2000):

De acordo com Skinner (1953/2000): "A concepção tradicional do que acontece quando um indivíduo se controla nunca foi bem-sucedida como um instrumento educacional. Dizer a um homem que deve usar seu poder de vontade ou seu autocontrole ajuda muito pouco". (p.264). De acordo com Skinner, utilizar-se do apelo e recorrer à força de vontade pode até tornar o comportamento de autocontrole mais provável de ser emitido em algumas situações, mas será pouco eficaz e terá provavelmente suas consequências vinculadas à estimulação aversiva adicional e contingente à resposta de autocontrole. Por exemplo, podemos fazer com que uma criança faça seu dever escolar sob forte ameaça de punição. Mas de forma alguma isso possibilita que o comportamento de fazer o dever de casa fique mais provável de ser emitido no futuro; ao contrário, é provável que essa criança, sempre que possível, esquive-se de uma contingência semelhante a essa (CRUZ, 2006, p. 90).

Porém a importância do autocontrole não reside somente nas respostas do ambiente. De acordo com Goleman (1995), as pessoas com a competência de autocontrole: a) gerenciam bem seus sentimentos impulsos e emoções aflitivas; b) Mantêm-se compostas, positivas e impassíveis, mesmo em momentos difíceis; e c) Pensam com clareza e se mantêm concentradas sob pressão.

Desta forma abordar a temática do autocontrole de maneira teórica também deverá realçar a importância nas competências em seus diversos âmbitos. Atualmente está parecendo a competência menos trabalhada teoricamente na IES.

5.7 EMPATIA

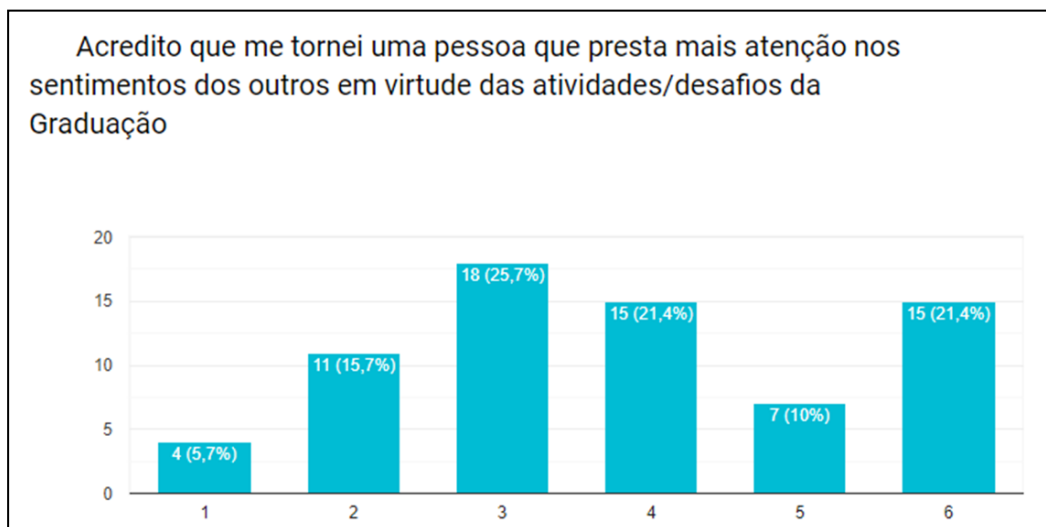
O conceito de Empatia utilizado no questionário aplicado ao corpo discente e docente está relacionado a capacidade de um indivíduo de identificar emoções em outras pessoas e de se colocar no lugar desta outra pessoa. Conceito este que está alinhado com o proposto por Goleman (2012).

No conceito de Marandon (2003, p. 262), a empatia é descrita como “o conjunto de esforços fornecidos para acolher outrem em sua singularidade e que são consentidos e colocados em prática quando se adquire a consciência da separação eu-outro e da ilusão comunicativa de identificação passiva com outrem”. Observa-se neste conceito a profundidade e complexidade inerentes que o compõem, cuja compreensão e vivência dependem de atitudes constituídas por um conjunto de traços psicológicos que permitam a passagem de si para o outro (MARANDON, 2003). O mesmo autor acrescenta que:

Trata-se de um esforço de relação efetiva com outrem, que consiste em ultrapassar a regra de ouro da simpatia (agir com os outros como gostaria de que agissem comigo) para adotar a regra de platina própria da empatia: agir com os outros como eles agiriam consigo mesmos (BENNET, 1979, apud MARANDON, 2003, p. 262).

No trabalho, como em outros ambientes, o sujeito precisa reconhecer a necessidade do outro, que o legitima, o humaniza e faz compreender que não existe só como objeto de satisfação, mas também como sujeito de seus próprios desejos (KUHN, 2016). Assim, ser capaz de “ler” o ambiente é uma competência necessária ao Administrador, e por consequência deveria possuir seu papel na formação do mesmo. No caso da IES, em um primeiro momento os alunos entendem que a graduação os ajuda a exercitar a sua empatia, no sentido de prestar mais atenção nos sentimentos dos outros, conforme apresentado no gráfico 20:

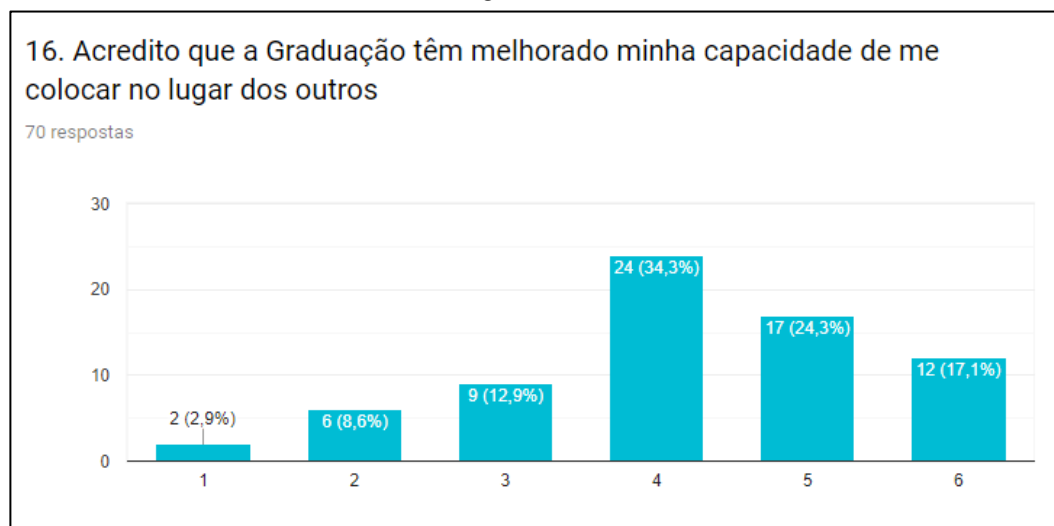
Gráfico 20 - Acredito que me tornei uma pessoa que presta mais atenção nos sentimentos dos outros em virtude das atividades/desafios da Graduação



FONTE: O autor (2019)

Esta afirmativa relativa a DP obteve o maior RM dos itens relacionados a Empatia, 4,22. Enquanto alguns autores a referem como um fenômeno afetivo, outros abordam-na como sendo um fenômeno cognitivo neutro. A empatia pode também revelar componentes afetivos e cognitivos. De um lado, ela nos permite ter uma representação do funcionamento mental e afetivo de nossos interlocutores. De outro lado nos faz entrar em ressonância com seus estados sensoriais e emocionais (KUHN, 016). Desta forma é necessário que o tema da Empatia também seja tratado de forma reflexiva conforme tratado no gráfico 21:

Gráfico 21 - Acredito que a Graduação têm melhorado minha capacidade de me colocar no lugar dos outros

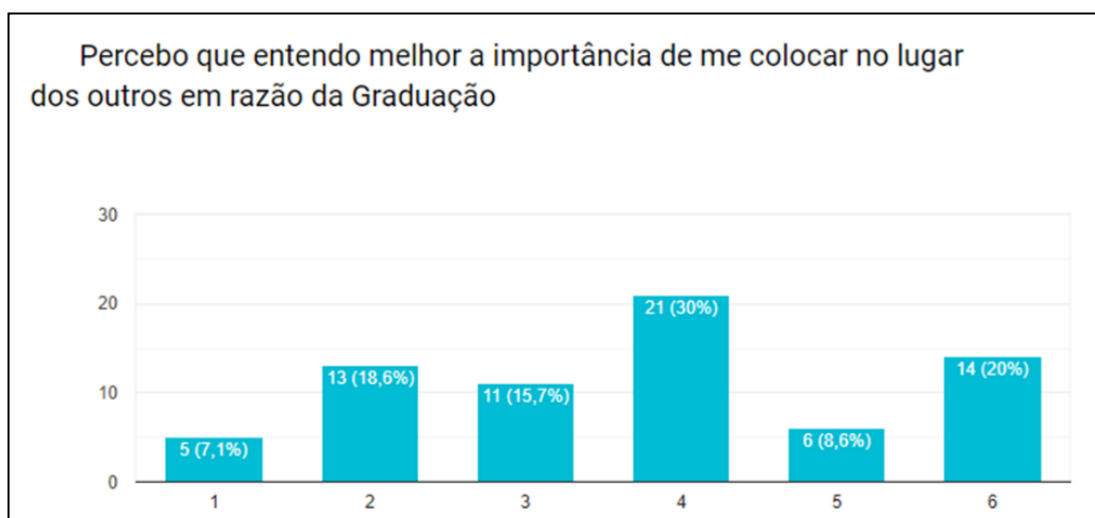


FONTE: O autor (2019)

O RM desta afirmativa obteve, no entanto, um resultado abaixo da DE de empatia, 3,81. Isto significa que o exercício de reflexão dos alunos é visto por eles com uma ocorrência menor do que o exercício prático de se importar com sentimentos alheios.

Este dado diverge do discurso dos professores. Uma professora de núcleo comum ao tratar do tema empatia colocou que *“Na minha disciplina os alunos estudam diversas culturas, então isso faz com que eles pensem sobre as diferenças que nós temos em relação a outros povos. Isto faz com que eles pensem mais sobre a realidade de outras pessoas.”* Um professor do núcleo comum relatou uma recente experiência em sala de aula: *“(...) um exemplo disso aconteceu esses dias. Uma aluna minha contou em sala de aula que ela optou por ser empreendedora e montar o próprio negócio porque as mulheres tem mais dificuldade no Mercado de trabalho. Eu vi que os meninos da sala prestaram atenção nela, e que eles perceberam que isso acontece mesmo. Eles nunca teriam pensado nisso se ela não tivesse falado em sala de aula.”*. No entanto, o grupo que indicou uma pontuação menor para este item foram os alunos do sexo masculino com idade acima de 28 anos.

Gráfico 22 - Percebo que entendo melhor a importância de me colocar no lugar dos outros em razão da Graduação



FONTE: O autor (2019)

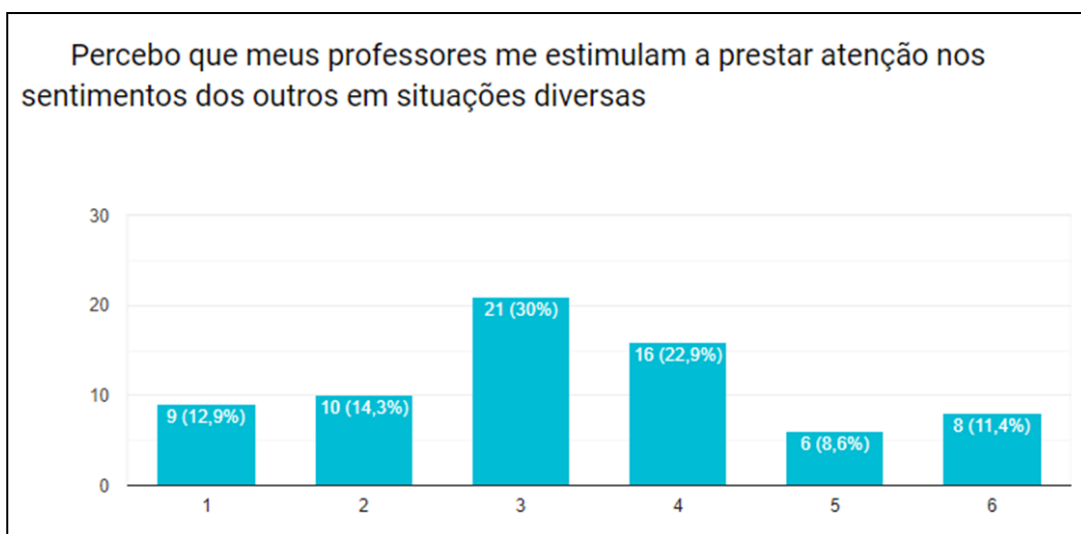
O RM deste item obteve uma pontuação de 3,36. Esta pontuação dentro da DR é coerente com a fala do coordenador de curso: *“A gente fala muito pra eles, e tenta conversar ao máximo sobre trabalhar com pessoas. Porque a Administração é chegar*

aos resultados através das pessoas. Então não adianta eles saírem daqui com muita técnica mas sem se importar com as pessoas”.

Todos os professores manifestaram em suas entrevistas que abordam o tema do relacionamento e de como é importante entender as pessoas com quem se trabalha. Em especial, um professor de núcleo específico colocou: *“Eu acho que se você quer ser bem sucedido precisa entender que nem todo mundo vai aprender ou produzir no mesmo ritmo que você. E eu falo para as minhas turmas, e com muita ênfase, que nós precisamos tirar o melhor das pessoas.”*

Pela pontuação obtida nesta DP é possível inferir que de fato os alunos têm acesso a este tipo de fala ou provocação dos professores, pois apenas um aluno indicou que não percebe a importância de se colocar no lugar do outro em virtude da Graduação.

