UNICESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PPGGCO – PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: O PAPEL DO ALUNO FORMANDO COMO SUJEITO ATIVO DA CONSTRUÇÃO DE SEU CONHECIMENTO

WAINER CRISTIANO CANCIAN

MARINGÁ
2018

WAINER CRISTIANO CANCIAN

AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: O PAPEL DO ALUNO FORMANDO COMO SUJEITO ATIVO DA CONSTRUÇÃO DE SEU CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá - Unicesumar, como requisito parcial para obtenção do título dSo faltae mestre.

Linha de pesquisa: Educação e Conhecimento

Orientadora: Profª. Drª. Letícia Fleig Dal Forno

Co-orientadora: Profª. Drª. Cláudia Herrero Martins Menegassi

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C215a Cancian, Wainer Cristiano.

Autorregulação e autoeficácia: o papel do aluno formando como sujeito ativo da construção de seu conhecimento / Wainer Cristiano Cancian. – Maringá-PR: UniCesumar, 2018.

148 f. ; 30 cm.

Orientadora: Letícia Fleig Dal Forno

Coorientadora: Cláudia Herrero Martins Menegassi.

Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2018.

1. Curso de Administração. 2. Autorregulado. 3. Autoeficazes. 4. Habilidades. 5. Competências de desempenho. I. Título.

CDD – 370.7

Leila Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722

Biblioteca Central UniCesumar

WAINER CRISTIANO CANCIAN

AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: O PAPEL DO ALUNO FORMANDO COMO SUJEITO ATIVO DA CONSTRUÇÃO DE SEU CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário de Maringá - Unicesumar, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profa. Dra. Leticia Fleig Dal Forno

Centro Universitário de Maringá

_____

Profa. Dra. Isabel Cristina Scafuto

Universidade Nove de Julho

_____

Profa. Dra. Regiane da Silva Macuch

Centro Universitário de Maringá

Maringá, 17 de Dezembro de 2018.

À minha mãe, que apesar de toda sua simplicidade, pouco estudo e muita garra, sempre me incentivou. Seu apoio incondicional e fundamental me fizeram ir além. Gratidão, sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me conduzir, concedendo sabedoria para compreender e entender o que antes não via.

A professora, parceira e amiga Letícia Fleig Dal Forno, pelo incentivo e por mostrar-se luz quando eu via escuridão. Não há palavras que descrevam o quão grato eu sou por ter conhecido você. Guardarei você sempre comigo.

A professora Cláudia Herrero Martins Menegassi, por ter aceitado participar dessa pesquisa, um outro universo ao qual estava inserida, logo após minha qualificação. Que sorte a nossa (minha e da Letícia) por ter aceitado participar. Obrigado por cada palavra e pela parceria.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações, em especial à Regiane Macuch, Iara Carnevale e Arthur Urpia. Não esquecendo dos demais professores, que contribuíram ricamente para o meu processo de formação e compreensão deste universo tão incrível que é a pós-graduação.

Às funcionárias da secretaria do mestrado, que ora ou outra estavam a me auxiliar, sempre com presteza e bom humor.

Às amigas que o mestrado concedeu, Ana Chiarato, Lais Tonin e Luana Colosio, pelos inúmeros momentos de descontração, pelas alegrias e por tornarem meus dias mais leves. Aprendi e sou grato por cada uma de vocês em minha jornada.

Aos amigos e equipe que a vida profissional me proporcionou, em especial à Amanda Fazioni, Cecília Silva, Ednar Shimohigashi, Ednilson Oliveira, Jaqueline Trevizan, Renata Terra, Simone Oliveira, Taessa Vieira e Terciliana França. Vocês fazem a diferença nos meus dias. Não obstante, agradeço ainda à Alexandre Gimenes, Andrea Motta, Eliane Zanoni e Victor Biazon pela parceria, amizade e incentivo. Gratidão por tudo o que representam em minha vida e jornada acadêmica.

Aos amigos de longa data, que mesmo não nos vendo todos os dias, estão sempre comigo me incentivando, Adriana Mendes, Anderson Salomoni, Deivison Domingues, João Henrique Santos e Maroan Barros (*in memorian).* Obrigado pelos anos de amizade. Amo incondicionalmente vocês.

A minha família pelas memórias afetivas que carrego com tanto carinho, em especial ao meu pai, Ademir Cancian (*in memorian*) que sei do seu orgulho por mim se estivesse aqui conosco. Agradeço á minha mãe Marlene, minhas irmãs Bruna e Gislaine, aos meus tios,

Ivone Cancian e Devalcir dos Santos, por serem como meus pais, sempre que necessário e em todos os momentos de minha vida. Vocês são a base do meu eu.

Agradeço ainda à minha família construída com o passar dos anos, à Rita, Mauro e Gustavo Rorato. De forma mais que especial ao agradeço ao Tiago Rorato, por partilhar de uma vida comigo, por aguentar minhas ausências e por dedicar-se integralmente em cuidar e zelar por mim e por nossos *pets*/filhos Bobby e Panda. Amo vocês com todo meu coração.

Information is not knowledge,
Knowledge is not wisdom,
Wisdom is not truth,
Truth is not beauty,
Beauty is not love,
Love is not music,
And music is the best.

Frank Zappa, ‘Packard Goose’.

AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA: O PAPEL DO ALUNO FORMANDO COMO SUJEITO ATIVO DA CONSTRUÇÃO DE SEU CONHECIMENTO

Resumo: Compreender o papel do aluno como um sujeito ativo, que busca conhecer o seu 'eu' é um dos processos alusivos à autorregulação. Isso faz com que este mesmo aluno possa criar condições de monitorar-se e obter controle acerca de seu comportamento. Com esta dissertação buscou-se a expansão do conhecimento sobre os constructos de autorregulação e autoeficácia, assim como das competências e habilidades de formandos do cursos de Administração. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento. Como marco teórico a pesquisa buscou apresentar as habilidades e competências do aluno de modo a correlacioná-las aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, bem como a autorregulação e a autoeficácia, esses últimos considerando a teoria sociocognitiva. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa quantitativa, realizada por meio de pesquisa de campo. Foram aplicados três questionários do tipo fechado para um universo de 51 formandos mediante a utilização da técnica de amostragem não probabilística por conveniência. Para a realização da análise dos dados dos questionários adotou-se a estatística descritiva por meio da qual foi possível mensurar as respostas dos formandos. Os resultados obtidos confirmam que os alunos em sua maior parte consideram-se levemente autorregulados, assim como em sua maior parte consideram-se como autoeficazes. Porém, de maneira global, os alunos não se sentem completamente habilitados no que tange as habilidades e competências previstas para os cursos de Administração. Por fim, constata-se a inexistência de itens que destacam a relevância da tecnologia paras relações profissionais e práticas do administrador omitindo-se assim, uma análise mais adequada de um dos pontos significativos da Gestão do Conhecimento em relação a dinâmica de pessoas, processos e tecnologias.

Palavras-chave: Curso de Administração; autorregulação; autoeficácia; competências; habilidades.