Gráfico 23 - Percebo que meus professores me estimulam a prestar atenção nos sentimentos dos outros em situações diversas



FONTE: O autor (2019)

O RM deste item também está localizado na DP e contribui para a linha de raciocínio de que os professores de fato tratam do tema da Empatia em sala de aula. A este respeito, no entanto, vale destacar a fala de uma professora de núcleo comum: *“Eu falo sobre isso com eles porque eu acho importante, então coloco no meu plano de aula. Mas se você for olhar a ementa da disciplina vai ver que não fala nada sobre isso”.*

A esse respeito, Kuhn (2016, p.80) ressalta que:

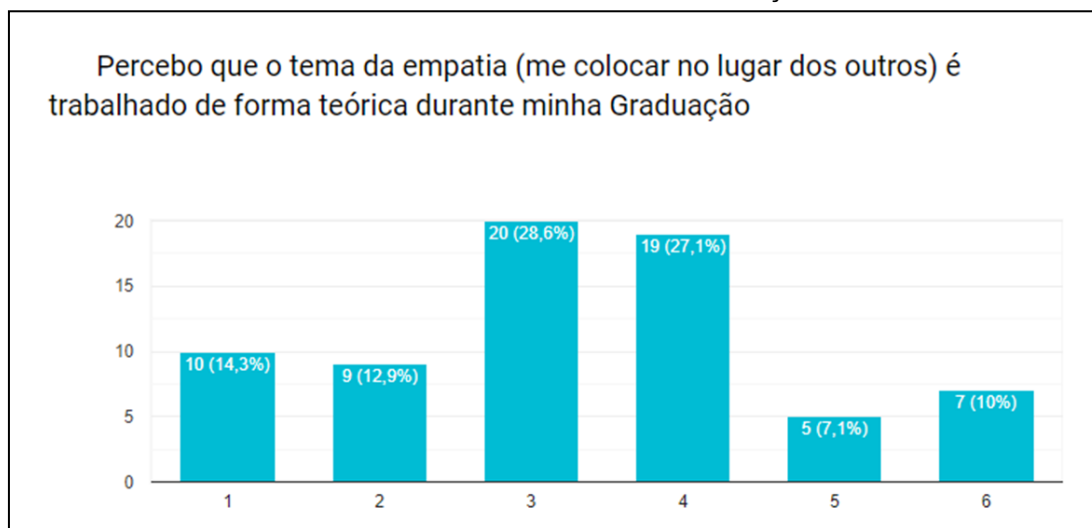
Diminuir as barreiras que dificultam as relações interpessoais constitui um valor na construção de equipes de trabalho. Enxergar-se com o sentimento de pertença e olhar o outro em uma interação empática completa, permite que este nos revele a nós mesmos e nós o revelemos a ele mesmo. O desenvolvimento de equipes de trabalho depende de vários fatores interdependentes para que seja otimizado. Neste sentido a comunicação é vital, e dentro desta, as formas com que as pessoas interagem e se relacionam. Mensurar a empatia e estabelecer uma relação desta com a maior ou menor sinergia de uma equipe de trabalho, bem como seus resultados, é objeto de estudo de alguns pesquisadores, os quais desenvolveram instrumentos de avaliação.

Assim, a temática da Empatia é de suma importância para o exercício da vida organizacional. E o autor complementa:

(...) a compreensão, a valorização e o desenvolvimento da empatia não constitui somente um pequeno passo para as pessoas, grupos e organizações. Dentro de uma sociedade marcada por múltiplas formas de violência e incompreensão, o estudo sobre a empatia poderá ser um passo gigante para a humanidade (KUHN, 2016, p. 80).

De fato, as ementas das disciplinas contidas no PPC do curso não tratam do tema empatia. Na matéria de Administração de Recursos Humanos I o recurso da resiliência emocional é o único tema em todo o PPC que trabalha a importância de algo relacionado com emoções ou bem estar psicológico. Porém este tema é tratado em um viés de gestão de pessoas dentro do subsistema organizacional da área de Recursos Humanos. Ou seja, a disciplina apresenta este tema como algo importante a ser observado em um subordinado, mas não no próprio administrador.

Gráfico 24 - Percebo que o tema da empatia (me colocar no lugar dos outros) é trabalhado de forma teórica durante minha Graduação



FONTE: O autor (2019)

O RM deste item de DT é o mais baixo para todas as afirmações da competência Empatia, 3,30. É possível observar pelo gráfico 23 que a variedade de respostas, em especial 14,3% dos respondentes indicaram que o tema da empatia nunca foi trabalhado de forma teórica em sala de aula. Ao mesmo tempo, 10% indicou que o tema é abordado sempre. Esta disparidade indica que a tratativa deste tema varia de acordo com professor. Todos os alunos do turno diurno da IES atribuíram nota 5 ou 6 para este item, embora as turmas do turno noturno tenham passado pelas mesmas disciplinas, os professores podem ser diferentes. Neste caso o professor da matéria de Psicologia do turno da manhã foi diferente do professor do turno da noite, assim a exposição ao tema foi diferente. Porém este tipo de disparidade entre as turmas demonstra uma fragilidade no processo de formação dos bacharéis em relação ao desenvolvimento desta competência emocional.

5.8 SOCIABILIDADE

Ao tratar da competência da sociabilidade houve convergência de ideias entre alunos, professores e coordenação do curso a respeito da importância do desenvolvimento do trabalho em grupo. A RM total desta competência foi a maior dentre todas as competências, 4,41, e o tema foi tratado como de suma importância por todos os professores.

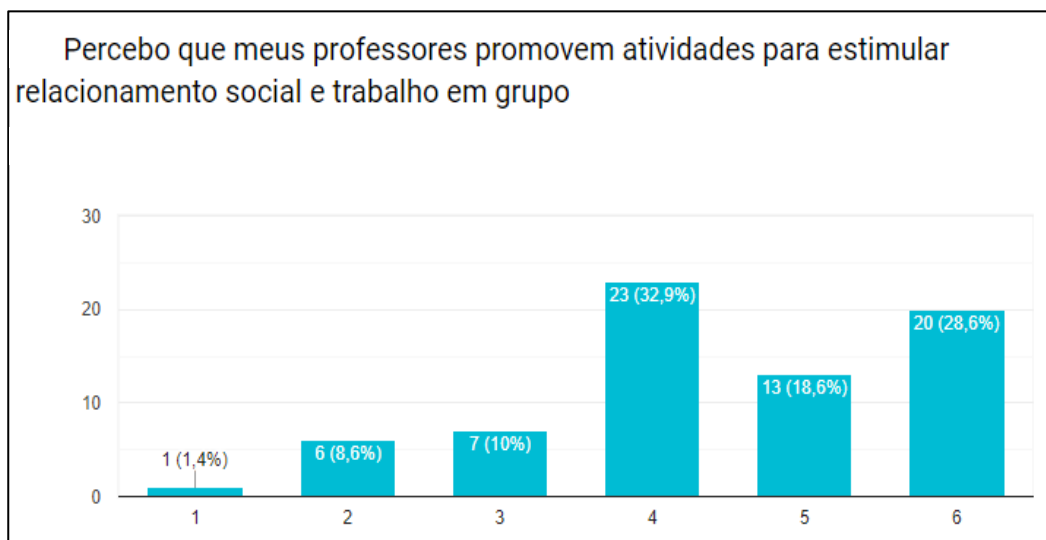
Gráfico 25 - Acredito que me tornei uma pessoa mais sociável em razão da minha Graduação



FONTE: O autor (2019)

Este item de DE recebeu a maior pontuação dentre todas as competências abordadas neste questionário 4,45. Assim como o exposto no gráfico 26, sobre a prática das atividades da IES, que também recebeu uma pontuação de RM de 4,45 (DP).

Gráfico 26 - Percebo que meus professores promovem atividades para estimular relacionamento social e trabalho em grupo



FONTE: O autor (2019)

Assim fica claro que a parte prática de desenvolvimento da sociabilidade é percebida pelos alunos como presente no dia a dia da graduação, e também é incentivada pelos professores.

Conforme pensado por Kaspary (2012, p. 16):

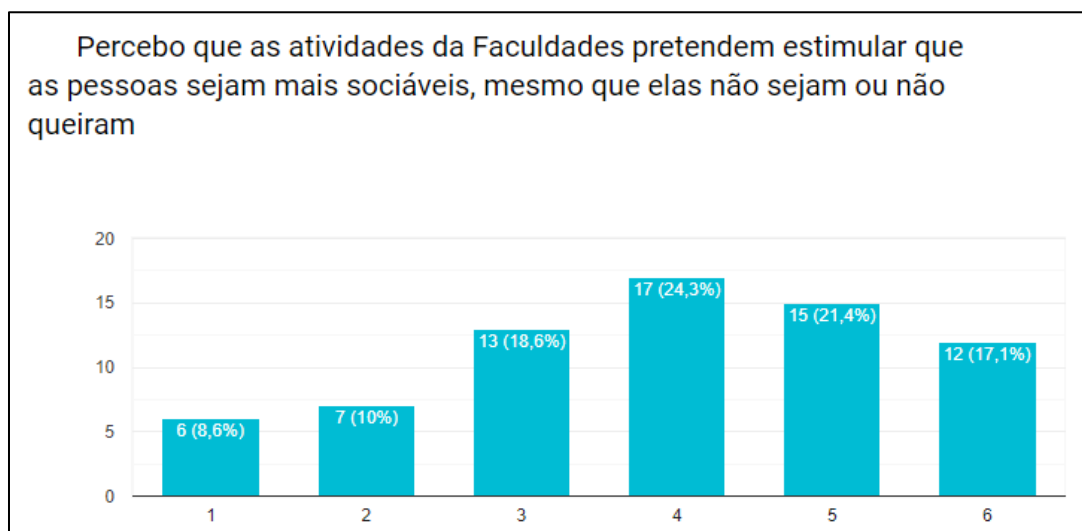
Pensar em processos grupais na gestão de equipes é pensar sempre a dimensão coletiva do homem, pois os primeiros só acontecem no conjunto, no encontro humano, e a segunda só acontece numa relação entre profissionais com um objetivo em comum. Tudo que temos a dizer passa pela compreensão das relações entre partes e todo, porém entendemos relevante incluir alguns aspectos da dimensão individual que se encontram nesse coletivo, o homo sapiens - faber - economicus - consumans - ludens - demens.

Desta forma é importante que Administradores estejam habituados a trabalhar em grupos. Estes dois últimos itens indicam que os alunos se sentem estimulados a isto e verificam o incentivo dos professores para o trabalho em grupo e para o desenvolvimento social.

Todos os professores citaram em suas entrevistas que realizam trabalhos em grupo. Em especial a disciplina de Projeto Integrador (PI) apareceu nos discursos de cinco professores e do coordenador como uma vantagem competitiva da IES e algo que incentiva esta sociabilidade. Um professor de núcleo comum comentou que: *“Eles estarem em vários cursos numa mesma sala é bom e ruim ao mesmo tempo. É ruim porque geralmente dá briga (risos) mas é muito bom porque os alunos aprendem com isso, eles aprendem a se respeitar.”* No entanto, a disciplina de PI deve ser entendida como uma atividade proposta pela IES como Instituição, e não como iniciativa do professor. O PPC do curso traz a disciplina de PI, e outras iniciativas como a criação do núcleo comum entre vários cursos como um diferencial de mercado da IES. Este diferencial das convivências entre vários cursos é tratado no PPC como um dos pilares da Intuição.

Entretanto, os alunos não parecem perceber desta forma, conforme demonstrado no gráfico 27:

Gráfico 27 - Percebo que as atividades da Faculdades pretendem estimular que as pessoas sejam mais sociáveis, mesmo que elas não sejam ou não queiram



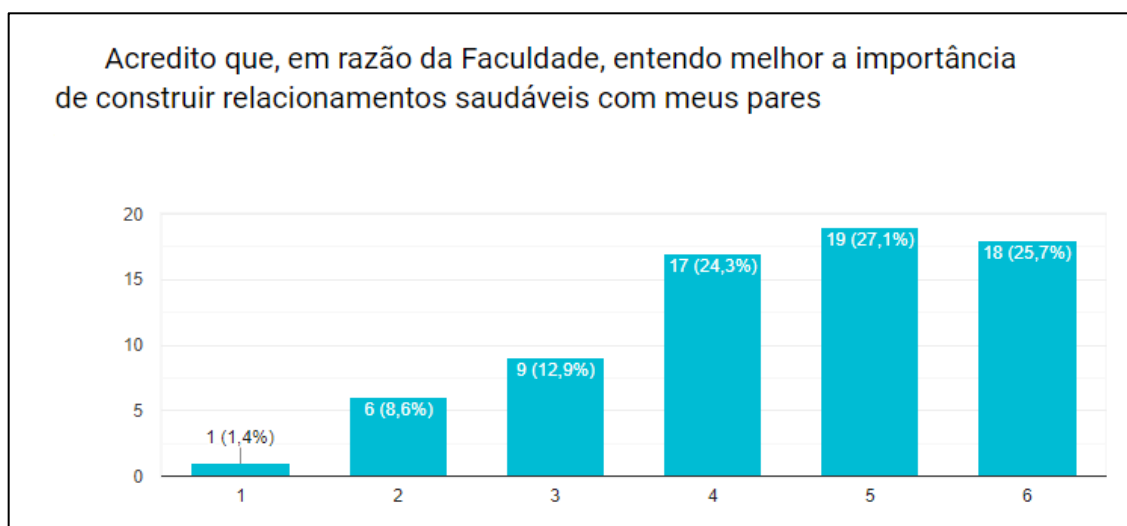
FONTE: O autor (2019)

Esta afirmativa obteve o menor RM dos itens que tratam da sociabilidade, 3,81. Uma professora de núcleo comum oferece uma perspectiva sobre a IES que talvez ajude a elucidar este RM: *“O problema da IES são os processos administrativos. A estrutura física também não é legal. Às vezes os alunos ficam apertados nas salas de aula porque as turmas são colocadas todas juntas. Eles ficam incomodados e irritados. Também é difícil trabalhar com 150 alunos em sala de aula. Eu até quero*

fazer debates, trabalhos em grupo e tal, mas é impossível com este número de pessoas numa mesma sala.”

O PPC do curso oferece diretrizes para o núcleo comum e o incentivo a multidisciplinariedade, porém não indica parâmetros administrativos sobre como conduzir este processo. Um professor de núcleo específico também relatou incômodo com a situação das salas lotadas: *“É ruim pra todo mundo né?!. Os alunos se irritam, a gente não consegue dar aula direito”*. Estes depoimentos, aliado a ao RM desta dimensão parece indicar uma necessidade de reformulação do processo administrativo que rege o núcleo comum da IES.

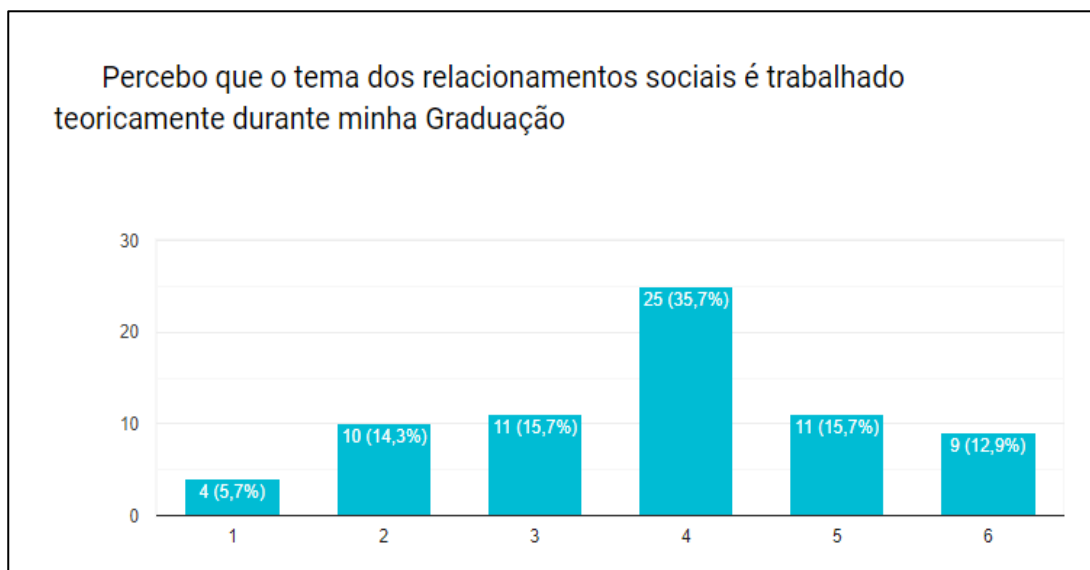
Gráfico 28 - Acredito que, em razão da Faculdade, entendo melhor a importância de construir relacionamentos saudáveis com meus pares



FONTE: O autor (2019)

O RM da DR para a competências de Sociabilidade foi de 4,23. Apenas um aluno indicou a opção de que este item *nunca é verdadeiro*. Este item complementa o disposto no gráfico 29:

Gráfico 29 - Percebo que o tema dos relacionamentos sociais é trabalhado teoricamente durante minha Graduação



FONTE: O autor (2019)

O RM para a DT para a competências de Sociabilidade foi de 4,33. Assim fica possível verificar que o tema é abordado de forma teórica e também têm sua importância trabalhada em sala de aula. No PPC do curso o tema das relações humanas e do trabalho em equipe aparece na ementa das disciplinas de Teoria Geral da Administração I, Psicologia, e Comportamento Organizacional.