SELF-REGULATION AND SELF-EFFICACY: THE ROLE OF THE LEARNER AS AN ACTIVE SUBJECT IN HIS CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

Abstract: Understanding the student's role as an active subject, who seeks to know his/her self is one of the processes that allude to self-regulation. This allows the same student to be able to monitor themselves and gain control over their behavior. This dissertation sought to expand knowledge about the self-regulation and self-efficacy constructs, as well as the skills and abilities of the graduates of the Administration courses. In this way, the objective of this research is to analyze the perception of the graduates of the superior course of Administration about their self-regulation and self-efficacy with regard to the Enablers of Knowledge Management. As a theoretical framework the research sought to present the student's abilities and competences in order to correlate them to Knowledge Management Enablers, as well as self-regulation and self-efficacy, the latter considering sociocognitive theory. In methodological terms, this is a quantitative research, carried out through field research. Three closed questionnaires were applied to a universe of 51 learners using the non-probabilistic sampling technique for convenience. For the analysis of the data of the questionnaires, the descriptive statistic was used, through which it was possible to measure the responses of the learners. The obtained results confirm that the students for the most part consider themselves to be slightly self-regulating, just as for the most part they consider themselves to be self-efficacious. However, in a global way, students do not feel fully qualified with regard to the skills and competencies provided for the courses of Administration. Finally, there is a lack of items highlighting the relevance of technology to professional relations and practices of the administrator, thus omitting a more adequate analysis of one of the significant points of Knowledge Management in relation to the dynamics of people, processes and technologies.

Key words: Administration course; self-regulation; self-efficacy; competences; skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo SECI 23
Figura 2 - A cadeia de valor de conhecimento 26
Figura 3 - A cadeia de valor de conhecimento de Wang e Ahmed (2005) 28
Figura 4 - Habilidades comportamentais necessárias ao gerente 39
Figura 5 - Quatro processos de aprendizagem organizacional 40
Figura 6 - Modelo MARS do comportamento e dos resultados individuais 42
Figura 7 - Análise triárquica do funcionamento auto-regulatório 49
Figura 8 - Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada 51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão sintética dos ciclos de gestão do conhecimento sistematizados por Dalkir (2005) 24
Quadro 2 - Modelo de determinismo recíproco de Albert Bandura 50
Quadro 3 - Relação das publicações encontradas 59
Quadro 4 - Palavras-chave indicadas 60
Quadro 5 - Objetivos dos trabalhos pesquisados 61
Quadro 6 - Metodologia utilizada nos trabalhos 62
Quadro 7 - Classificação da pesquisa 65
Quadro 8 - Estatística descritiva dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador (continua) 69
Quadro 9 - Estatística descritiva dos itens do Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem 76
Quadro 10 - Estatística descritiva dos itens do questionário da percepção da autoeficácia 77
Quadro 11 - Distribuição dos participantes por gênero 79
Quadro 12 - Distribuição dos participantes por idade 80
Quadro 13 - Relação dos itens habilidades e competências da resolução CNE/CES 4/2005 aos Habilitadores de gestão do conhecimento 85
Quadro 14 - Apresentação dos resultados da dimensão habilidade de prática profissional 91
Quadro 15 - Apresentação dos resultados da dimensão competência de atuação profissional (continua) 93
Quadro 16 - Apresentação dos resultados da dimensão competências de pró-atividade e resiliência profissional 97
Quadro 17 - Apresentação dos resultados da dimensão habilidade de criação 99
Quadro 18 - Apresentação dos resultados da dimensão competências de percepção profissional 101
Quadro 19 - Apresentação dos resultados do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA) (continua) 102
Quadro 20 - Apresentação dos resultados do questionário da percepção da autoeficácia 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Visão sintética do capital intelectual e a gestão do conhecimento para a gestão da inovação 19
Tabela 2 - Descritores utilizados e número de produção analisada 58
Tabela 3 - Estrutura fatorial dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador após rotação varimax (n= 51) (continua) 71
Tabela 4 - Valores de alpha dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador 74
Tabela 5 - Média e desvios padrão dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador 75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
1.1 OBJETIVO GERAL 17
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 17
1.3 JUSTIFICATIVA 18
1.4 ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕS (PPGGCO) 21

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 A GESTÃO DO CONHECIMENTO 22
2.1.1 Habilitadores de Gestão do Conhecimento 27
2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO 31
2.2.1 Perfil do aluno formando em cursos superiores de administração 34
2.2.2 Capital intelectual e o comportamento organizacional 37
2.3 VARIÁVEIS PESSOAIS DA APRENDIZAGEM 43
2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM 45
2.4.1 Definição de autorregulação 46
2.4.2 Perspectiva sociocognitiva 47
2.4.3 Fases e processos de autorregulação 51
2.4.4 Desenvolvimento da competência de autorregulação da aprendizagem no contexto educacional 53
2.5 AUTOEFICÁCIA 54
2.6 ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA 56
2.6.1 Protocolo da revisão 56
2.6.2 Execução da seleção e resultados encontrados 58

3. METODOLOGIA 64
3.1 NATUREZA DA PESQUISA 66
3.1.1 ..... Técnicas de coleta de dados 67
3.1.2 Ficha de dados pessoais e sócio-demográficos dos alunos 68
3.1.3 Questionário relativo à percepção das competências e habilidades do administrador 68
3.1.4 Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem 75
3.1.5 Questionário da percepção da autoeficácia 76
3.1.6 Técnica de análise dos dados 77
3.1.7 Sujeitos da pesquisa 79
3.1.8 Amostra 79
3.1.9 Aspectos éticos da pesquisa 81

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 82

4.1 RELAÇÃO DOS ITENS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 AOS HABILITADORES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO..... 82

4.1.1 Apresentação, análise e discussão dos dados quantitativos do questionário de percepção de habilidades e competências do administrador 90

4.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... 102

4.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA 107

5. CONCLUSÕES..... 112

6. REFERÊNCIAS 117

ANEXO 01 - IPAA (INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DAAPRENDIZAGEM)..... 125

ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA 126

ANEXO 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 127

APÊNDICE 01 - FICHA DE DADOS PESSOAIS E SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS ALUNOS 129

APÊNDICE 02 - *OUTPUT* SPSS – CORRELAÇÕES TESTADAS PARA O COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE POSTOS DE SPERMAN (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 COM OS ITENS DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM)..... 130

APÊNDICE 03 - *OUTPUT* SPSS – CORRELAÇÕES TESTADAS PARA O COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE POSTOS DE SPERMAN (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 COM OS ITENS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA) 135

APÊNDICE 04 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR (N51)..... 141

APÊNDICE 05 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO IPAA (INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM) (N51)..... 144

APÊNDICE 06 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA (N51) 145

APÊNDICE 07 - QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR 146

1. INTRODUÇÃO

A educação, em termos gerais, passou e ainda passa por inúmeras e consideráveis mudanças. Em nossa sociedade existe uma grande preocupação com a formação de alunos[1] em diversas áreas: profissional, acadêmica, esportiva entre outras. Com base nisso, há uma latente preocupação no que concerne ao contexto educacional para o ensino superior em relação à formação dos alunos. Considera-se que o futuro de um país, depende, na maior parte das vezes, do êxito do ensino, o que é motivo de reflexão para as organizações educacionais, responsáveis, para os responsáveis pelas políticas educacionais e para a sociedade.

Paralelamente a essa preocupação quanto ao ensino e em relação aos diversos processos envolvidos, deve haver uma reflexão por parte dos alunos em relação ao seu processo formativo e, assim, torna-se relevante que exista um aprofundamento sob novos olhares e perspectivas.

Uma dessas perspectivas é a preocupação do aluno acerca de sua inserção no mercado de trabalho. De fato, é necessário que ele esteja habilitado para desempenhar determinadas atividades, e isso tem relação direta com os diversos aspectos que possam influenciar o desempenho escolar de alunos no ensino superior. Desse modo, é relevante que haja compreensão em relação aos processos e variáveis influenciadoras quanto ao papel do aluno em relação à construção de seu conhecimento profissional. É importante reconhecer ainda quais são as competências necessárias que se espera desse aluno, assim como saber se esse aprendiz possui a noção dessas competências esperadas, com base nos conteúdos que lhe são passados ao longo de seu processo de construção do conhecimento na graduação.

Desta forma, no presente estudo analisa-se a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação[2] e autoeficácia[3] com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento. Considera-se, nesta pesquisa, as competências necessárias para a formação profissional aquelas descritas na Resolução CNE/CES 4/2005, de maneira a explorar em que medida existe a percepção dos alunos sobre suas capacidades percebidas face às que são consideradas nessa resolução como necessárias. Contextualiza-se que a autorregulação, de maneira conceitual, são autodireções e crenças pessoais que possibilitam transformar as competências mentais em competências de desempenho para o

[1] Embora se compreenda a importância da menção aluno e aluna, para melhor fluir do texto, optou-se pelo uso somente do termo aluno, significando sempre tanto aluno como aluna.
[2] Para o presente estudo, aborda-se a nomenclatura de autorregulação devido ao acordo ortográfico, porém, dependendo do estudo, podem-se encontrar outras variâncias como autoregulação e auto-regulação.
[3] Para o presente estudo, aborda-se a nomenclatura de autoeficácia devido ao acordo ortográfico, porém, dependendo do estudo, podem-se encontrar outras variâncias como: auto eficácia e auto-eficácia.

aluno (ZIMMERMAN, 2008). Enquanto a autoeficácia é o julgamento das pessoas acerca de suas capacidades de organização e execução de ações necessárias para o alcance de alguns tipos de desempenhos, ou seja, são autopercepções sobre as capacidades das pessoas (BANDURA, 1992).

Destaca-se também sobre os Habilitadores de Gestão do Conhecimento em que Wang e Ahmed (2005) descrevem que são fatores de destaque, se bem utilizados no contexto organizacional, "permitem que os processos de Gestão do Conhecimento cheguem aos resultados esperados" (p. 322), principalmente se considerar as pessoas os processos organizacionais e a tecnologia envolvida em todo esse processo. Sendo assim, há uma estreita relação no que concerne a autorregulação, a autoeficácia e os Habilitadores de gestão do conhecimento, isso porque a autorregulação permite ao indivíduo compreender-se (em qualquer contexto ao qual está inserido) a autoeficácia possibilita que esse mesmo indivíduo se autogerencie e compreenda o seu papel dentro de uma organização e por fim, os Habilitadores de gestão do conhecimento são facilitadores para que esse indivíduo autorregulado e autoeficaz contribuía para a organização ao qual está inserido de forma a desenvolver estratégias para que essa organização mantenha-se competitiva no mercado.

A opção por estudar essas relações junto aos alunos formandos em cursos superiores de Administração está no fato de investigar a possível existência de uma consciência por parte desses alunos com base no que se espera de sua formação profissional. Em outras palavras, é importante repensar se tais alunos compreendem-se como autorregulados e autoeficazes enquanto formandos, para que, após a sua formação no ensino superior, sejam considerados habilitados para tais competências e habilidades previstas para a sua formação e inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, o aluno deve possuir competências necessárias para a execução de suas atividades e desta forma, a competência em educação é a "faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade" (ZARIFIAN, 2003, p. 137). Corroborando com isso, Brasil (1999, p. 2) destaca ainda que as competências são "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".

O aluno, por sua vez, deve compreender o seu papel enquanto sujeito ativo, e nesse sentido, deve refletir sobre a auto avaliação, sobre a qual Santos (2002, p. 2) afirma que "a auto avaliação é o processo por excelência da regulação, dado ser um processo interno ao próprio sujeito".

O presente estudo tem, portanto, como variáveis centrais a autorregulação da aprendizagem, a percepção de autoeficácia e a percepção do formando frente às competências e habilidades de cursos superiores de Administração previstas na Resolução CNE/CES 4/2005. De maneira a compreender os aspectos relevantes que permeiam o presente estudo, este está estruturado em cinco capítulos independentes.

No primeiro capítulo buscou-se apresentar os objetivos, problema e justificativa, assim como a aderência do estudo ao programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, na linha de pesquisa em Educação. No segundo capítulo estruturou-se a revisão da literatura de forma a abordar as seguintes variáveis em estudo: Gestão do Conhecimento e os Habilitadores de Gestão do Conhecimento, Análise Sistemática de Literatura, Construção do Conhecimento do Aluno, Autorregulação e Autoeficácia. Para o que tange a Autorregulação, buscou-se um aprofundamento teórico na perspectiva sociocognitiva, de maneira a compreender sua relação com a autorregulação e a autoeficácia. O terceiro capítulo trata sobre a metodologia desta pesquisa e o quarto capítulo apresenta os resultados e discussões. Por fim, o quinto capítulo tratará das conclusões do presente estudo.

Diante da contextualização apresentada, o problema de pesquisa desta dissertação é: **Em que medida o aluno formando do curso de Administração se percebe como autorregulado e autoeficaz em seu processo de construção do conhecimento face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento?**

1.1 OBJETIVO GERAL

Para responder o problema de pesquisa apresentado, o presente estudo tem como objetivo geral: **analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento.**

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atender o objetivo geral, o trabalho se pautará nos seguintes objetivos específicos:

1. Elencar as competências e habilidades previstas para os alunos formandos previstos na Resolução CNE/CES 4/2005.

2. Desenvolver um instrumento de avaliação da percepção de habilidades e competências do administrador.
3. Identificar e adaptar os instrumentos de autorregulação e autoeficácia da aprendizagem.
4. Relacionar as habilidades e competências da Resolução CNE/CES 4/2005 aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005).
5. Analisar a percepção do formando quanto à sua autorregulação e sua autoeficácia na construção de seu conhecimento profissional considerando o instrumento desenvolvido de avaliação da percepção de habilidades e competências do administrador.

1.3 JUSTIFICATIVA

Considerando-se que a Gestão do Conhecimento apresenta uma relevante e expressiva quantia de materiais direcionados ao desenvolvimento das organizações para manterem-se competitivas, é também necessário compreender sobre o capital intelectual que existe por trás de toda essa organização. Terra (2000) expõe que o conhecimento enquanto "recurso" no Brasil aumentou exponencialmente sua importância em relação aos desafios no que concerne o desempenho da empresa dado a recente abertura econômica, o que torna a gestão do conhecimento fundamental para as empresas no Brasil.

Dentro do contexto empresarial existem diversos profissionais e dentre eles Rezende (2001) explica que existe os agentes gestores do conhecimento e destaca que o seu principal papel é administrar o capital intelectual na empresa (ou o QI empresarial). Assim, Rezende (2001, p. 23) diz que "o diferencial entre as empresas não é mais as máquinas utilizadas no processo produtivo, mas sim o somatório do conhecimento coletivo gerado e adquirido, as habilidades criativas e inventivas, os valores, atitudes e motivação das pessoas" que fazem parte da empresa, assim como os clientes. Para McGee e Prusack (1998, p. 211):

> as organizações aprendem a prestar serviços, aprendem a fabricar produtos, e tudo isso é aprendizado criado a partir do aprendizado coletivo dos indivíduos" eles ainda acrescentam que "o conhecimento e o aprendizado estão embutidos nos sistemas, estruturas e processos da organização.

Considerando o aluno formando em cursos superiores de Administração e o seu processo de autorregulação e autoeficácia para a construção do conhecimento, este estudo

justifica-se como relevante, pois o seu enfoque está em analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação às competências e habilidades previstas para o egresso na Resolução CNE/CES 4/2005.

Desta forma, é necessário não somente estudar os processos formativos do aluno, mas também as formas em que as organizações envolvem-se e estão estruturadas nos dias atuais em relação ao planejamento, as relações interpessoais, a reflexão, a criticidade, a pró-atividade, a adaptabilidade do empirismo ao exercício profissional, a gestão de projetos e a prestação de consultorias, itens esses que são o cerne das competências e habilidades compreendidas na Resolução CNE/CES 4/2005.