Estas pontuações mais altas para a competência da sociabilidade oferecem indício que ao se propor uma temática dentro da grade de disciplinas, trabalhar metodologias que promovam a prática, e incentivar os professores a provocarem a reflexão nos alunos, a percepção acerca do desenvolvimento de uma competência aumenta entre o corpo discente e docente.

Além das dimensões relacionadas com as competências emocionais ainda foram levantados relacionados com a percepção do Corpo Docente e Discente acerca da preparação que os alunos recebem para enfrentar as Exigências do Mercado de Trabalho. Estas percepções foram confrontadas com as informações que constam no PPC do curso. O resultado desta análise será apresentado a seguir.

5.9 PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Consta no PPC da IES um capítulo sobre as competências e perfil do egresso do curso de Administração. Este entendimento se baseia na concepção do papel do

Administrador, que está descrito no PPC da IES como aquele que profissional responsável pelas atividades de gestão, negociação, dando ênfase à previsão, coordenação, planejamento, organização, comando e controle a todos os tipos de negócios.

O Curso de Graduação em Administração, bacharelado, da IES busca como perfil desejado do formando que o mesmo possua capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

No que se refere à competência, está descrito que o egresso da IES terá condições de avaliar os objetivos dos negócios, estabelecer estratégias, políticas, programas e metodologias de trabalho, utilizando os recursos disponíveis, quais sejam: humanos, financeiros, tecnológicos, informacionais, energéticos ou materiais. Cabendo ao mesmo, a avaliação dos resultados e desempenho, bem como a conquista dos mesmos. É do entendimento da instituição que o bacharel em Administração agrega conhecimentos das áreas de ciências sociais e aplicadas, estudos econômicos, quantitativos e tecnológicos, abrangendo disciplinas das ciências exatas, humanas e profissionalizantes, garantindo ampla visão do mundo dos negócios e das organizações, buscando a capacitação necessária para entender e atender à necessidade mercadológica cada vez mais exigente, disputada e veloz.

Em síntese, o perfil desejado para o egresso do curso de Administração da IES é de um profissional com visão multi e transdisciplinar e formação humanística, sendo capaz de pensar estrategicamente o negócio nas organizações, desenvolvendo e empreendendo novos negócios, tendo presente a visão sistêmica, além da responsabilidade social, planejando, organizando e coordenando organizações públicas e privadas. Assim, é possível observar que a IES pretende uma formação abrangente que desenvolva profissionais preparados para a realidade do Mercado de trabalho.

Ao serem questionados a respeito dos diferenciais competitivos da Instituição na formação dos bacharéis em Administração os professores apontaram os seguintes dados:

- 1) A proximidade do Corpo Docente e da Coordenação com os alunos;
- 2) A multidisciplinaridade envolvida na aproximação de diversos cursos em uma mesma sala de aula. Vários professores citaram a disciplina de Projeto Integrador;
- 3) O Corpo Docente com experiência de mercado;
- 4) Os processos de internacionalização;
- 5) O viés tecnológico da Instituição.

O coordenador do curso ainda apontou que muitos professores auxiliam os alunos em suas carreiras, fazendo um direcionamento e acompanhamento muito próximo. O corpo docente apresentou similaridade nas respostas em relação a estes fatores competitivos da IES.

Entretanto, quando questionados a respeito das competências necessárias a um Administrador, as respostas foram diversificadas.

O coordenador do curso apresentou o seguinte discurso: sobre as competências *“(...) eu acredito que eles precisam de habilidade técnica logo quando saem da instituição. Competência abstrata para conseguir relacionar as coisas porque o curso é muito amplo. Noção de Financeiro, RH, Marketing, para poder gerir a organização de maneira mais efetiva. Capacidade de se relacionar com as pessoas. Tem uma discussão a respeito do papel do administrador, eu sou da opinião que é aquele que alcança resultados através do trabalho dos outros.”*

Os professores de núcleo específico também apresentaram preocupação a respeito das competências comportamentais. Um professor em especial citou a questão do relacionamento interpessoal: *“O mais importante é o relacionamento interpessoal, ferramenta de gestão de processos. Eu acho que é mandatório ter conhecimento em sociologia, filosofia, é impossível lidar com pessoas sem esses conhecimentos”.*

Outro professor de núcleo específico foi mais abrangente em relação as competências necessárias ao administrador e citou a questão da Inteligência Emocional: *“Domínio matemático, raciocínio lógico, visão sistêmica, habilidades interpessoais, saber trabalhar em equipe, liderança, habilidades de comunicação interpessoal, Inteligência emocional bem desenvolvida, saber lidar com frustração e imperfeição do processo que é da natureza da administração. Visão empreendedora relacionada ao século XXI. Precisa conseguir enxergar as demandas do mercado. E o olhar social – a visão de ajudar o próximo como processo sustentável – pessoas e*

meio ambiente. Conhecimento na parte financeira (educação financeira) e matemática financeira. Noção de carreira.”

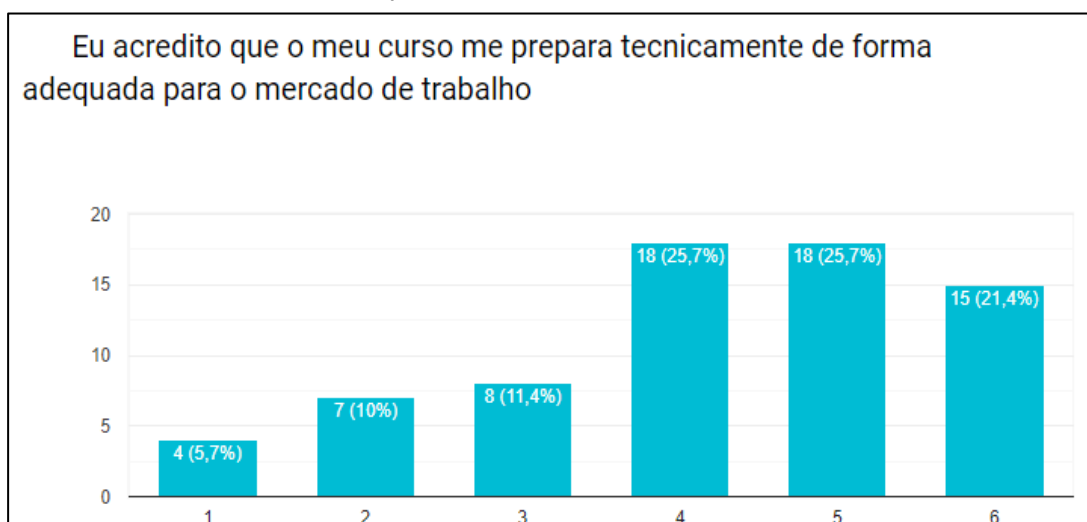
Uma professora de núcleo comum demonstrou pouca preocupação com o tema e respondeu “Não sou da área da administração, então eu não sei. Mas acho que a coordenação do curso sabe e se preocupa com isso de algum modo.”

Um professor de núcleo comum respondeu: “Eu acho que o que é importante pra todo tipo de profissional. Profissional dinâmico que não fique na zona de conforto, é necessário que seja ativo e participativo”.

Pela variação nas respostas é possível perceber que não há um consenso em relação ao tema das competências necessárias ao Administrador para o mercado de trabalho.

O RM geral do questionário aplicado ao corpo discente atingiu o valor de 3,72, indicando que as questões relacionadas ao desenvolvimento de competências emocionais é apenas *ocasionalmente verdadeiro*. O Gráfico 29 apresenta o resultado para a afirmação *Eu acredito que o meu curso me prepara tecnicamente de forma adequada para o mercado de trabalho*. O RM desta afirmação recebeu o valor de 4,23, ligeiramente acima do RM total acerca das competências emocionais. Isto revela que de forma geral os alunos identificam que a preparação técnica ocorre de maneira mais frequente, ou mais satisfatória do que o desenvolvimento emocional.

Gráfico 30 - Eu acredito que o meu curso me prepara tecnicamente de forma adequada para o mercado de trabalho



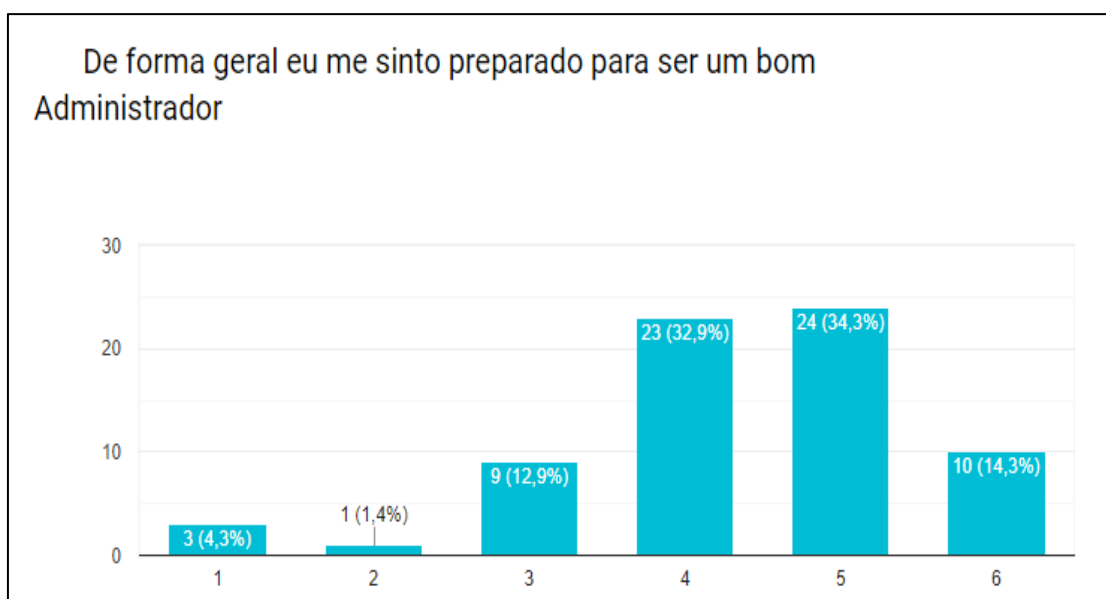
FONTE: O autor (2019)

É possível observar pelo Gráfico 30 que 5,7% do alunos consideram que a graduação não os prepara tecnicamente para o mercado de trabalho. Este grupo é constituído em sua maioria de alunos do sexo masculino com idade superior a 28 anos. Conforme dito pelo orientador do curso em sua entrevista, a maioria dos alunos da IES que estudam no período da noite já trabalham. É possível que os alunos que indicaram notas baixas para esta informação:

- a) Estejam insatisfeitos com a Instituição no geral;
- b) Percebam um descolamento do curso em relação ao mercado de trabalho, ou;
- c) Acreditem que a formação técnica da IES não é suficientemente boa.

A hipótese c parece a mais adequada em virtude do RM 4,33 obtido pela afirmação *De forma geral eu me sinto preparado para ser um bom Administrador*, apresentado no Gráfico 31. O grupo de alunos que atribuiu valores menores na questão anterior indicou valores acima de 4 a respeito de sua formação geral.

Gráfico 31 - De forma geral eu me sinto preparado para ser um bom Administrador



FONTE: O autor (2019)

Para esta afirmação, o grupo que demonstrou maior insatisfação com a formação geral é composto exclusivamente de mulheres, que estudam período noturno. O bom resultado nesta última afirmação indica satisfação e confiança do corpo discente em seu processo de formação. Entretanto não é possível aferir por

este instrumento se esta satisfação e confiança está integralmente relacionada a graduação da IES.

Os professores também foram questionados a respeito da formação dos bacharéis em Administração, se é entendimento do professor que a IES os prepara adequadamente para o mercado de trabalho. Três professores e o coordenador de curso foram enfáticos em dizer que sim, e elencaram razões relacionadas ao processo de formação dos alunos da IES, como por exemplo o contato com professores que atuam no mercado de trabalho.

Dois professores, um de núcleo específico e um de núcleo comum relataram que não acreditam que a formação dos bacharéis em Administração da IES não os prepara para o mercado de trabalho. Isto foi atribuído a questões administrativas da IES, como definição de grade, metodologia de avaliação (considerada fraca pelo professor), e organização geral da Instituição. Além disto, um professor argumentou que: *“(...) o processo de formação como um todo está desfasado, não é só aqui na IES. Eu me preocupo muito em estudar Sociologia do trabalho, e o que a gente percebe é que o mercado está mudando, as relações de emprego estão muito diferentes. Me perdoe, mas eu sou muito pessimista com o mercado que esses jovens vão encontrar e não vejo possibilidade de melhora para os próximos 20 anos. Por exemplo, eu tenho uma aluna que trabalha fritando hambúrguer numa lanchonete de bairro, ela faz Administração. Ou seja, é um trabalho extremamente precarizado. Não me leve a mal, é ótimo que ela tenha um trabalho, se sustente, etc. Mas como eu vou preparar essa menina e dizer que ela vai ser uma gestora em empresa grande? Não vai. Então nós ensinamos conteúdos, falamos da nossa realidade de trabalho. Mas os nossos alunos, pela própria classe social deles, dificilmente vão viver essa realidade de emprego em empresas grandes, em processos de gestão. Então não, eu não acho que nós preparamos eles adequadamente para a realidade que eles vão viver.”*. Esta visão apresenta alguns pontos relacionados ao processo de formação que não foram encontrados em outras entrevistas. Em especial, aborda a questão de realidade do mercado de trabalho sob um prisma diferente dos outros professores. Em todo o PPC do curso de administração, na fala dos outros professores e do coordenador houve preocupação em relação a formação dos alunos para os prepararem para o sucesso profissional. Porém este professor aborda uma questão diferente, ele aborda o tema das relações de trabalho como desigual, e o mercado de trabalho como um elemento

vivo que faz e fará distinção de profissionais com base em seu perfil sócio econômico e de formação.

Esta fala promove mais uma vez a necessidade de preparar os alunos em aspectos que não somente técnicos. Estar preparado para enfrentar as vicissitudes do mercado de trabalho, suas pressões, e possíveis insucessos é mais um aspecto que não é abordado no PPC do curso, e não aparece em nenhuma fala do corpo docente como processo, ou metodologia.

Por fim, um professor de núcleo específico afirmou que: sobre a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, *“Essa é uma pergunta difícil! Eles nunca vão estar com a formação adequada. A academia não consegue acompanhar o mercado de trabalho, porque ele é vivo. Você pode ajudar mas não tem como ajudar 100%. Eles estão sendo bem preparados e a gente vê pelo resultado. A metodologia com enfoque no humanismo e na tecnologia favorece muito os alunos. Os nossos alunos não se desprendem da realidade. E pelo próprio perfil socioeconômico e pelas dificuldades que eles passaram. A gente pode se aproximar da melhor formação, mas dizer eles estão sendo plenamente preparados, não é possível.”*.

Acompanhar as necessidades do Mercado parece ser algo que permeia a atuação do corpo docente da IES, o que está alinhado com o PPC do curso. No entanto, foi observado que não há qualquer tipo de incentivo ou preocupação com os aspectos emocionais dos alunos do bacharelado em Administração. As práticas adotadas, principalmente em relação a provocações em sala de aula e incentivo a sociabilidade, partem do perfil de cada professor e da sua visão particular acerca do que é o papel do administrador e de quais competências são necessárias. Os esforços acontecem de maneira tímida e informal, e os conteúdos acerca do tema são passados de maneira desigual entre as turmas. Não há uma lógica que permeie a formação dos alunos ou metodologias específicas para desenvolvimento de competências emocionais. Alguns alunos são mais expostos aos conteúdos e exercícios de desenvolvimento destas competências do que outros, o que promove um processo desigual entre as turmas. Desta forma é possível perceber uma oportunidade de inserção desta temática no curso de bacharelado em Administração.

5.10 ANÁLISE DA DEMANDA

A análise da demanda será feita com base nos resultados obtidos a partir da triangulação dos dados obtidos pela aplicação dos instrumentos e análise do PPC. O objetivo desta análise é identificar oportunidades de intervenção. A percepção do Corpo Discente para esta análise é de extrema importância, pois a inserção da temática das Competências Emocionais no bacharelado de Administração necessita da percepção e exercício por parte dos estudantes, bem como da padronização desta inserção ao longo do curso.

Os valores expressos na Tabela 01 representam os valores de RM por competência e por dimensão:

Tabela 1 - Resultados de RMs totais e por dimensão de competência

Competência	DR	DE	DP	DT	RM Total
Sociabilidade	4,45	3,88	4,21	3,81	4,1
Automotivação	3,87	3,82	4,19	3,64	3,91
Autoconsciência	3,87	3,81	3,79	3,3	3,69
Empatia	3,77	3,68	2,93	3,13	3,37
Autocontrole	3,62	3,64	2,86	2,75	3,31
RM total	3,91	3,76	3,59	3,32	3,67

FONTE: O autor (2019)

Os resultados demonstram que, de acordo com a percepção dos alunos, a competência trabalhada com maior frequência é a de Sociabilidade, seguida de Automotivação, Autoconsciência, Empatia, e por último Autocontrole.

Conforme encontrado no discurso do Corpo Docente, as práticas da IES auxiliam de fato na Sociabilidade dos alunos, com trabalhos em grupo, turmas compostas de diversos cursos, trabalhos de Projeto Integrador. O incentivo a sociabilidade portanto é sustentado por práticas e incentivado no PPC do curso. Entretanto a Sociabilidade não é tratada como competência específica, mas sim como prática adjacente. A Dimensão DT com menor pontuação corrobora esta suposição, uma vez que a prática da sociabilidade em si não é trabalhada teoricamente.

A competência da Automotivação recebeu melhores resultados na Dimensão DP, e menor pontuação na Dimensão DT. Esses resultados demonstram que o assunto, assim como a Sociabilidade não é trabalhado de forma teórica, não está presente como conteúdo ministrado em nenhuma disciplina da grade. Porém, o desenvolvimento da Automotivação foi indicado como prática realizada em sala de aula. Isto pode estar relacionado as provocações realizadas pelos professores em sala. Perguntas como “O que você quer fazer da vida?”, e, “Quais são os seus

objetivos com esse curso?”, apareceram no discurso dos docentes durante a entrevista, ao serem questionados a respeito de como fazem para desenvolver a automotivação dos alunos.

Sobre a autoconsciência, novamente a dimensão DT foi apontada como menor. Neste caso a Dimensão de reflexão do aluno recebeu resultados melhores. Chama a atenção, no entanto os baixos resultados das dimensões práticas. Isto aponta para uma necessidade de abordagem do tema, primeiramente teórica, mas também de inserção de metodologias em sala de aula que propiciem o exercício prático da competência.

A competência da Empatia recebeu resultados baixos na Dimensão DP, indicando que as práticas realizadas em sala de aula pelos professores não propiciam desenvolvimento de empatia. Isto contrasta com o melhor desempenho da Dimensão DR, o que pode indicar que os alunos percebem a importância do tema, porém não há constante oportunidade de desenvolver a competência de forma ativa em sala de aula.

A competência que recebeu os menores valores foi a de Autocontrole. Em especial as dimensões relacionadas as práticas de Ensino DP e DT receberam as melhores notas. Indicando que professores, atividades em sala de aula e apresentação do tema de maneira teórica não ocorrem de maneira regular. Os alunos percebem a importância do tema, porém não são orientados sobre como desenvolver a competência.

Por fim, com base na análise da dados e na triangulação dos dados levantados foram identificados os seguintes pontos:

- 1) As competências emocionais não aparecem em nenhuma parte do PPC do curso como conteúdo a ser ministrado;
- 2) As questões a respeito do desenvolvimento emocional do profissional da Administração não constam no PPC como competências necessárias ao egresso do curso de bacharelado em Administração.
- 3) O corpo docente da IES possui uma relação de proximidade com alunos e uma preocupação com a qualidade da formação destes;
- 4) A IES possui uma organização do curso que propicia a formação humana dos alunos, além da formação técnica;
- 5) A disciplina de Projeto integrador e as turmas compostas de diversos cursos propiciam o desenvolvimento de sociabilidade nos alunos;

- 6) Todos os professores afirmam que os alunos desenvolvem competências emocionais em suas aulas. Porém esta prática se mostra difusa e inconsistente dentre diversas turmas.
- 7) O acesso a conteúdo também se mostra inconsistente, na medida que alguns professores fogem da ementa de suas disciplinas e trabalham conteúdos diversos.
- 8) Os alunos percebem a importância das competências emocionais, mesmo que não as conheçam por este nome, ou compreendam o conceito plenamente.
- 9) A coordenação do curso apresentou preocupação com a formação dos alunos em relação a aspectos ditos humanos.
- 10) A IES se posiciona como uma Instituição que pretende atender as demandas do Mercado de trabalho, e formar alunos para tanto.

Com base nestes levantamentos, entende-se que é justificável o desenvolvimento de uma proposta de inserção da temática das competências emocionais no curso de Bacharelado da IES. Pois foi possível investigar na referida Instituição, se há desenvolvimento de CE e como isto é feito no curso de na Bacharelado em Administração, atingindo assim o objetivo específico D da presente pesquisa.

6 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO

Atualmente as empresas de todo o mundo olham para a competência emocional, ainda que não de forma consciente e objetiva, no momento de contratar, promover, treinar e desenvolver seus funcionários. Por exemplo, a Johnson & Johnson descobriu que em filiais do mundo inteiro, os funcionários que em meio de carreira possuíam um maior potencial de liderança tinham aptidões relacionadas a questões de cunho emocional muito melhores do que seus colegas menos promissores (GOLEMAN, 2012). Então faz sentido que a formação do Administrador acompanhe a lógica de mercado e passe por uma modificação de forma a atender essas demandas.

De acordo com a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI) a inteligência emocional apresenta as seguintes características: controle emocional- controlar os seus sentimentos e gerir o seu humor; autoestima- ter bons sentimentos a seu respeito, independentemente das situações exteriores; gestão do estresse- controlar o estresse e criar mudanças; aptidões sociais- ser capaz de relacionar-se com os outros e ser empático; controle da impulsividade- controlar a sua impulsividade e aceitar adiar as suas gratificações; equilíbrio- manter o equilíbrio entre o trabalho e a casa, as obrigações e o prazer; aptidões de comunicação- comunicar eficazmente com os outros; gestão de metas e de objetivos- fixar metas realistas em todas as esferas da vida; automotivação - motivar-se a si próprio na prossecução das suas metas, ser capaz de criar energia interna; e atitude positiva- manter uma atitude positiva e realista mesmo nos momentos mais difíceis (NUNES-VALENTE e MONTEIRO, 2016, p 3.)

Para desenvolvimento de competências emocionais diversos países do mundo têm apostado em Programas educacionais, chamados de Programas de aprendizado social e emocional SEL (*social and emotional learning*). Atualmente dezenas de milhares de escolas em todo o mundo oferecem o SEL às crianças. Hoje em dia, nos Estados Unidos, o SEL é requisito curricular em vários distritos, e até mesmo em estados inteiros, exigindo que os alunos, da mesma forma que precisam alcançar um determinado nível de competência em matemática e linguagem, dominem essas fundamentais aptidões. Em 2002 a UNESCO de partida em uma iniciativa global para promover a SEL, enviando aos Ministérios da Educação de 140 países um relatório contendo dez princípios básicos para sua implantação. Ao redor do mundo, vários

outros países já dispõem de iniciativas relacionadas ao SEL. Cingapura, Malásia, Hong Kong, Japão e Coreia na Ásia, e na Europa o Reino Unido foi pioneiro em implementação. Porém mais de 12 países adotam a questão da Inteligência Emocional, da mesma forma que a Austrália e a Nova Zelândia, e diversos países da África e América Latina. (GOLEMAN, 2012). De forma que estas iniciativas se tornam globais e já apresentam resultados no desenvolvimento das competências emocionais.

Em 1995 Goleman propôs que grande parte da eficiência da aplicação da SEL em alunos está no impacto na modelagem do circuito neural em desenvolvimento principalmente em funções executivas do córtex pré-frontal. Esta região do cérebro controla a memória funcional, necessária para aprendizagem e para inibição de impulsos emocionais destrutivos. Esta proposta de desenvolvimento possui um alicerce no conceito de Neuroplasticidade, e na capacidade que indivíduos possuem de modificar comportamentos e estabelecer novas conexões neuronais. Afinal, a Neuroplasticidade é a modelagem do cérebro através de experiências repetidas, que exerce um papel fundamental nos benefícios da SEL e também denota que é possível ao cérebro aprender caminhos e conteúdos novos. (GOLEMAN, 2012)

Assim, para que haja inserção da temática da competência emocional no curso de Administração da IES o produto a ser desenvolvido pelo presente trabalho é uma proposta que pretende:

- 1) Uma reformulação do PPC do curso;
- 2) A criação de uma disciplina na grade curso de Administração da IES destinada ao desenvolvimento de competências emocionais.

6.1 REFORMULAÇÃO DO PPC

Os PPCs de todos os Cursos Superiores da FAC são elaborados e administrados em suas alteração pela Instituição Mantenedora da IES. Assim, a presente proposta de reformulação do PPC pretende incutir a temática de desenvolvimento de CEs no curso de Bacharelado de Administração, porém esta proposta necessita da aprovação da Instituição Mantenedora para sua efetivação.

Neste sentido é primordial para o sucesso da proposta que as mudanças no PPC estejam alinhadas com a cultura organizacional da IES e com a visão da Mantenedora e Direção a respeito dos objetivos da Instituição. Portanto a presente

proposta pretende inserir a temática das CEs no PPC, sem descaracterizar as bases organizacionais da Instituição. Para cada item do PPC a ser reformulado será apresentado um resumo do texto do documento atual e a proposta para reformulação.

6.1.1 Os desafios do mercado de trabalho e missão do curso

De acordo com o PPC a IES busca promover uma formação profissional que vá ao encontro das necessidades do Mercado de Trabalho. Este contexto reafirma a necessidade de capacitar pessoas para atuarem com eficiência nas diversas organizações, não só a nível local, mas também a nível regional e nacional. A missão do curso destacada no PPC também demonstra a preocupação da Instituição em formar profissionais para o Mercado de trabalho, porém as CEs não são citadas como aspecto a ser desenvolvido. A missão do curso é descrita da seguinte forma: “formar Administradores com visão moderna das demandas e das inovações da área de administração para atuação nos setores de bens e serviços e prosseguirem no processo de educação continuada e na investigação Científica e tecnológica”(PPC, 2015, p. 102).

Para atingir esta missão é importante compreender as necessidades do Mercado de Trabalho, desta forma é necessário alterar o item que trata destas exigências, conforme demonstrado do Quadro 9.

Quadro 9 - Necessidades do Mercado de Trabalho

PPC atual	Proposta
“A área administrativa impõe grandes desafios ao poder público e privado dado o elevado contingente de empreendimentos que deixam de existir antes de completar um ano, tendo como uma das causas mais expressivas a falta de profissionais com visão, liderança, capacitados para análise, planejamento e ação.” (PPC, pg. 53)	“A área administrativa impõe grandes desafios ao poder público e privado dado o elevado contingente de empreendimentos que deixam de existir antes de completar um ano, tendo como uma das causas mais expressivas a falta de profissionais com visão, liderança, capacitados para análise, planejamento, ação e competência emocional para lidar com as vicissitudes do Mercado de trabalho.

FONTE: O autor (2019)

O objetivo geral do curso é formar administradores, gestores de negócios, flexíveis, com formação multidisciplinar, dotados de competências, habilidades e capacidade de realização, frente aos desafios apresentados pelo cenário organizacional, apto a atuar em todas as áreas das Ciências Gerenciais, a liderar e

organizar novos empreendimentos e negócios, contribuindo para a melhoria e o desenvolvimento das organizações existentes, possibilitando sucesso no ambiente dinâmico dos negócios. Para tanto, o PPC descreve uma série de objetivos específicos de formação da IES. Dentre os objetivos específicos se proporem a seguinte alteração:

Quadro 10 – Objetivo específico do curso

PPC atual	Proposta
Formar profissionais preparados para ingressar no mercado de trabalho apto a conviverem com novos paradigmas e mudanças permanentes; (PPC, pg. 103)	Formar profissionais emocionalmente instrumentalizados e preparados para ingressar no mercado de trabalho aptos a conviverem com novos paradigmas e mudanças permanentes;

FONTE: O autor (2019)

Com estas alterações entende-se que os objetivos específicos do curso estarão mais alinhados com as exigências do Mercado de trabalho. Este alinhamento é primordial para que seja possível reavaliar o perfil do egresso.