Ao finalizarem a graduação, espera-se que os alunos cheguem ao mercado de trabalho e nas empresas como um todo e assim, passarão a compor o grupo de trabalho intelectual para essas empresas em que Canongia et al. (2004, p. 235) consideram que os "capitais intelectuais, são a base para a capacidade de inovação". De maneira a se compreender a relevância deste capital intelectual para as empresas, observe a Tabela 1 a seguir.

Outro fator que contribui para a realização da presente pesquisa está no que tange as pesquisas anteriores feitas no Brasil, que revelam que os constructos de autorregulação e autoeficácia em contextos escolares no ensino superior que são pouco expressivas e pode-se considerar que as investigações, nesse caso, estão "caminhando a passos curtos" em nosso país, principalmente se considerando que há uma exponencial crescente em diversos setores, o que requer profissionais ainda mais qualificados e que compreendam e reconheçam suas qualificações adquiridas em sua trajetória no ensino superior.

Tabela 1 - Visão sintética do capital intelectual e a gestão do conhecimento para a gestão da inovação

Abordagem	**Capital Intelectual**	**Gestão do Conhecimento**
Objetivos	Manter ou criar vantagens competitivas a partir da obtenção e uso de informações estratégicas	Promover inovação a partir do estímulo ao potencial presente na organização e da circulação do conhecimento
Principais resultados pretendidos	Decisões estratégicas informadas	Desenvolvimento da capacidade de inovar da organização

Importância na gestão da inovação	Ações em rede voltadas para a identificação das competências externas e para mudanças no ambiente de atuação da empresa	Ações em rede voltadas para a melhoria do potencial interno de produção e codificação de conhecimento da empresa

Fonte: adaptado de Canongia et al. (2004).

Analisando a Tabela 1 é possível comparar os objetivos existentes, os resultados pretendidos e as contribuições do capital intelectual face à gestão do conhecimento. Observa-se que "a ênfase dada aos diferentes aspectos, que constituem o problema da gestão da inovação, destaca a complementaridade existente entre eles" (CANONGIA et al., 2004, p. 235) e desta forma essas duas abordagens, considerando o contexto empresarial, podem orientar-se em papéis complementares. Sendo assim, e em base ao contexto apresentado, compreende que o formando e futuro administrador de empresas deve ser também preparado para a prática da gestão do conhecimento, porém, cabe autoquestionar se esse mesmo aluno se reconhece preparado para tais competências. É neste sentido que a autorregulação e autoeficácia são constructos relevantes para o processo de aprendizagem desse aluno.

Testa e Freitas (2005) expõem que a dedicação parcial é uma das características dos estudantes universitários brasileiros, o que se justifica, pois, muitos desses aprendizes conciliam os estudos com o trabalho, ou alguma outra ocupação, sendo que essa particularidade em relação à dedicação parcial conjuntamente com outros compromissos traz à tona a importância da autorregulação e autoeficácia para o contexto da formação superior e assim, "estudos que procurem compreender as estratégias de autorregulação utilizadas pelos estudantes são fundamentais" (TESTA; FREITAS, 2005, p. 13).

Portanto, "o conhecimento organizacional deve ser uma construção propositada que tenha como foco desenvolver um conjunto diferenciado de habilidades, crenças, valores, atitudes e comportamentos" (SANTOS; NETO, 2008, p. 573). A autorregulação e a autoeficácia no contexto escolar para o ensino superior mostra-se relevante e necessária, principalmente para cursos superiores em Administração, pois, conforme afirma Trigueiro (2000), são considerados os cursos mais numerosos em nosso país.

Logo, nesta pesquisa foi desenvolvido um resgate das percepções dos alunos formandos em Administração para obtenção de informações sobre as competências e habilidades necessárias para a formação assim como das percepções dos alunos sobre os constructos de autorregulação e eficácia. Desta forma, buscou-se correlacionar tais

competências face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, de forma a compreender as relações entre pessoas e seu processo de compreensão, assimilação e busca de desempenho para com o contexto organizacional, incluindo assim os processos e a tecnologia que é abarcada nesta relação.

1.4 ADERÊNCIA DO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕS (PPGGCO)

Em relação à aderência ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) do Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), a linha de pesquisa a qual a presente dissertação está ligada é a de Educação e Conhecimento que tem como objetivo principal o estudo das relações e fundamentações teóricas para com o conhecimento e desta forma busca ainda pressupostos metodológicos, assim como soluções para a aplicação das práticas da Gestão do Conhecimento nas organizações (PPGGCO, 2018).

Desta forma, o presente trabalho é considerado interdisciplinar, de forma a integrar diferentes áreas do conhecimento como a Administração, o que nesta pesquisa estuda a percepção dos formandos em Administração sobre as habilidades e competências previstas para a formação profissional, integrando também à educação em que no estudo se trata dos constructos de autorregulação e autoeficácia, que é o processo do aluno conhecer-se, assim como suas capacidades para o autodesenvolvimento e por fim integra-se nessa pesquisa a gestão do Conhecimento de forma mais específica, os Habilitadores de gestão do conhecimento de Wang e Ahmed (2005) que abarca as relações de pessoas, processos e tecnologia no contexto organizacional.

Sendo assim, a presente dissertação é aderente ao Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, visto que a pesquisa investigará a percepção de formandos de Administração sobre a sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento e assim, busca-se a compreensão do formando sobre os processos autorregulatórios, assim como a percepção deste sobre as habilidades e competências requeridas para a formação profissional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo está organizado com base nos principais conceitos que o estudo busca compreender. Inicialmente apresenta-se a Gestão do Conhecimento de forma a abordar a visão sintética da Gestão do Conhecimento propostas por Dalkir (2005), assim como recorte do estudo apresenta-se os Habilitadores de Gestão do Conhecimento com base em Wang e Ahmed (2005).

Na sequência apresenta-se a construção do conhecimento do aluno subdividido em um tópico, que buscou abordar o perfil do aluno formando em cursos superiores de Administração. Após isso, o estudo aborda seus principais objetos de pesquisa, inicialmente sobre as variáveis pessoais da aprendizagem de forma a compreender o aluno, em seguida destaca-se a autorregulação da aprendizagem, dividida em três subtópicos: definição e perspectiva sociocognitiva, fases e processos de autorregulação e desenvolvimento da competência de autorregulação da aprendizagem no contexto educacional. Além disso, apresenta-se o constructo de autoeficácia, destacando o conceito de Bandura (1997).

Por fim, é realizada uma análise sistemática de literatura que objetivou descrever os conceitos de autorregulação e autoeficácia para evidenciar o que o aluno pode reconhecer sobre si mesmo e como podem ser percepcionadas pelo próprio sujeito suas competências e habilidades de atuação profissional, bem como a maneira pela qual reconhece suas características enquanto futuro profissional.

2.1 A GESTÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento ao longo dos anos perpassou todo o desenvolvimento da sociedade e da economia como um todo, consistindo em um fator determinante, inclusive, para a competitividade das organizações. Probst, Staub e Romhardt (2009) descrevem que as empresas são direcionadas a utilizar de maneira exponencial o “tesouro oculto” que fica nas mentes de seus funcionários. Assim, percebeu-se a necessidade das organizações em gerirem melhor o conhecimento nelas presente.