6.1.2 Perfil do egresso

A IES compreende o Administrador como o profissional responsável pelas atividades de gestão, negociação, dando ênfase à previsão, coordenação, planejamento, organização, comando e controle a todos os tipos de negócios. E entende o bacharel em Administração como aquele que agrega conhecimentos das áreas de ciências sociais e aplicadas, estudos econômicos, quantitativos e tecnológicos, abrangendo disciplinas das ciências exatas, humanas e profissionalizantes, garantindo ampla visão do mundo dos negócios e das organizações, buscando a capacitação necessária para entender e atender à necessidade mercadológica cada vez mais exigente, disputada e veloz. Em síntese, o perfil desejado para o egresso do curso de Administração da IES é de um profissional com visão multi e transdisciplinar e formação humanística, sendo capaz de pensar estrategicamente o negócio nas organizações, desenvolvendo e empreendendo novos negócios, tendo presente a visão sistêmica, além da responsabilidade social, planejando, organizando e coordenando organizações públicas e privadas. Para isto são citadas as competências:

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

A proposta para alteração do item que trata do perfil do egresso não se trata de uma mudança no texto, mas sim de uma complementação do perfil com a criação do subitem IX: “Possuir competências emocionais para responder as necessidades do Mercado de trabalho: empatia, autocontrole, automotivação, sociabilidade e autoconsciência “. O objetivo desta alteração é fomentar a necessidade de trabalhar a temática das CES no curso de Administração.

6.1.3 Organização da grade curricular do curso de Administração

De acordo com o PPC as disciplinas do curso estão inter-relacionadas e se integram em função dos objetivos do curso e do perfil do egresso. O currículo do curso foi pensado de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências indispensáveis para a atuação profissional do egresso a ser formado e pretende atender aos objetivos gerais e específicos, promovendo disciplinas teóricas e práticas que abordam aspectos fundamentais na formação do Administrador.

Uma vez alteradas as competências do egresso e destacadas as exigências do Mercado de trabalho em relação as CEs, a grade curricular do curso necessitará passar por alteração. Para dar resposta a esta demanda faz parte da presente proposta a criação de uma disciplina específica para tratar das questões de desenvolvimento de CEs no curso.

6.2 PROPOSTA DE DISCIPLINA “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EMOCIONAL”

A proposta de criação de uma disciplina para o curso de Bacharelado em Administração visa dar uma resposta as demandas supracitadas encontradas pela análise de dados obtidos pela presente pesquisa.

É importante ressaltar que o objetivo de inserir uma disciplina no curso de Bacharelado não é plenamente desenvolver os alunos do curso em suas competências emocionais, mas sim, prover uma base de conhecimento e prática visando uma melhor adaptação as exigências do Mercado de Trabalho. O primeiro item a ser considerado é o nível de conhecimento e desenvolvimento do aluno entrante, ou seja, o aluno que irá cursar a disciplina.

6.2.1 O perfil do aluno

Assim como para as demais disciplinas do curso, cada aluno chega a Faculdade com um nível de conhecimento ou de desenvolvimento em CE. A proposta é que isto ocorra da mesma forma para a disciplina de “Desenvolvimento Profissional

e Emocional” (DPE), que recebeu este nome pelo entendimento de que o desenvolvimento emocional pretende um desenvolvimento profissional e vice-versa.

Conforme indicado por Mayer e Salovey (1997), os indivíduos operam a partir de diferentes pontos de partida emocionais. Esses pontos podem ser considerados a sua base de compreensão emocional. As oportunidades para a aprendizagem de habilidades emocionais não são sempre iguais, pois diversos fatores influenciam o seu desenvolvimento. (SANTOS e FRANCO, 2018, p.47). Isto significa que os alunos ingressantes terão níveis diferentes de CE. Isto acontece porque o desenvolvimento de CE ocorre em diversos momentos da vida e é afetado por diversos fatores. Várias características dos indivíduos e as suas famílias têm sido identificadas como fontes potencialmente importantes de diferenças individuais de CE. Estas fontes podem ser agrupadas em três vertentes: biológicas, interpessoais e ecológicas. São as fontes biológicas: idade, inteligência, desenvolvimento de linguagem, temperamento e personalidade. As influências interpessoais: estilos parentais, expressividade parental, vinculação e o tamanho da família. E as influências ecológicas: estatuto socioeconômico, cultura e gênero.

Em geral, o nosso comportamento emocional responde fundamentalmente a um compêndio de fatores entre os que se encontra a idade e os recursos cognitivos e linguísticos disponíveis, o temperamento, os padrões culturais em que se está imerso e os modelos que se ofereceram no seio da família. As investigações sobre os fatores associados com o bom desenvolvimento de IE sugerem que as crianças requerem vinculação segura com os seus cuidadores, contextos familiares estáveis e proteção contra a violência e o maltrato para maximizar as suas habilidades emocionais. Outros fatores, como o gênero e o tamanho da família, no entanto, parecem oferecer resultados contraditórios, sendo possível que esta disparidade se deva mais às características das amostras e aos métodos e instrumentos utilizados (SANTOS e FRANCO, 2018, p. 46).

Isto é preponderante para o desenvolvimento da presente proposta, pois se o desenvolvimento da CE pode se dar por fatores externos ao indivíduo, isto significa que a experiência deste aluno que participa da DPE poderá resultar em aprendizagem destas competências. Entretanto, as diferenças individuais dos alunos devem ser respeitadas e levadas em consideração durante o processo da disciplina.

As diferenças individuais na CE das crianças têm sido intensamente investigadas nos últimos dez anos. Um dos postulados básicos destas investigações é que essas diferenças individuais não são aleatórias. Elas são a expressão de características psicológicas e sociais relativamente estáveis nas crianças. Várias conclusões podem ser inferidas destes estudos:

Primeiro, as diferenças individuais na CE são observáveis desde muito cedo e tais diferenças individuais permanecem bastante marcadas ainda no final da infância. Segundo essas diferenças individuais emergem nas várias componentes da CE, sendo a expressão de uma característica relativamente geral e não de algum atraso ou adiantamento localizado na compreensão de um aspeto particular da emoção. Terceiro, é possível ensinar aspetos específicos da CE, no entanto, nenhum destes estudos mostrou que um programa de treino possa restringir a gama de diferenças individuais na CE das crianças. Assim, na intervenção em sala de aula a maioria das crianças melhoraram a sua CE, mas amplas diferenças individuais persistem mesmo depois do programa. Finalmente, há evidência crescente de que as diferenças individuais na CE das crianças estão ligadas às características das crianças e às diferenças individuais nas suas relações sociais com colegas e adultos (SANTOS e FRANCO, 2018, p. 28).

Ao tratar do exposto pelos autores a respeito do ensino da CE, fica claro que a metodologia de sala de aula será um fator preponderante no desempenho da DPE. Portanto se faz necessário discutir o sobre metodologias que propiciem o desenvolvimento da CE, a saber, será tratado o tema das metodologias ativas.

6.2.2 Proposta metodológica

O objetivo principal da DPE é o desenvolvimento de Competências emocionais. Para que este desenvolvimento ocorra é necessário orientar os esforços de ensino e de aprendizagem para este objetivo. Embora até o presente momento tenha sido possível verificar o que são competências emocionais e a importância do desenvolvimento destas, o questionamento pertinente para esta etapa da construção de uma proposta de inserção é: Como desenvolver competências emocionais em um contexto de sala de aula? Nesta sessão serão tratados os princípios norteadores da DPE e a proposta metodológica que pretende responder a este questionamento.

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas (De SOUZA, 2019). E se relacionam diretamente com o processo de aprendizagem na medida que a aprendizagem se constrói num processo equilibrado entre três movimentos principais: a construção individual – em que cada aluno percorre seu caminho -; a grupal – em que aprendemos com os semelhantes, os pares e a orientada, em que aprendemos com alguém mais experiente, com um especialista um professor (MORAN, 2016). Ou seja, as metodologias precisam acompanhar os objetivos de aprendizagem pretendidos. O objetivo da inserção da DPE é desenvolver competências emocionais, portanto é necessário que a

metodologia aplicada em sala de aula seja adequada. A presente proposta metodológica é fundamentada em dois alicerces teóricos distintos:

- a) A Regulação Reflexiva (MAYER & SALOVEY, 1997) que irá promover o aprendizado emocional necessário para o desenvolvimento da competência emocional.
- b) A competência emocional (GOLEMAN, 2012) como algo prático, e, portanto, passível de desenvolvimento por meio de práticas da Curadoria Educacional

Assim, a presente proposta possui seu alicerce no entendimento que o aluno necessita interagir com o objeto de seu aprendizado para que haja então aprendizado. A seguir serão trabalhados estes dois alicerces teóricos a fim de configurar a proposta metodológica da DPE.

Complementando o modelo proposto por Miguel (2015), anteriormente tratado na presente pesquisa, a Regulagem reflexiva é o pensar a respeito do sentir e o sentir a respeito do pensar, em uma relação dialética e auto reguladora. Tem-se, portanto, que a Regulagem reflexiva é o mais alto grau de sintonia e desempenho entre cognição e emoção

É por meio desta interação que se pretende atingir a Regulação Reflexiva proposta por Mayer & Salovey (1997) para promoção do desenvolvimento da IE.

O modelo apresenta quatro níveis de hierarquia de desenvolvimento:

- 1) A percepção, a avaliação e expressão da emoção dizem respeito a precisão com que o indivíduo consegue identificar emoções e os conteúdos emocionais de seus relacionamentos;
- 2) O suporte ao pensamento emocional fala sobre como a emoção atua sobre a inteligência, entendendo como os eventos emocionais podem auxiliar no processamento intelectual de forma mais efetiva socialmente, uma vez que as emoções servem como um sistema de alerta, pois atuam como identificadores de mudanças nos ambientes e nas pessoas;
- 3) Este nível aponta para a capacidade de conhecer, entender e analisar as emoções e usar estes conhecimentos, uma vez que reconhecer a existência de emoções complexas e contraditórias em certas circunstâncias nas relações interpessoais é central para a IE.
- 4) A sistematização reflexiva das emoções pretende promover o crescimento emocional e intelectual, que é o nível mais alto da IE. Diz respeito à

regulação consciente das emoções para aumentar o crescimento emocional e intelectual.

Cada nível se subdivide em quatro habilidades chave que devem ser desenvolvidas, conforme resumido pelo Quadro 11:

Quadro 11 - Habilidades da Regulação Reflexiva

1) Percepção, avaliação e expressão de emoção			
Habilidade para identificar emoção conforme o estado físico, sentimentos e pensamentos de alguém	Habilidade de identificar emoções conforme design em obras de arte, músicas, aparência e comportamento	Habilidade de expressar emoções fielmente e expressar necessidades pessoais relacionadas a sentimento	Habilidade de diferenciar o necessário do supérfluo em relação as próprias necessidades e dos outros.
2) Facilitação emocional do pensamento			
Emoções priorizam pensamento dirigindo a atenção para informações importantes	Emoções são suficientemente vividas e disponíveis tanto podem ser geradas como ajuda para julgamento e memórias relativas a sentimentos	Mudanças de humor emocional alteram a percepção do indivíduo do otimista para o pessimista encorajando a consideração de vários pontos de vista	Diferentes estados emocionais encorajam o surgimento de problemas específicos, tais como quando a felicidade facilita raciocínio indutivo e criatividade.
3) Compreendendo e analisando emoções: empregando conhecimento emocional			
Habilidade de nomear emoções e reconhecer relações por meio de palavras e emoções em si, assim como a relação entre gostar e amar	Habilidade de interpretar os significados que as emoções transmitem no que tange aos relacionamentos, assim como aquela tristeza que acompanha uma perda	Habilidade de compreender sentimentos complexos: sentimentos simultaneos de amor e ódio, ou combinação temerosa com medo e surpresa	Habilidade de reconhecer prováveis transições entre emoções, assim como a transição de raiva à satisfação, ou de raiva à vergonha
4) Regulagem reflexiva de emoções para promoção de crescimento intelectual e emocional			
Habilidade de manter-se aberto a sentimentos, tanto agradáveis quanto desagradáveis	Habilidade de reflexivamente envolver-se ou distanciar-se da emoção, dependendo do seu julgamento de informatividade ou utilidade	Habilidade de reflexivamente monitorar emoções em relação a si mesmo e outros, assim como reconhece o quão transparente, típicos, influentes ou razoáveis eles são	Habilidade de lidar com emoção em si mesmo e outros por meio de moderação de emoções negativas e estímulos às positivas, sem reprimir ou superdimensionar as informações e sentimentos.

FONTE: MAYER e SALOVEY (1997, p. 11, tradução livre)

As metodologias ativas se configuram como uma possibilidade factível, na medida que acompanham a lógica de competências como um constructo que necessita de prática. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso (MORAN, 2016).

O objetivo da utilização de Metodologia ativas é proporcionar uma interação entre pares e interação entre aluno-conhecimento. De acordo com Moran (2016, pg. 01) “Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados”. Para Lima (2017), as Metodologias ativas são consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. Visam promover:

- (i) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional;
- (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade;
- (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade;
- (iv) colaboração e cooperação entre participantes.

Para além do engajamento dos educandos, Bruner (2006) considera necessário que as Metodologias Ativas acionem representações que construimos sobre o mundo. Exploradas por meio de narrativas, essas representações traduzem a interface entre o indivíduo e o social, e permitem um maior acesso sobre o modo de pensar, os desejos e interesses das pessoas, numa determinada cultura. Assim, as atividades realizadas em sala de aula durante a DPE deverão apresentar narrativas relacionadas a problemas do dia a dia dos alunos.

As múltiplas formas de colaboração, hoje, entre pessoas próximas e conectadas, com dispositivos móveis, possibilitam a aceleração da aprendizagem individual, grupal e social, pelas múltiplas articulações, interligações, narrativas, projetos, desdobramentos, em todos os campos, atividades e situações em que nos envolvemos, discutimos, atuamos e compartilhamos (MORAN, 2016. p. 04).

Neste ensejo Chickering e Gamson (1987) incluíram o uso de metodologias ativas dentre os sete princípios para uma boa prática educacional. Esses autores

chamam a atenção para a realização de atividades que envolvam a cooperação, a interação, a diversidade e a responsabilidade dos educandos, especialmente em pequenos grupos.

O compartilhamento gera aprendizagens e produtos muito mais rápida, barata e inovadora do que até agora. É na síntese dinâmica da aprendizagem personalizada e colaborativa que desenvolvemos todo o nosso potencial como pessoas e como grupos sociais, ao enriquecer-nos mutuamente com as múltiplas interfaces do diálogo dentro de cada um, alimentando e alimentados pelos diálogos com os diversos grupos nos quais participamos, com a intensa troca de ideias, sentimentos e competências em múltiplos desafios que a vida nos oferece (MORAN, 2016. p. 04).

Considerando o princípio das Metodologias Ativas, o docente deve atuar na mediação de discussões; manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender. Nessas atividades, está-se no caminho da aprendizagem ativa. Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno pode, de acordo com o pensamento de Barbosa e Moura (2013) ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Nesse sentido, as estratégias que promovem a aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o aluno em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar acerca das coisas que está desenvolvendo. Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (PEIXOTO, 2016).

Assim se insere os aspectos de Curadoria Educacional a serem utilizados na DPE. De acordo com Lopes (2014, p. 61):

A curadoria é uma prática comum no campo das artes, e vem se especializando ao longo da História. Possui métodos próprios que incluem a pesquisa e a seleção aprofundada de obras relacionadas a um campo temático – um assunto ou um período histórico – a um artista, grupo de artistas ou escola. A intenção do curador geralmente é fornecer elementos ou informações sobre um conjunto de obras de arte a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma exposição ou instalação e, ao mesmo tempo, provocar uma leitura que extrapola a experiência imediata entre a obra e o visitante. De certa forma, a curadoria cumpre um papel de mediação entre

as obras ou objetos de arte e o observador/leitor/visitante. Nesse sentido, é possível afirmarmos, em certa medida, que a curadoria exerce função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem.