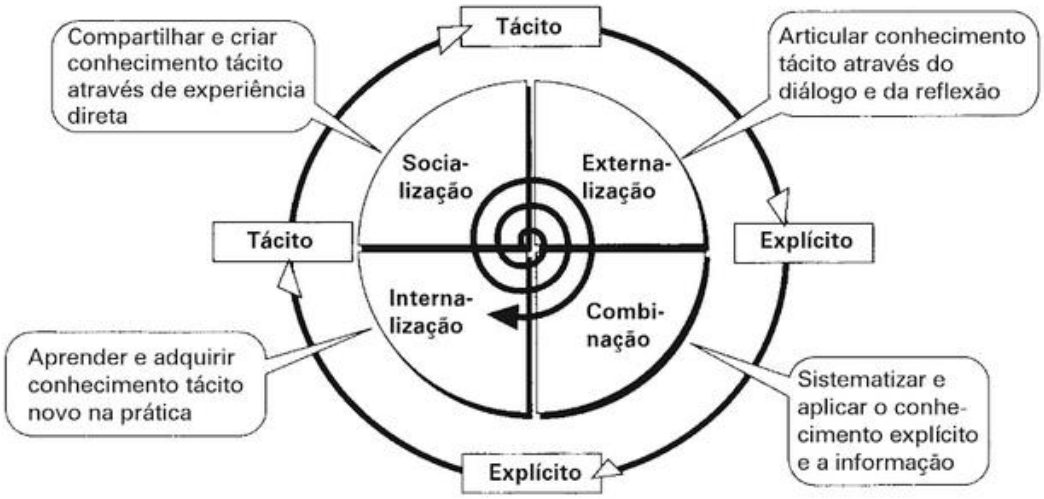
A Gestão do Conhecimento (GC) foi criada com o objetivo de possibilitar que as empresas possam competir na chamada “sociedade do conhecimento” de forma que consigam administrar seus ativos de conhecimento (ou intelectuais) (NONAKA; TAKEUCHI, 2009). Entretanto, é importante salientar que a GC não se limita à busca de vantagens competitivas,

mas todo o seu arcabouço teórico e prático vão muito além, podendo ter como objetivo diversas outras finalidades nos diferentes tipos de organização em que pode ser aplicada.

Compreende-se que uma organização cria e utiliza conhecimento de maneira a converter o conhecimento tácito para o conhecimento explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). O conhecimento tácito é entendido como pessoal e subjetivo e, desta forma, é um conhecimento de difícil formalização e transmissão. Já o conhecimento explícito pode ser representado por palavras e números, podendo ser ordenado, de fácil comunicação e compartilhamento (HARVARD BUSINESS REVIEW, 2000).

Nesse sentido Nonaka e Takeuchi (2008, p. 23) apresentam "quatro modos de conversão de conhecimento: (1) *socialização*: de tácito para tácito; (2) *externalização*: de tácito para explícito; (3) *combinação*: de explícito para explícito; e (4) *internalização*: de explícito para tácito". Tal modelo é representado por uma espiral e é conhecido como processo SECI, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Processo SECI



Fonte: Adaptada de Nonaka e Takeuchi (1995).

É possível observar que o processo SECI visa a criação do conhecimento e assim, é possível uma diferente combinação. Assim, descrevem Nonaka e Takeuchi (2008, p. 23)

> 1. *Socialização*: indivíduo para indivíduo.
> 2. *Externalização*: indivíduo para grupo.
> 3. *Combinação*: grupo para organização.
> 4. *Internalização*: organização para indivíduo.

Ressalta-se que produzir novos conhecimentos requer processos de amplificação organizacional em que o conhecimento que é criado pelos indivíduos e o torna como parte desta rede de conhecimento organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). Além da conversão do conhecimento a Gestão do Conhecimento possui outros diversos modelos de aplicações ou também com base nas literaturas, os chamados *ciclos* de Gestão do Conhecimento, o que neste estudo utiliza-se como base os modelos propostos por Dalkir (2005), de maneira a apresentá-los e analisá-los de forma em que ocorrem nas organizações, a saber: Zack (1996), Bukowitz e Willians (2000), McElroy (1999) e Wiig (1993). Para que isso ocorra, organizou-se conforme tabela a seguir.

Quadro 1 - Visão sintética dos ciclos de gestão do conhecimento sistematizados por Dalkir (2005)

Autores	Método	Processos
Zack (1996)	Derivado do trabalho sobre a concepção e desenvolvimento de produtos de informação (DALKIR, 2005).	1) aquisição de dados; 2) refinamento; 3) armazenamento/recuperação; 4) distribuição e, 5) a presentação.
Bukowitz e Willians (2000)	O método é pensado sobre o modo como as organizações geram, mantêm e implantam um estoque estratégico do conhecimento para criar valor.	1) obtenção; 2) uso; 3) aprendizagem; 4) contribuição; 5) apreciação; e (6) desfazer.
McElroy (1999)	O autor descreve o método como um Ciclo de vida do conhecimento que consiste nos processos de produção e integração, com uma série de loops de feedback para a memória organizacional, crenças e reinvindicações	Este ciclo incide sobre os processos para identificar o conteúdo de conhecimento que é de valor para a organização e seus funcionários.
Wiig (1993)	Consiste em aprimorar as tarefas com mais experiência, onde a aquisição de conhecimento deve ser relevante e de alta qualidade para que assim possa ser aplicado da melhor forma e de diferentes maneiras (DALKIR, 2005).	1) obter conhecimento; 2) analisar o conhecimento; 3) reconstruir/sintetizar o conhecimento; 4) codificar o conhecimento modelo e; 5) organizar o conhecimento.

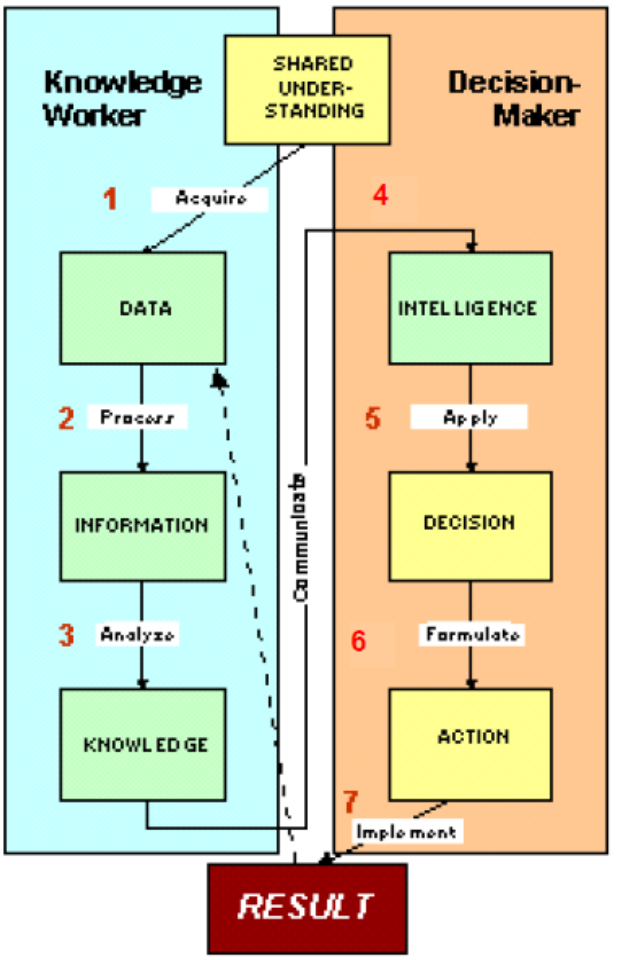
Fonte: Adaptado de Dalkir (2005).

Além dos ciclos citados, a Gestão do Conhecimento também abarca outros processos que buscam a melhoria de processos e a forma de gerir o conhecimento no âmbito dos processos empresariais, como o caso da Cadeia de Valor do Conhecimento, tradução literal do inglês *Knowledge Value Chain* (KVC) ou também ciclo ou modelo KVC. Nesse sentido, os a Cadeia de Valor do Conhecimento possui diversos modelos em que todos os processos são baseados no conhecimento. Powell (2001) descreve que o modelo da cadeia de valor foi popularizado por Michael Porter em 1985[4], assim a Cadeia de Valor do Conhecimento "é simplesmente a aplicação do modelo da cadeia de valor desenvolvimento e uso de conhecimento. Em suma, é um modelo de processo de como os dados se tornam inteligência e, eventualmente, torna-se parte de um resultado ou benefício comercial" (POWELL, 2001, p. 03).

A cadeia de valor do conhecimento é composta de dois conjuntos de atividades, a saber, *aquisição de conhecimento* e *aplicação de conhecimento*. Tais processos permitem "principalmente a aquisição e desenvolvimento do conhecimento, e os tomadores de decisão aplicam o conhecimento resultante para tomar melhores decisões de negócios, planejar e executar ações e, assim, alcançar resultados de negócios." (POWELL, 2001, p. 03) em busca de resultados para os negócios. Powell (2001) complementa que o modelo KVC possui uma série de "estados" e "ações" em que o estado é uma *etapa* e a ação é a *transformação* necessária para avançar ao próximo estágio. Ressalta-se que existem oito estados e sete transformações ou etapas de ação (figura 02).

[4] Michael Porter, *Competitive Advantage*, Free Press, 1985.

Figura 2 - A cadeia de valor de conhecimento



Fonte: Powell (2001, p. 04).

De acordo com as descrições de Powell (2001) as ações consistem em 1) **adquirir dados**: métodos de obtenção de dados, podendo ser dados *online* ou dados *off-line*; 2) **processar dados**: preparação de dados para análise adequada em que estes são verificados e validados; 3) **analisar informação**: os dados que já passaram pelas etapas anteriores estão prontos para serem analisados e nesta fase de análise, a informação será transformada em conhecimento; 4) **comunicar o conhecimento**: o conhecimento que esteve até agora na mente do colaborador do conhecimento é repassado para um decisor (e-mails, relatórios formais, slides etc.); 5) **aplicar inteligência**: utilização da inteligência para a tomada de decisão na organização, geralmente em um ambiente em grupo; 6) **formular ação**: planejamento e execução de ações que farão parte da decisão – em que geralmente é feita um grupo de confiança- alheio aos tomadores de decisão; 7) **implementar ações**: nesta etapa a implementação da decisão se inicia em que os recursos, metas e cronogramas devem ser definidos – nesta etapa também é uma oportunidade para obtenção de novos dados

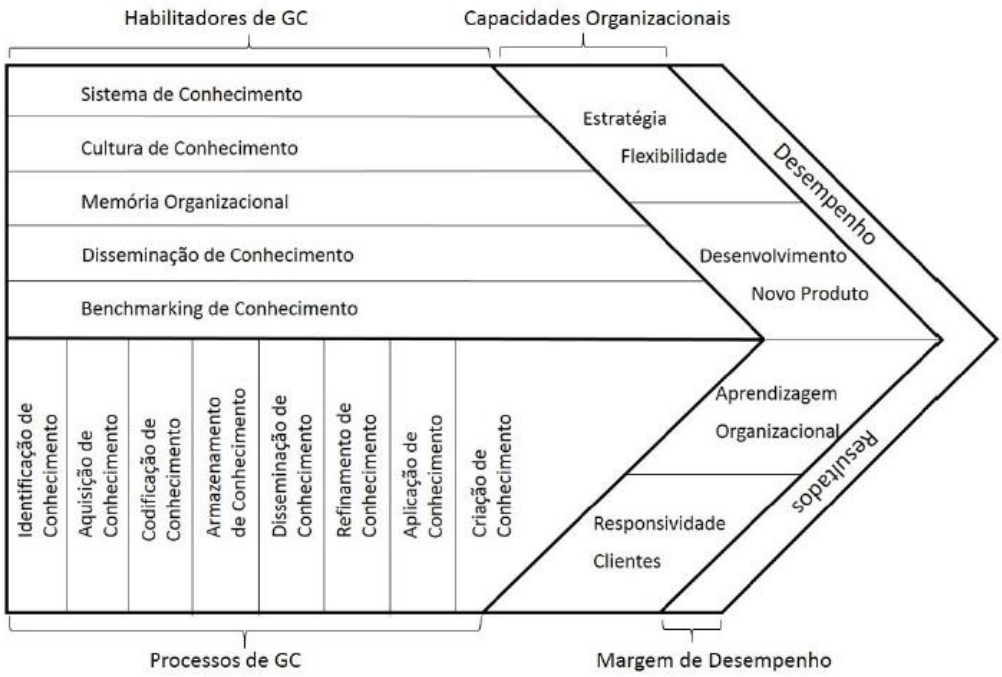
(considerando a figura 02, observa-se que há um *loop* de *feedback* em que à mediada que a implementação avança, há oportunidade de reunir novos dados com qualidade superior em relação aos dados obtidos nos estágios anteriores).

Assim fica em evidência que a Gestão do Conhecimento trata de aspectos essenciais sobre o capital intelectual, abarcando ciclos e processos que objetivam a melhor forma de se gerir o conhecimento para maior desempenho organizacional. Nesse contexto tem-se o ciclo KVC, e dessa forma o presente estudo utiliza-se do ciclo KVC de Wang e Ahmed (2005), em que tal ciclo consiste em abordar sobre os processos de Gestão do Conhecimento, assim como os facilitadores ou Habilitadores de Gestão do Conhecimento. Desta forma, aborda-se, nesta pesquisa especificamente o que tange aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento em que tais Habilitadores destacam a relevância do capital humano nas organizações.

2.1.1 Habilitadores de Gestão do Conhecimento

Em seu artigo "*The Knowledge value chain:a pragmatic knowledge implementation network*" os autores Catherine L. Wang e Pervaiz K. Ahmed no ano de 2005 estabelecem uma cadeia de valor do conhecimento no que concerne a Gestão do Conhecimento. A cadeia de valor do conhecimento fornece meios sistêmicos para avaliar e identificar o valor de uma empresa (WANG; AHMED, 2005). Nesse modelo, a cadeia de valor do conhecimento desenvolvida busca a captura da economia do conhecimento, conforme representado na figura 3.

Figura 3 - A cadeia de valor de conhecimento de Wang e Ahmed (2005)



Fonte: Wang e Ahmed (2005, p. 322).

Em observação à figura 3, nota-se que no modelo Wang e Ahmed (2005) abordam quatro elementos distintos, a saber, i) **Processos de Gestão do Conhecimento**: tal processo é mais tradicional e conhecido dentro da perspectiva da Gestão do Conhecimento, abordando a identificação, aquisição, codificação, armazenamento, disseminação, refinamento, aplicação e criação de conhecimento; ii) **Habilitadores de Gestão do Conhecimento**: a divisão desse elemento ocorre em: gerenciando o sistema de conhecimento, cultura de conhecimento, memória organizacional, disseminação de conhecimento e *benchmarking* de conhecimento; iii) **Capacidades Organizacionais**: este processo perpassa por todos os demais elementos da cadeia de valor do conhecimento, a saber, estratégia, flexibilidade, desenvolvimento de novos produtos, aprendizagem organizacional e responsividade de clientes; e iv) **Margem de Desempenho**: este processo aborda os resultados e os desempenhos dos demais elementos da cadeia de valor do conhecimento desenvolvido pelos autores (WANG; AHMED, 2005).