De acordo com De Souza (2019), ao trabalhar metodologias ativas o docente além de dominar a técnica pedagógica e as competências para desenvolvimento do plano de aula e da avaliação, também deve se perceber como parte de um processo, no qual a forma de se relacionar com o estudante interfere no processo de aprendizagem, considerando ainda que cada indivíduo aprende de forma diferente. Conforme colocado por Lopes (2014, p. 62) “Ao curador, no sentido clássico da função, cabia cuidar (curar) as obras sob sua responsabilidade.” O autor ainda estabelece que atualmente, o termo curadoria tem seu significado ampliado para além das questões envolvendo apenas o cuidado. O professor deverá, portanto, participar ativamente da construção dessas competências juntamente com o aluno agindo como curador das iniciativas de metodologias ativas, e para tanto poderá utilizar de metodologias distintas.

Os materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) e as metodologias são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. (MORAN, 2016). Estes materiais e as metodologias precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento. Em vista disso, para a DPE pode-se utilizar: aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem baseada em projetos (PBL), estudo de caso, viagem, entre outras ferramentas que favoreçam o aprendizado. As práticas de metodologias ativas com base em Iniciativas de curadoria que poderão ser utilizadas pelo professor da DPE estão descritas de forma mais detalhada no Quadro 12:

Quadro 12 – Práticas de metodologias ativas e iniciativas de curadoria

Práticas de metodologias ativas	Iniciativas de Curadoria
Aprendizagem baseada em problemas	• Desenvolver processos que ajudam a identificar problemas a serem trabalhados • Orientar sobre buscas de referências a respeito de como abordar tais problemas • Orientar sobre como materializar soluções a problemas com base em referências pesquisadas
Estudo de caso	• Preparar uma lista de casos e orientar os alunos a escolherem os mais adequados à atividade proposta

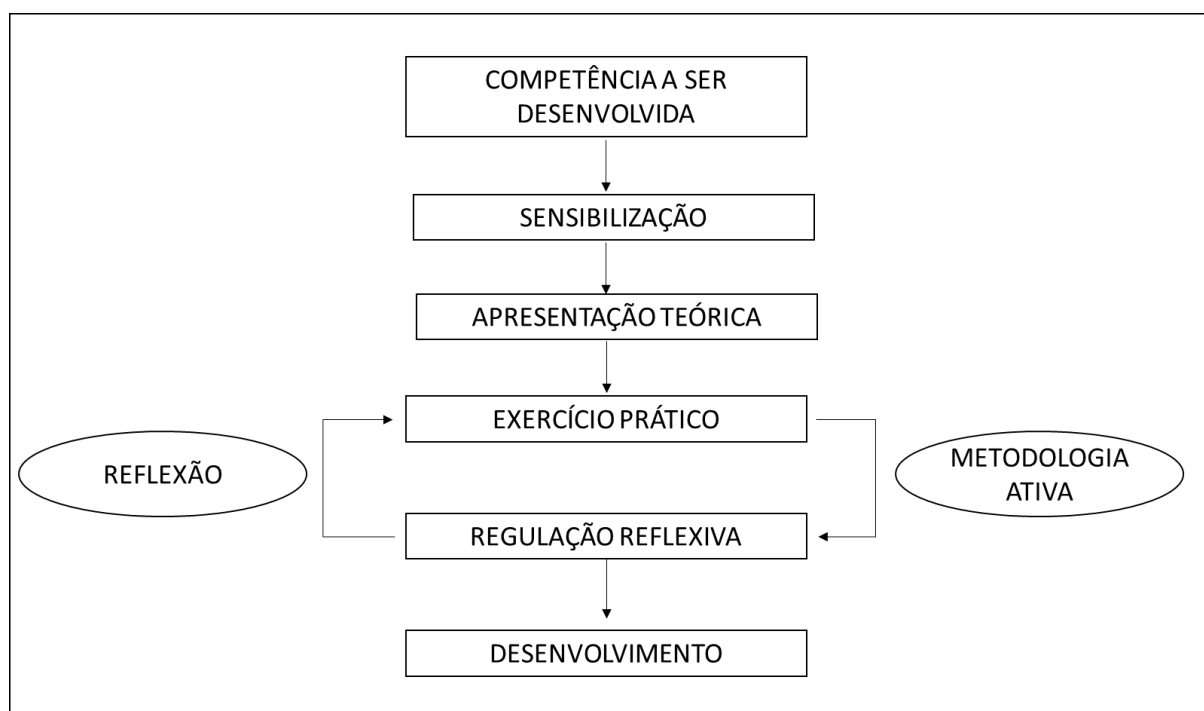
	• Entender que o caso é um exemplo que pode ser avaliado tanto pelo seu sucesso como pelo seu insucesso, garantindo da mesma forma a aprendizagem • Orientar sobre o que avaliar no caso e também sobre como produzir textualmente um caso
Grupos reflexivos e grupos interdisciplinares	• Orientar sobre a formação de grupos que possam trabalhar de forma divergente e convergente as diferentes ideias • Fazer com que os alunos se esforcem a conhecer diferentes formas de produzir o pensamento e como expressá-lo • Orientar não só em relação ao respeito a opiniões divergentes mas também sobre como processar perspectivas interdisciplinares
Exercícios em grupo	• Propor atividades que possam ser executadas em grupos, atendendo às diversidades de perfis e ritmos de aprendizagem • Deixar clara as diferenças de participação em um grupo, podendo ser cooperativamente ou colaborativa mente • Expor e discutir divergências e dificuldades de trabalhar com diferentes perfis de pessoas. • Trabalhar a ideia de coautoria relacionada a responsabilidade de cumprir ações designadas aos participantes
Seminários	• Explicar aos alunos o que é um seminário e como estruturá-lo, além de esclarecer suas finalidades • Utilizar os seminários como forma de apresentar os resultados dos processos, bem como de discussão sobre prós e contras desse trajeto • Organizar algumas temáticas relativas aos projetos executados, para ampliar a comunicação sobre eles, atingindo também alunos, além da turma, que não participaram diretamente dele
Socialização	• Enfatizar as trocas entre grupos que conduzem trabalhos diferentes quando se escutam, debatem, integram as opiniões diversificadas • Fazer curadoria dos contatos e temas tratados entre eles
Plenárias	• Abrir espaço no contexto da escola para apresentação de debates e plenárias acerca de situações do cotidiano dos alunos e sobre como trabalhar as emoções nestes cenários
Leituras comentadas	• Fomentar acesso a bibliografias e fazer curadoria de resumos de interesse • Levantar periodicamente achados dos alunos em termos de resultados de curadoria de leituras e socializar em plenárias
Oficinas	• Identificar nos alunos tanto domínio sobre alguma competência como carências e promover oficinas para alinhamento destas habilidades • Instituir periodicamente oficinas como forma de atualização em conteúdos curados, bem como em tecnologias. • Discutir com os demais professores quem poderia ministrá-las, socializando conhecimentos • Incluir alunos como condutores de oficinas de micro conteúdo ou mesmos monitores de oficinas, abraçando responsabilidades sobre a aprendizagem de todos.
Apresentação de filmes	• Desenvolver com os alunos uma curadoria de filmes que atendam aos diversos interesses de formação e criar eventos para sua divulgação em seu aspecto educacional • Promover aulas que esclareçam as técnicas e os conteúdos dos filmes • Curar exemplos de filmes que projetem tarefas articuladas com os programas pedagógicos.

Dramatizações	• Trabalhar transposições de trabalhos para o âmbito das representações dramáticas e teatrais • Trabalhar com diferentes linguagens para comunicar sentimentos e emoções • Mesclar linguagens da dramaturgia com conteúdo da DPE
Dinâmicas Lúdico-pedagógicas	• Extrair dos alunos informações sobre conteúdos lúdicos para fazer apropriação em curadorias de inspirações pedagógicas • Incentivar apropriação de elementos lúdicos como forma de conexão e reflexão sobre aspectos emocionais.
Portfólio	• Incentivar os alunos a organizarem suas produções na forma de portfólios • Solicitar aos alunos que desenvolvam criativamente formas de apresentação de seus portfólios • Solicitar que pesquisem também ferramentas tecnológicas que possam facilitar essa forma de apresentação de portfólios, bem como socializa-lo em plataformas comuns aos demais atores.

FONTE: Adaptado de GARCIA & CZESZAK (2019, p. 81)

Com base nestes princípios teóricos a presente pesquisa apresenta um Modelo de desenvolvimento de competências Emocionais que deverá funcionar como base metodológica na aplicação da DPE. Este Modelo pode ser verificado na Figura 4.

Figura 4 - Proposta de modelo Metodológico de Desenvolvimento de Competências Emocionais



FONTE: O autor (2019)

Como pode ser observado na Figura 4, o início do Modelo ocorre com a designação de qual competência emocional será desenvolvida (Empatia, Autocontrole, Socialização, Autoconsciência ou Automotivação). o professor deverá

iniciar o processo realizando uma atividade de sensibilização ao tema da competência trabalhada. Esta competência deverá então ser apresentada de maneira teórica para o aluno. Em seguida o professor deverá incentivar o exercício prático desta competência, utilizando metodologias ativas permeadas pelas iniciativas de curadoria educacional apresentadas. Deverá ocorrer então, o estímulo a Regulação Reflexiva do aluno com base na vivência do exercício prático da competência.

O estímulo a Regulação reflexiva deverá ocorrer seguindo as etapas de níveis estipulados pelo modelo de Mayer e Salovey (1997) do mais simples (nível 1) ao mais elaborado (nível 4). De forma que o professor desenvolva as habilidades reflexivas do aluno acerca da competência que pretende desenvolver, considerando os diferentes níveis de cada aluno em sala de aula.

A passagem de um nível para outro se dará por esta relação dialética entre experiência e reflexão, conforme demonstrado pela Figura 4. É desta relação que se dará, conforme o Modelo, o desenvolvimento da Competência Emocional e da Regulação Emocional e Cognitiva. Esta lógica vai de encontro ao Modelo de regulação emocional cognitiva apresentado por Miguel (2015), e indica que, se houver experiência e reflexão, o pensamento emocional e o cognitivo do aluno deverão trabalhar em sintonia para desenvolver a competência emocional.

Portanto, se configura como objetivo norteador do processo de ensino-aprendizagem que o aluno participante da DPE consiga atingir os níveis da Regulagem reflexiva proposto por Mayer e Salovey (1997) para cada Competência Emocional proposta por Goleman (2012): Empatia, Autoconsciência, Automotivação, Sociabilidade e Autocontrole. Para isto o professor deve utilizar as iniciativas de curadoria educacional acerca das metodologias ativas citadas nesta seção.

Uma vez estipulados os princípios norteadores da DPE são necessário enquadrar a disciplina na matriz curricular da IES. A IES possui regras definidas pelo PPC a respeito da divisão da matriz curricular no curso, a proposta de inserção aqui apresentada indica que a DPE deverá constar na matriz como Disciplina optativa para a IES, conforme descrito a seguir.

6.2.3 Enquadramento na matriz curricular da IES

Em análise do PPC foi possível observar que o documento está em consonância com a Legislação vigente, atendendo as Diretrizes Curriculares do Curso

de Bacharelado em Administração conforme RESOLUÇÃO CES/CNE Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. As ementas e os programas estão atualizados e adequados às disciplinas e à concepção do curso. As bibliografias básicas e complementares são atualizadas e adequadas às respectivas disciplinas. Conforme previsto no novo instrumento de avaliação (INEP), na bibliografia complementar foram utilizadas algumas referências com acervo virtual. Todas com acesso universal via internet e, de acordo com o documento, com os direitos autorais preservados.

A estrutura curricular do Curso de Administração da IES possui uma carga horária total de 3.240 horas, e esta distribuição de carga horária permite uma prática pedagógica que contempla a inter e transdisciplinaridade, além de uma interação com o mercado de trabalho.

A estrutura curricular encontra-se organizada numa sequência lógica e contínua, de modo semestral. O currículo do curso está em pleno acordo com os objetivos apresentados e com o perfil do profissional que se pretende alcançar. Os conteúdos não são desenvolvidos de forma hierarquizada, mas articulados.

O curso, também, não contempla em sua estrutura curricular pré-requisitos, o que colabora para minimizar a rigidez dos currículos, as disciplinas encadeadas, contribuindo para flexibilizar o currículo e o fluxo contínuo do mesmo, ou seja, a organização do curso busca, paulatinamente, basear-se no princípio da flexibilização.

Nesse sentido, o curso vem procurando outras formas de atingir a flexibilidade, tais como: contabilizar no histórico do aluno atividades desenvolvidas por ele durante sua permanência na Instituição, as chamadas atividades complementares. Assim como essas atividades, as disciplinas, também, procuram refletir a flexibilização uma vez que a aprendizagem não se limita ao ensino de determinado conteúdo na sala de aula, os alunos fazem visitas técnicas, de modo a articular teoria e prática.

De modo, para aumentar a flexibilidade no percurso acadêmico, e satisfazer o Decreto nº. 5.626/2005, o NDE – Núcleo Docente Estruturante do curso propôs a inclusão de um elenco de disciplinas optativas que serão oferecidas no 6º, 7º e 8º semestres/período do Curso. A inscrição dos alunos na disciplina optativa acontece no período regular de matrícula. Enfim, os conteúdos curriculares visam atender ao perfil profissional do egresso e às demandas do mundo do trabalho em constante atualização tecnológica, sem descumprir o disposto nos requisitos legais.

Partindo deste pressuposto de que a IES possui flexibilidade para alterar sua matriz curricular, a presente proposta de inserção indica a criação de uma disciplina

optativa, que poderá se ofertada pela Instituição conforme viabilidade da grade do curso. A seguir será apresentada a ementa desta disciplina.

6.2.4 Proposta e ementa da disciplina de desenvolvimento profissional e emocional

Com base nos dados levantados pela presente pesquisa, análise da demanda e apoio teórico se concebeu a DPE. Partindo dos princípios norteadores já estipulados será apresentada a proposta descrita no Quadro 13.