Os Habilitadores de Gestão do Conhecimento

> são itens de capacitação e envolvem elementos de infraestrutura, como gerenciamento do sistema de conhecimento, fomento da cultura do conhecimento, desenvolvimento da memória organizacional, promoção do compartilhamento de conhecimento e realização de benchmarking de conhecimento. Eles são os fatores de destaque que permitem que os processos de Gestão do Conhecimento cheguem aos resultados esperados. Os processos de Gestão do Conhecimento identificados acima capturam atividades fundamentais de Gestão do Conhecimento. Tais atividades não podem distinguir uma organização da outra, porque os processos de Gestão

> do Conhecimento em si não são suficientes para explicar as diferenças de desempenho. É a maneira como esses processos interagem e incorporam os facilitadores organizacionais que definem os resultados de desempenho (WANG; AHMED, 2005, p. 322, tradução nossa).

Conforme descrito, o presente estudo debruça-se em descrever os Habilitadores de Gestão do Conhecimento por que estes são elementos que possibilitam uma correlação entre o capital intelectual e os processos organizacionais e assim, considerando a relevância dessa descrição sobre os Habilitadores e ao pouco material disponível, descreve-se na íntegra seus processos envolvidos. O primeiro processo é relacionado ao Gerenciamento do Sistema de Conhecimento.

> As organizações devem possuir a capacidade de utilizar a tecnologia da informação para facilitar os processos de Gestão do Conhecimento, bem como promover diálogos e comunicações. De um modo geral, a tecnologia da informação pode ser vista como incorporando duas capacidades gerais: gerenciar o conhecimento codificado e criar redes de conhecimento (WANG; AHMED, 2005, p. 322, tradução nossa).

Já o segundo processo abarca a Promoção da Cultura do Conhecimento, em que

> a tecnologia em si não fornece Gestão do Conhecimento, mas inspira a visão de "um novo mundo de conhecimento alavancado" (McDermott, 1999). A adoção da tecnologia da informação deve ser associada à cultura organizacional favorável ao conhecimento, a fim de proporcionar desempenho. Por exemplo, extrair e codificar o conhecimento dos indivíduos desconecta os solicitantes dos provedores e reduz significativamente o controle de um provedor sobre quem tem acesso a esse conhecimento. Isso cria um conjunto de condições que permitem aos gerentes aumentar o controle sobre a maioria dos funcionários. Isso estabelece condições sob as quais o conhecimento codificado provavelmente reduzirá o poder do empregado. Não é, portanto, surpreendente que os funcionários às vezes sejam resistentes a contribuir para repositórios de conhecimento. As organizações precisam adotar uma cultura de conhecimento que reduza o medo dos empregados de redundância depois que eles contribuem com seus conhecimentos na busca pela vantagem competitiva organizacional (WANG; AHMED, 2005, p. 323, tradução nossa).

Em relação ao terceiro processo, fica-se em evidência sobre a utilização da tecnologia aliada ao conhecimento do capital intelectual presenta nas organizações, porém, é necessário que esse capital intelectual aprenda a contribuir com o armazenamento de seu conhecimento de modo que seja possível a organização obtê-lo sempre que possível, contudo, há ainda um receio por parte do indivíduo nessa contribuição de seus saberes e isso deve ser melhor gerido pelas organizações de modo a promover com essa contribuição e assim a organização manter-se ativa na busca da competitividade organizacional (WANG; AHMED, 2005). O terceiro

processo dos Habilitadores de Gestão do Conhecimento aborda sobre o Desenvolvimento da Memória Organizacional.

> As organizações precisam desenvolver a capacidade de lembrar o que funcionou e o que falhou e garantir que as lições úteis foram capturadas, conservadas e prontamente recuperadas quando necessário. Tal conhecimento não deve se restringir àqueles codificados e armazenados nos sistemas organizacionais, como rotinas e melhores práticas, mas também inclui conhecimento tácito, como experiências e expertises possuídas por indivíduos. A memória organizacional destaca a capacidade de capturar conhecimento explícito e tácito e, mais importante, torná-lo mais facilmente recuperável, atualizado, preciso e relevante (WANG; AHMED, 2005, p. 323, tradução nossa).

Em relação ao quarto processo que abarca a Promoção do Compartilhamento do Conhecimento, tem-se que

> a gestão eficaz do conhecimento requer um fluxo constante de conhecimento, ao invés de simplesmente acumular um estoque dele. Fluxo de conhecimento é o que facilita as conexões entre os buscadores de conhecimento específico e os provedores de conhecimento necessário. Compartilhar envolve levar em conta os elementos humanos, não apenas focalizar a tecnologia que os suporta. As organizações devem promover o compartilhamento de conhecimento além do fluxo de conhecimento e do compartilhamento relacionados ao processo de trabalho, contribuindo e recuperando do repositório de conhecimento promovendo ativamente comunidades de prática (WANG; AHMED, 2005, p. 323, tradução nossa).

Por fim, o quinto e último processo dos Habilitadores de Gestão do Conhecimento aborda acerca do *Benchmarking* de Conhecimento e por isso

> as organizações devem possuir a capacidade de medir seus ativos de conhecimento em relação a outras organizações, a fim de identificar o nível de desempenho do conhecimento comparativo e as lacunas de conhecimento. O benchmarking de conhecimento facilita a adoção das melhores práticas de GC e, consequentemente, pode melhorar as capacidades baseadas em conhecimento para vantagem competitiva sustentável no mercado (WANG; AHMED, 2005, p. 323, tradução nossa).

Em tempo, e em análise aos Habilitadores da Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005) fica evidente que o gerenciamento do sistema de conhecimento atua principalmente na relação com a tecnologia da informação e esta, por sua vez, é trabalhada como facilitadora dos processos de Gestão do Conhecimento, assim como atua na promoção de comunicações e diálogos. No que tange ao segundo processo de cultura do conhecimento, passa-se a relacioná-lo como facilitador para a tecnologia da informação de forma a propiciar desempenho, como a extração e codificação do conhecimento dos indivíduos. Desse modo, a

cultura do conhecimento atua de forma a auxiliar os indivíduos para contribuir com seus conhecimentos. Assim, os processos de gerenciamento do sistema de conhecimento e da promoção da cultura do conhecimento atuam conjuntamente.

O terceiro processo descrito por Wang e Ahmed (2005) sobre a memória organizacional evidencia sobre a capacidade das organizações utilizarem-se do método de lições aprendidas. Tal capacidade envolve os conhecimentos explícito e tácito, este último por sua vez, é composto de expertises e experiências anteriores dos indivíduos. Já o quarto processo refere-se à promoção do compartilhamento do conhecimento e para isso é necessário que haja um fluxo de conhecimento constante, de forma a facilitar conexões entre buscadores e provedores de conhecimento, ou seja, deve haver o compartilhamento do conhecimento, e este compartilhamento deve considerar os indivíduos principalmente, de forma que seja possível ainda promover práticas de Gestão do Conhecimento. Por fim, os autores tratam do *benchmarking* do conhecimento em que essa atividade busca medir o nível de melhores práticas de outras organizações. Tal prática facilita para o aumento de capacidades baseadas em conhecimento.

Em tempo, observou-se que para este estudo, os Habilitadores de Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005) são facilitadores para que a Gestão do Conhecimento seja integrada aos indivíduos na organização. Tal processo é utilizado como uma das bases da presente pesquisa, sendo utilizado na classificação da Gestão do Conhecimento nos questionários aplicados, principalmente por se referir ao capital humano da organização Desse modo, como o propósito desta pesquisa está em analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, faz-se necessária uma investigação sobre o processo formativo no que concerne a construção do conhecimento do aluno.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO

A proposta desta seção está em expor a construção do conhecimento profissional do aluno, por meio de embasamento Teórico Educacional e também apoiado no embasamento teórico da construção do conhecimento na perspectiva da Gestão do Conhecimento.