Quadro 13 - Proposta da DPE

Nome da Disciplina:
Desenvolvimento Profissional e Emocional
Carga horária
A carga horária semestral da disciplina será de 36 horas. Esta carga horária é prática da IES em relação a Disciplinas Optativas.
Local
A disciplina irá ocorrer de forma presencial nas dependências do Campus 1 ou Campus 2 da IES, de acordo com a disponibilidade da Instituição.
Público-alvo
Alunos do curso de Bacharelado em Administração regularmente matriculados na disciplina
Objetivo
Desenvolvimento das competências emocionais: a) Empatia b) Autoconsciência c) Automotivação d) Autocontrole e) Sociabilidade Cada competência deverá ser desenvolvida no modelo de Regulação Reflexiva.
Estratégias
a) A disciplina deverá ser conduzida com base em metodologias ativas com base nas iniciativas de curadoria educacional citadas. b) Serão indicados materiais de leitura obrigatória, previamente selecionados pelo professore do programa, que poderão ser em forma de texto, livro digital interativo, vídeos de apresentação ou entrevista, objetos de aprendizagem etc. c) Também deverá ser aberto um espaço para debater questões referentes ao conteúdo, com questionamentos que possam obter das participantes reflexões mais profundas, ou apenas para que possam expressar suas impressões a respeito do tema. Os alunos deverão trazer para as discussões suas práticas e vivências em relação ao Mercado de Trabalho, buscando refletir sobre elas à luz das referências apresentadas.
Avaliação
A avaliação da disciplina deverá ocorrer mediante norma estipulada pela IES: Primeira Parcial Nota da primeira prova (P1): Vale de 0 a 70,0 Nota do primeiro trabalho (T1): Vale de 0 a 30,0 pontos. Média 1º parcial = $(P1 \cdot 0,7 + T1 \cdot 0,3)$ Segunda Parcial Nota da primeira prova (P1): Vale de 0 a 70,0 Nota do primeiro trabalho (T1): Vale de 0 a 30,0 pontos. Média 2º parcial = $(P1 \cdot 0,7 + T1 \cdot 0,3)$ Média Semestral:

Média 1º Bimestre= $(P1 \cdot 0,7 + T1 \cdot 0,3)$

Média 2º Bimestre= $(P2 \cdot 0,7 + T2 \cdot 0,3)$

Nota final= $((\text{Nota primeiro Bimestre} + \text{nota segundo Bimestre}) / 2)$

Prova Final:

Os alunos que atingirem notas maiores que 3,9 e menores que 7,0 pontos poderão realizar a prova final. Para aprovação na prova Final o aluno deve atingir a nota 6 ou maior de média final $(\text{Nota de média final} + \text{Nota prova final} / 2) \geq 6,0$.

FONTE: O autor (2019)

A seguir será descrita a ementa da disciplina de DPE no Quadro 14:

Quadro 14 - Ementa da disciplina Desenvolvimento Profissional e Emocional

Ementa da disciplina Desenvolvimento Profissional e Emocional
Emoção; Pensamento; Comportamento; Inteligência Emocional; Inteligências Múltiplas; Competência; Competência Emocional: Empatia, Autoconsciência, Automotivação, Autocontrole e Sociabilidade; Mercado de Trabalho.
Bibliografia Básica
ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho . In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
BRANDÃO, H.; BORGES-ANDRADE, J.; GUIMARÃES, T. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento . R. Adm., São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523- 539, out./dez. 2012.
GOLEMAN, D. Inteligência emocional : A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
KUHN, M. A relevância da empatia no desenvolvimento inter-relacional em equipes de trabalho . Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e gestão de pequenas empresas. Passo Fund/RS. 2016
LEITE, M. Desenvolvimento de competências gerenciais e aprendizagem experiencial : um estudo entre os gerentes de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009. Anais...São Paulo: EnANPAD, 2009.
MIGUEL, F. Psicologia das emoções : uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015

FONTE: O autor (2019)

A proposta da Ementa e da Disciplina de Desenvolvimento Profissional e Emocional seguem os moldes da IES para a qual a presente proposta será apresentada. Também foram levados em consideração as normativas da IES acerca dos preceitos da avaliação e da organização da ementa. No entanto, a presente

proposta se diferencia das demais disciplinas da IES em sua natureza e proposta pedagógica.

A presente proposta será encaminhada a Direção da IES, a Coordenação do Curso de Bacharelado em Administração, e a Mantenedora da IES para avaliação de viabilidade de implementação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nasceu de um questionamento a respeito da preparação dos estudantes de Bacharelado em Administração para o Mercado de Trabalho em relação a aspectos que excedem as competências técnicas do Administrador.

Assim primeiro foi delimitado o papel do Administrador e quais competências são necessárias para o Exercício da profissão. Ao investigar o papel do Administrador e sua construção modificação ao longo da história foi possível observar que o Mercado de trabalho busca cada vez mais profissionais mais arrojados que detenham uma gama de competências diversificada. Em especial, as competências comportamentais e emocionais aparecem como fator primordial para que o Administrador consiga navegar por sua vida profissional construindo redes de relacionamentos adequadas, capacidades de liderar, e de alcançar sucesso e satisfação laboral. Assim foi estabelecido que há de fato uma correlação entre competências comportamentais e competências emocionais e foi apresentada a relevância das CEs para a atuação profissional do Administrador. Neste ensejo surge a ideia de que as competências emocionais são fatores preponderantes para o Administrador no exercício de sua profissão.

É com base nesta problemática que esta pesquisa pretendeu estudar qual é a pertinência do desenvolvimento de competências emocionais para o Administrador e como poderia ser realizada a inserção desta temática em sua formação. A partir desta problemática foi estabelecida a hipótese de que há uma lacuna entre aquilo que o Mercado de Trabalho exige do Administrador, e o que é desenvolvido em termos emocionais durante o curso de Bacharelado em Administração.

Para investigação desta hipótese foi realizado um Estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba. A hipótese foi confirmada durante a pesquisa realizada na IES pois: a) o PPC da IES não faz qualquer menção aos aspectos emocionais do egresso, nem coloca como ponto a ser desenvolvido durante o curso; b) Com base nos dados levantados junto ao corpo discente da IES foi possível concluir que não há uma preocupação da Instituição em apresentar as CE durante o Bacharelado, e; c) os professores relataram que de fato não há indicação da IES para que as questões emocionais sejam trabalhadas em sala de aula.

Os alunos também indicaram em suas respostas que a competência mais desenvolvida durante o curso é a de Sociabilidade. Porém esta competência é

desenvolvida como consequência das metodologias de trabalho dos professores, o que é feito de maneira difusa, uma vez que não há regras estabelecidas pela IES a respeito de como os professores devem conduzir suas atividades em sala de aula. O corpo discente da IES considera que sua formação é adequada para enfrentar os desafios do Mercado de Trabalho. Este achado é muito relevante pois confirma a hipótese inicial desta pesquisa de há de fato uma lacuna entre formação e exigências do Mercado. Os índices de desenvolvimento de CE foram baixos e difusos entre as turmas, porém a falta de desenvolvimento da CE não aparece como algo relevante para os alunos e nem para a IES.

Frente a isto, com o suporte do referencial teórico selecionado e dos resultados da análise dos dados coletados das pesquisas, foi então elaborado uma proposta de inserção da temática do desenvolvimento das CEs na IES estudada. Esta proposta consiste em uma reformulação do PPC e a implementação de uma disciplina optativa na grade curricular do curso de Bacharelado em Administração.

Pode-se asseverar que o objetivo geral dessa pesquisa foi atendido e realizado na medida que foi possível entender a necessidade e desenvolver uma proposta de inserção de Competências emocionais na formação de bacharelado do administrador. Os objetivos específicos da presente pesquisa também foram todos atendidos, pois a construção do presente trabalho delimitou o papel do administrador e estabeleceu quais são as exigências do mercado de trabalho frente a este profissional. Assim foi possível apontar a relevância do desenvolvimento da CEs para o Administrador, e iniciar um estudo de caso para verificar o fenômeno em uma IES de Curitiba.

Foi possível concluir com esta pesquisa que as CEs são de fato relevantes para o exercício profissional do Administrador e que há uma falha no desenvolvimento das mesmas durante a graduação. A proposta de inserção elaborada neste trabalho pretende ofertar uma solução a esta demanda. Em especial, a proposta da DPE não pretende sanar todas as necessidades de desenvolvimento emocional dos alunos, mas sim instrumentalizar o bacharel em Administração para estar melhor preparado para a vicissitudes do Mercado de trabalho.

Entretanto deve-se ainda mencionar limitações desta pesquisa acadêmica. A primeira delas é a singularidade do Estudo de caso. Embora tenha sido possível estudar a referida IES em seus processos, e entender o fenômeno nesta realidade, é provável que outras Instituições trabalhem a questão da CE de forma mais efetiva.

Diante desta limitação sugere-se que a pesquisa seja replicada em outras Intuições a fim de ampliar os estudos e levantamentos de dados sobre o tema.

A questão do processo de avaliação também se mostrou uma limitação da proposta de inserção da DPE. A IES estudada possui regulamento rígido a respeito de como as avaliações devem ser realizadas, o que impossibilita uma proposta de avaliação diferente da tradicional (prova escrita), que não parece ser a mais adequada para a DPE por sua natureza metodológica prática. O papel do professor ao ministrar a DPE foi discutido e foi destacada a sua importância ao longo deste trabalho. Assim, outro fator limitador referente a aplicabilidade da DPE é a formação deste docente. Conclui-se que pela natureza da disciplina é indicado que o docente possua formação específica para lidar com o tema da CEs e com as suas práticas em sala de aula. Portanto, o desenvolvimento de um curso de formação de professores com a temática do desenvolvimento de CEs é uma das possibilidades a serem trabalhadas posteriormente a este trabalho.

Desta forma, é importante ressaltar que esta pesquisa não possui um caráter apenas endógeno, e restrito apenas ao curso de Bacharelado em Administração. O estudo das CEs pode ser aproveitado para diversos campos de atuação profissional e de formação acadêmica. Também é uma frente possível de trabalho expandir a lógica aqui apresentada para outras modalidades de educação como a Educação básica, Ensino Técnico e Educação Corporativa.

Por fim, conclui-se que o campo de estudo das CEs é vasto e poderá receber novas contribuições a partir de outras pesquisas acadêmicas, levando-se em conta a evolução cultural e o aprimoramento da tecnologia digital.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-41.
- AKTOUF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- ALMEIDA, M. G; FREITAS, M. C. (Org.). **A escola do século XXI**. Rio de Janeiro: Brasport, 2013.
- ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal, do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: **OS DESAFIOS da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas**, Londrina: SEED, v. 2, 2014.
- ALVES, I. C. *et al.* Avaliação da inteligência: revisão de literatura de 2005 a 2014. **Avaliação Psicológica**, v. 15, p. 89-97, ago. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712016000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02 jul. 2019.
- ALVES, I. C. B., SCHELINI, P. W., NASCIMENTO, E., & DOMINGUES, S. F. S. Avaliação intelectual infantil: panorama dos testes utilizados no Brasil. **Perspectivas em avaliação psicológica**, São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.
- ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- ANGELIS, M. S. **A aplicação da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner como proposta didática para a prática da gramática nas aulas de língua estrangeira**. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira (Strictu Senso). IESuldade de Letras da Universidade do Porto. Porto. 2017.

ANTONELLO, C. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista Alcance**, v. 12, n. 2, p. 211-219, 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, Vol. IV: Os Pensadores. 1973.

ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J., & NOLEN-HOEKSEMA, S. **Introdução à psicologia** de Hilgard. Porto Alegre: Artmed. 2006

BAR-ON, R. **The emotional intelligence inventory (EQ-I)**: Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 1997.

BAR-ON, R. **The development of a Concep Psychological Well-Being**. Tese (Doutorado). Rhodes University, Africa do Sul, 1988.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRANDÃO, H. et al. Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 171-182, 2010.

BRANDÃO, H.; BORGES-ANDRADE, J.; GUIMARÃES, T. Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 523- 539, out./dez. 2012.

BRANDÃO, H.; BORGES-ANDRADE, J. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRUNER J. **Sobre a teoria da instrução**. São Paulo: PH Editora; 2006.

BONFIM, M. C. e GONDIM, S. G. **Trabalho emocional demandas afetivas no exercício profissional**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BOYATZIS, R. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York : Wiley, 1982

BRITO, L.; PAIVA, L.; LEONE, N. Perfil de competências gerenciais no Ensino Superior Tecnológico. **Revista Ciências Administrativas**, v. 18, n. 1, p. 189-216, jan./jun. 2012.

BZUNECK, J; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016
Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612016000200007&lng=pt&nrm=iso>.acesso em 11 ago. 2019.

CARLETTO, B. FRANCISCO, A. e KOVALESKI, J. **Competências essenciais: contribuições para o aumento da competitividade**. Porto Alegre: ENEGEP, 2005.

CARRICA, M. D. C. - **Educación de retardados**. Libreria "El Ateneo" Editorial, Buenos Aires, 1948.

CARVALHO, Tasso Ramos de. Do quociente intelectual entre alunos. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 144-146, Jun 1951. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X1951000200004&lng=en&nrm=iso>.Acesso em 02 Jul 2019.

CHERQUES, H. R. T. O trabalho individualizado: da venda à dádiva. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 4, p. 707-731, 2007.

CHICKERING AW, GAMSON ZF. **Seven principles for good practice**. AAHE Bull. 1987.

CIARROCHI, J., CHAN, A., & CAPUTI, P. **A critical evaluation of emotional intelligence construct**. Personality and Individual Differences. Nova York. Basic Books. 2000.

CHIAVENATTO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para administração participativa São Paulo: Makron Books, 1992.

COBÊRO, C. PRIMI, R. MUNIZ, M. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_> Acesso em 05 de abril de 2019.

COELHO, Fernando de Souza. Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. In: Encontro de Administração Pública e Governança da Anpad – EnAPG/Anpad, Set. 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

COELHO, L. V. **Competência Emocional em Professores** - Contributos da Psicoeducação. Porto: ASPESM, 2012.

COUTO, H. A. Fadiga **psíquica**: Resultado da aplicação de um método alternativo para identificação dos agentes etiológicos ligados ao ambiente hospitalar. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. n.36, v.9, out/nov/dez. 1981.

CURY, A. **O código da inteligência: inteligência sócio emocional aplicada à formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

CRUZ, R. Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 85-94, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2019.

DAWDA, D., & HART, S. **Assessing emotional intelligence**: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 2000.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1987.

DELGADO, B., & CONTRERAS, A. Desarrollo social y emocional. **Psicología del Desarrollo**, Madrid, v. 2, pp. 35- 66, 2008.

DELORS, J. D. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2000.

DEL VALLE, I. D. & CASTILLO, M. A. S. Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. **Cuadernos de Estudios Empresariales**, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/38963/37595>>. Acesso em: out. 2018.

DENHAM, S., ZINSSER, K., & BAILEY, C. **Emotional intelligence in the first five years of life**. Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge. 2011.

DESLAURIERS, J. **Pesquisa Qualitativa** - Guide pratique. Montreal: McGraw-Hill. 1991.

DE SOUSA, R. et al. ADESÃO DE DOCENTES ÀS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 4, p. e-4002, out. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/1159>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petropolis: Vozes, 2001.

DRAGUT, B. M. Quality management in higher education services. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 3366-3368, 2011.

DRUCKER, P. F. **A Nova era da Administração**. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

DRUCKER, P. F. **Prática da Administração de Empresas**. São Paulo: Pioneira, 1981.

ESPERIDIÃO-ANTONIO V., MAJESKI-COLOMBO, M., TOLEDO-MONTEVERDE D., MORAES-MARTINS G., FERNANDES, J., et al. Neurobiology of the emotions. **Rev Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 55-65, 2008.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FELSMAN, J, K. VAILLANT, G, E. **Resilient children as adults**: A 40-year study. The invulnerable child. Nova York: Guilford Press, 1987.

FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 6, p. 15-25, out./dez. 1984.

FISCHER Tânia; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manoela Ramos da. Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: Trajetórias Simétricas e Convergências Inevitáveis. In: IV Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/ANPAD, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006.

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

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, M, G. Desenvolvimento da Compreensão Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 339-348. 2015.

FREITAS, P. ODELIUS, C. Competências gerenciais: uma análise de classificações em estudos empíricos. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 1, p. 35-49, jan./mar. 2018.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 21, 1996.

FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. In: LEWIS, M; HAVILAND-JONES, J.M; BARRETT, L.F. **Handbook of emotions**. New York: Guilford, 2008. p. 68-87.

FULGENCIO, P. **Glossário Vade Mecum**: administração pública, ciências contábeis, direito, economia, meio ambiente: 14000 termos e definições. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

GALTON, F. **Regression towards mediocrity in hereditary stature**. Journal of the Anthropological Institute Britain and Ireland, 1886.

GARCIA, M. CZESZAK, W. **Curadoria educacional**: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula. São Paulo: SENAC, 2019.

GARDNER, H. **Frames of mind**: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.

_____. **Multiple intelligences**: New Horizons. New York: Basic Books, 2006.

GAZZANIGA, M. S., & HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: Mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GERGEN, K. J. **The social constructionist movement in modern psychology**. American Psychologist, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOI, A. Pesquisas Qualitativas, tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GODOY, A.; ANTONELLO, C. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 23, p. 157-191, 2009.

GODOY, A.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

GOHN, M. G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47 p. 333-361, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books. 1998.

GOMES, R; SIQUEIRA, M. Inteligência emocional de estudantes universitários. **Psicol inf.**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 29- 43, out. 2010.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOUVEIA, J. Competências: moda ou inevitabilidade? **Saber (e) educar**, Porto, n. 12, p. 31-58. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/713/2/SeE12CompetenciasGouveia.pdf>>. Acesso em: 24 mai 2017.

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

HICKSON, D. PUGH, D. **Os Teóricos das Organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico**: censo da educação superior de 2011 e 2012. Brasília/DF: [s.n.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ITELVINO, L. **Empreendedor social**: entre a educação formal, informal e não formal. Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

IZARD, C., FINE, S., SCHULTZ, D., MOSTOW, A., ACKERMAN, B.; YOUNGSTROM, E. Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. **Psychological Science**, v.12, n.1, p. 18-23. Disponível em: <doi: 10.1111/1467- 9280.00304> Acesso em: 25 abril 2018.

JUSLIN, P. N., & LAUKKA, P. **Communication of emotions in vocal expression and music performance**: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 2013.

KATZ, R. **Skills of an effective administrator**. Cambridge: Harvard Business Review, 1955.

KASPARY, M, C; SEMINOTTI, N. Os processos grupais e a gestão de equipes no trabalho contemporâneo: compreensões a partir do pensamento complexo. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 15-43, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712012000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Aug. 2019.

KERCH, A. Administração no Brasil: refletindo sobre cursos, currículos e formação do Administrador. **Conferências UCS** - Universidade de Caxias do Sul, XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. 2016.

KÖRBES, C. **Educação não-formal e informal em ciência e tecnologia**: divulgação científica e formação de opinião sobre reprodução assistida e seus desdobramentos na Folha de S. Paulo. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

KUHN, M. **A relevância da empatia no desenvolvimento inter-relacional em equipes de trabalho**. Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e gestão de pequenas empresas. Passo Fund/RS. 2016

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BOTERF, G. **Développer la compétence des professionnels**. Paris: Éditions d'Organisation, 2003.

_____. **Repenser la competence**: pour dépasser les idées reçues: 15 propositions. 4. ed. Paris: Eyrolles, 2008.

LEITE, M. Desenvolvimento de competências gerenciais e aprendizagem experiencial: um estudo entre os gerentes de agência do Banco do Brasil no Estado do Ceará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009. **Anais...**São Paulo: EnANPAD, 2009.

LIMA, V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, June 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

LOPES, D, SOMMER, L, SCHMIDT, S. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Revista Educação & Linguagem**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n2p54-72>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

LOPES, M. et al. Análise da relação entre aptidões cerebrais e competências gerenciais: o caso de uma empresa têxtil. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 123-136, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A, C., FONSECA, M. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 261-270, 2002.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. Edição Compacta. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATIAS, L. Bacharelado, licenciatura ou tecnológico? **Guia do Estudante**: por dentro das profissões, 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/bachareladolicienciatura-ou-tecnologico/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., & ROBERTS, R. D. **Emotional intelligence**: Science and myth. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. 2002.

MARANDON, G. Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance: clés pour la reencontre interculturelle. **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, n. 61-62, p. 259-282, 2003.

MARTINS, G. **Estatística Geral e Aplicada**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A. de; NOAL, M. L. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2006.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. New York: Basic Books. 1997. p. 3-31.

MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. Models of emotional intelligence. In: STERNBERG, R. (Ed.), **Handbook of intelligence**. Nova York: Cambridge University Press. 2000.

_____. Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In: R. Bar-On & J. Parker (Eds.), **The Handbook of Emotional Intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. São Francisco: Jossey-Bass. 2000. p. 320-342.

MAYER, J. D., DIPAOLO, M. T., & SALOVEY, P. **Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli**: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 1990.

MIGUEL, F. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade, como ter trabalho e remuneração sempre**. São Paulo: Gente, 1995.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MINTZBERG, H. **Trabalho do executivo**: o folclore e o fato. Coleção Harvard de Administração, v.3. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MURAD, I. O Mercado de Trabalho na Área de Administração: analisando a formação profissional e as demandas das organizações. **Revista Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.82-97, jul. 2017.

MONTEZANO L.; SILVA, D.; COELHO JR. F. Competências Humanas no Trabalho: a Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 39, 2015. **Anais**. Belo Horizonte: EnANPAD, 2015.

MORIN, E. **O método 4**: As ideias. 4. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos; MORALES, Ofelia. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca FotoPROEX/UEPG, v. 2, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 05 jan. 2019.

NICO, Y.C. **A Contribuição de B.F. Skinner Para o Ensino do Autocontrole como objetivo da educação**. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. São Paulo-SP. 2001.

NUNES-VALENTE, M. MONTEIRO, A. P. Inteligência Emocional em Contexto Escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, p.1-11, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sabina_Valente/publication/315037489_Inteligencia_Emocional_em_Contexto_Escolar/links/58c89266aca2723ab17633b3/Inteligencia-Emocional-em-Contexto-Escolar.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, L. H.. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/IESECA: Varginha, 2005.

OLIVEIRA, K. D; ALMEIDA, K. BARBOSA, T. L. **Amostragens probabilísticas e não probabilísticas: técnicas e aplicações na determinação de amostras**. Jerônimo Monteiro: 2012

PEIXOTO, A. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, volume 12, número 2, ano 2016, p. 35.

PELISSARI, A.; GONZALES, I.; VANALLE, R. **Competências gerenciais: um estudo em pequenas empresas de confecções**. Revista Eletrônica de Administração, v. 17, n. 1, 2011, p. 149-180.

PELLICER, A. M.; BOTÍA, A. L; PALMA, M. B. G. Career Guidance in Universities as a Tool for the Improvement of Employability. The Case of the University of Murcia. **ProcediaSocial and Behavioral Sciences**, v. 139, p. 56-64, 2014.

PEIXOTO, A. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. **Periódico Científico Outras Palavras**, volume 12, número 2, ano 2016, p. 35.

PEREIRA, M. S. MELO, H.S. SOARES, L. C.C. & NOLASCO, G. R. A importância da inteligência emocional na liderança e a sua relação com o ambiente organizacional, **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8, p. 87-101, 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. THURLEY, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24^a ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999.

SALOVEY, P., & MAYER, J. **Emotional intelligence**. Imagination, Cognition and Personality. New York: Basic Books 1990.

SANTOS, S & HAMMERSCHMIDT, K. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 04, p. 561-565, ago. 2012.

SANTOS, N & FRANCO, G. Fatores que influenciam o desenvolvimento da compreensão emocional. **Revista AMAzônica**. Ano 11, Vol XX, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 25-55

SCHELINI, Patrícia Waltz. A teoria subjacente à escala wechsler de inteligência para crianças (WISC). **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas , v. 17, n. 2, p. 73-77, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jul 2019.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

SINGER, P. Poder, política e educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 18., 1995, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 1995.

SPEARMAN, C. **General intelligence**. *American Journal of Psychology*, 1904.

SIQUEIRA, M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e Validação Fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 15, n. 2, p. 143-152, maio/ago. 1999.

SOKOLOVA, M.; MOHELSKA, H. Why adults return to school? **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 171, p. 1060-1064, 2014.

SOUTHAM-GEROW, M. A., & KENDALL, P. C. Emotion Regulation and understanding implication for child psychopathology and therapy. **Clinical Psychology Review**, v. 22, 189-222, 2002.

STERN, W. - **Die intelligenz der kinder und jugendlichen und die methode der untersuchung**. J. A. Barth, Leipzig, 1928.

STONER, James A.F. **Administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1985.

STRONGMAN, K. T. **The psychology of emotion**: From everyday life to theory. Chichester: John Wiley & Sons. 2003.

STERNBERG, R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. **Journal of Personality and Social Psychology**, New Haven 1985.

SPEARMAN, C. General Intelligence, objectively determined and measured. **American Journal of Psychology**. 1904.

TERMAN, L. M. - **The measurement of intelligence**. Houghton Mifflin, Boston, 1916.
THORNDIKE, R. L. **IEStor analysis of social and abstract intelligence**. Journal of Educational Psychology, 1936.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

TUZZO, S. A. **Os sentidos do Impresso**. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

_____. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **A Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGNIÈRES, S. **Ética e Política em Aristóteles**. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1998.

VIEIRA-SANTOS, Joene et al. Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina , v. 9, n. 2, p. 78-99, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2019.

WERTHER, W. B., DAVIS, Keith. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

WONG, C., & LAW, K. **The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude**: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*. 2002.

WOYCIEKOSKI, C., HUTZ, C. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009.

YATES, Denise Balem et al . Apresentação da Escala de Inteligência Wechsler abreviada: (WASI). **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 227-233, dez. 2006
Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2019.

YDYRYS, K.; YDYRYS, S.; MUNASIPOVA, M. Priority Directions of Modernization of the Professional Education System in the Republic of Kazakhstan. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 143, p. 497-500, 2014.

ZINGANO, M. **Estudos de ética antiga**. São Paulo: Discurso editorial, 2007.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DISCENTE

1. Em qual período do curso você está?
2. Em qual turno você estuda?
3. Qual o seu gênero?
4. Qual a sua idade?
5. Você está cursando Administração?

Vamos fazer algumas afirmações sobre a sua Graduação, utilize a seguinte escala para classificar o quanto cada uma dessas afirmações é verdadeira para você:

Nunca é verdadeiro para mim	Ocasionalmente é verdadeiro para mim		Frequentemente é verdadeiro para mim		Sempre é verdadeiro para mim
1	2	3	4	5	6

6. Acredito que sou incentivado a pensar sobre meus sentimentos e emoções durante minha Graduação
7. Percebo que minhas emoções e sentimentos são levados em consideração pelos professores
8. Sou incentivado a falar sobre minhas emoções e sentimentos durante as aulas e atividades da faculdade
9. Acredito que a Graduação têm me ajudado a entender melhor meus sentimentos e emoções
10. Percebo que sentimentos e emoções são tópicos discutidos durante as aulas, aprendo teoricamente sobre estes tópicos.
11. Percebo que a Graduação têm me ajudado a melhorar minha automotivação
12. Acredito que as atividades da faculdade promovem que eu me auto-motive para chegar nos melhores resultados
13. Sinto que entendo melhor minhas motivações pessoais em virtude dos desafios que a faculdade me impõem
14. Percebo que sou incentivado a pensar sobre minhas motivações pessoais e descobrir o que me motiva
15. Percebo que a automotivação é um tema que é trabalhado teoricamente durante a minha Graduação
16. Sinto que a Graduação têm me ajudado a melhorar meu autocontrole

17. Percebo que entendo melhor meus estados de humor/sentimentos de raiva, tristeza, e frustração em razão das minhas experiências na Graduação
18. Acredito que as atividades da faculdade promovem que eu tenha/exercite meu autocontrole, mesmo que eu não consiga me controlar sempre.
19. Percebo que meus professores me ajudam a trabalhar meus sentimentos e emoções para que eu saiba me controlar melhor
20. Percebo que o tema do autocontrole é trabalhado teoricamente na minha Graduação
21. Acredito que a Graduação têm melhorado minha capacidade de me colocar no lugar dos outros
22. Acredito que me tornei uma pessoa que presta mais atenção nos sentimentos dos em virtude das atividades/desafios da Graduação
23. Percebo que meus professores me estimulam a prestar atenção nos sentimentos dos outros em situações diversas
24. Percebo que entendo melhor a importância de me colocar no lugar do outro em razão da Graduação
25. Percebo que o tema da empatia é trabalhado de forma teórica durante minha Graduação
26. Acredito que me tornei uma pessoa mais sociável em razão da minha Graduação
27. Percebo que as atividades da faculdades pretendem estimular que as pessoas sejam mais sociáveis, mesmo que elas não sejam ou não queiram
28. Percebo que meus professores promovem atividades para estimular relacionamento social e trabalho em grupo
29. Acredito que, em razão da faculdade, entendo melhor a importância de construir relacionamentos saudáveis com meus pares
30. Percebo que o tema dos relacionamentos sociais é trabalhado teoricamente durante minha Graduação
31. Eu acredito que o meu curso me prepara tecnicamente de forma adequadamente para o mercado de trabalho
32. Eu acredito que o meu curso me prepara para saber me comportar de forma adequadamente para o mercado de trabalho
33. De forma geral eu me sinto preparado para ser um bom Administrador

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO COORDENADOR DE CURSO

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua idade?
3. Há quanto tempo é Coordenador do curso?
4. Na sua opinião quais são as principais competências necessárias a um Administrador?
5. Na sua opinião, qual é o tipo de profissional que o Mercado de trabalho busca em um Bacharel de Administração?
6. Na sua opinião, quais são os diferenciais de mercado da Instituição para formação do Bacharel em Administração?
7. A Instituição oferece algum tipo de atividade extra classe para desenvolvimento profissional dos alunos? Quais?
8. Quais competências são desenvolvidas no alunos do curso na Instituição? E como elas são desenvolvidas?
9. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Empatia? Como?
10. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Autocontrole? Como?
11. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Automotivação? Como?
12. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Sociabilidade? Como?
13. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Autoconsciência? Como?
14. Você acredita que os alunos estão sendo formados adequadamente para a realidade do Mercado de trabalho? Comente

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO CORPO DOCENTE

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua idade?
3. Quais disciplinas você leciona para o curso de Administração
4. Na sua opinião quais são as principais competências necessárias a um Administrador?
5. Na sua opinião, qual é o tipo de profissional que o Mercado de trabalho busca em um Bacharel de Administração?
6. Na sua opinião, quais são os diferenciais de mercado da Instituição para formação do Bacharel em Administração?
7. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Empatia? Como?
8. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Autocontrole? Como?
9. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Automotivação? Como?
10. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Sociabilidade? Como?
11. Durante as suas aulas os alunos são estimulados a desenvolver Autoconsciência? Como?
12. Você acredita que os alunos estão sendo formados adequadamente para a realidade do Mercado de trabalho? Comente