A construção do conhecimento do aluno, numa perspectiva cognitivista é individual, porém, é passível de ser realizada coletivamente, isso, porque, as “diferenças entre os vários indivíduos devem-se, simultaneamente, à qualidade do meio físico ou social e à qualidade das

estruturas prévias do sujeito" (BECKER, 2016, p. 124). Nesse mesmo sentido Werneck (2006, p. 176) complementa que "não se pode imaginar que possa, cada um, "construir" o seu conhecimento de modo totalmente pessoal e independente sem vínculo com a comunidade científica e com o saber universal".

De maneira conceitual é importante compreender que o conhecimento é derivado do *saber*, sendo que para Japiassu (1977, p. 15) "é considerado saber, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino".

A construção de conhecimento no âmbito educacional foi e ainda é amplamente discutida e investigada. Pode-se considerar então que a aprendizagem é considerada o primeiro passo na construção do conhecimento do aluno que para isso, tem-se a visão de Vygotsky (1988) explicitando que algumas formas de aprendizagem podem contribuir para transformar e organizar demais áreas do pensamento, podendo seguir o processo de maturação (do conhecimento), ou ocorrer antes dele e até mesmo adiantar esse processo. Tal ideia cria disrupturas em relação à noção de que os processos de aprendizagem são totalmente limitados, pois não o são.

Os processos de aprendizagem tem como pressuposto o conhecimento acadêmico e, desta forma, faz-se preciso compreender que "o conhecimento acadêmico é um processo contínuo de correção de rumos que, embora histórico, ultrapassa as relações sociais, as concepções de mundo e as ideologias" (WERNECK, 2006, p. 186). O mesmo autor ainda reforça que Piaget[5] aborda o desenvolvimento como um processo espontâneo e não o trata como uma construção consciente, prática e deliberada. Ou seja, a aquisição do conhecimento ocorre de maneira espontânea, sendo influenciada pela experiência e contexto social. Há importância em atentar-se para a questão da avaliação escolar em se tratando da relação com a construção de conhecimento, isso porque as avaliações são bons indicadores em relação a expectativa da escola para a aprendizagem dos conteúdos propostos (WERNECK, 2006).

De maneira primária, a função da escola básica (e não somente da escola básica) é construir a pessoalidade do aluno, incluindo principalmente a cidadania e não para a formação de especialistas em qualquer área ou disciplinas. Dessa forma, nenhum conhecimento deveria se justificar com um fim em si mesmo, isto porque é necessário compreender que o conhecimento não necessita uma aplicação prática de maneira obrigatória. Ou seja, a construção do conhecimento está intimamente ligada no que concerne acerca do aluno

[5] Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, um dos teóricos de referência no contexto educacional sobre psicologia do desenvolvimento.

produzir e compreender significados, diferentemente do que produzir somente bens materiais (PERRENOUD; THURLER, 2009).

De maneira a considerar a perspectiva da Gestão do Conhecimento no que tange a criação[6] e construção do conhecimento para Nonaka e Takeuchi (2009, p. 237) "a essência da criação do conhecimento está profundamente enraizada no processo de construir e administrar sínteses". Desta forma, a criação do conhecimento permite o que aparentemente é oposto, ou seja, o conhecimento[7] tácito e o conhecimento explícito, de maneira a sintetizá-los e os unindo para ir além da realidade atual e desta forma, esta nova realidade dá-se início por meio da síntese, que é considerada um processo dinâmico e contínuo reconciliador e que busca ir além dos opostos.

> Em outras palavras, o processo envolve a utilização de uma tese (A) e uma antítese (B) para criar uma nova realidade (C). C é separado e independente de A e B, não algo intermediário entre A e B. O que torna a criação do conhecimento complexa é o fato de que a síntese tem que ocorrer em base contínua e através de uma multidão de opostos (NONAKA; TAKEUCHI, 2009, p. 22).

A "construção de conhecimento profissional está enraizada em princípios de cooperação e colaboração de aprendizagens, de conhecimentos e experiências partilhadas" (FELÍCIO; MARIANO; SILVA, 2017, p. 87). Ao considerar a construção do conhecimento para a ciência, Lima (1984) destaca que é um problema diretamente relacionado com o processo educativo de alunos no ensino superior e, como solução, deve haver um reexame de todo o ensino universitário de maneira a conciliar a formação profissional do aluno, para que seja possível a construção de interpretações coletivas de equilíbrio para com a realidade.

Passa-se a reconhecer que a construção do conhecimento quer na perspectiva teórico educacional, quer na gestão do conhecimento se concretiza na necessidade da experiência, da vivência com a prática, da socialização e da troca, podendo ser mediada por recursos diferentes, como a tecnologia, mas com o propósito de causar no individuo domínio, habilidades e competências par as suas ações. No contexto dessa pesquisa vislumbrou-se a construção do conhecimento de formandos de Administração, no propósito de explicitar sobre

---

[6] Para o presente estudo, considera-se a nomenclatura de "construção do conhecimento", enquanto para alguns autores da Gestão do Conhecimento a nomenclatura utilizada é a de "criação do conhecimento" (o que será mantida para preservar a originalidade dos excertos). A Palavra construção se torna relevante para o estudo, pois, o processo de construção no contexto escolar é cíclico e processual.

[7] Nonaka e Takeuchi (1997) consideram o conhecimento tácito e explícito como unidades estruturais complementares e a dinâmica de interação entre elas é considerada a principal forma de construção de conhecimento.

a construção do conhecimento, também considerando a perspectiva da gestão do conhecimento, haja vista que a presente dissertação têm como objeto de estudo a construção do conhecimento de alunos de cursos de Administração. Desta forma, apresenta-se a seguir o perfil do aluno formando em cursos superiores de Administração.

2.2.1 Perfil do aluno formando em cursos superiores de administração

Nesta seção busca-se abordar considerações das diretrizes educacionais, e da teorização da organização vinculados a função do administrador como gestor, e do curso de administração em relação à formação do aluno enquanto aprendiz e enquanto futuro gestor.

Em 1954, mediante a criação da EAESP (Escola de Administração de São Paulo) que houve o surgimento do primeiro currículo de Administração, o que influenciou as demais instituições de ensino superior para a oferta do curso no Brasil (SCHUCH JÚNIOR, 1976). De fato, "a história do ensino e da profissionalização da Administração no Brasil é bastante recente, pouco mais de cinco décadas se comparado aos EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram, no final do século XIX" (REGIO *et al.*, 2014, p. 131). Para Couvre (1991), há uma relação entre o ensino de Administração e o processo de desenvolvimento do país, sendo que no Brasil a criação de cursos de Administração teve seu crescimento após 1960 (devido à expansão do ensino superior)

É possível compreender que a qualificação exigida para o ensino no curso superior em Administração necessita de uma profunda avaliação em relação à formação que está sendo desenvolvida. Há poucos estudos que abordam essa temática, assim como a autorregulação e autoeficácia do aluno (futuro Administrador).

Para o processo da análise do perfil do formando é relevante compreender que há uma relação direta do seu processo formativo para com as competências que esse formando necessita aprender e compreender ao longo de sua jornada acadêmica. Nesse sentido, pode-se definir competência como:

> [...] a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se defronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

Em base aos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais, a competência profissional é “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2). Com base nessa discussão acerca das competências desejadas para o aluno formando de cursos superiores em Administração, em acordo com a Resolução CNE/CES 4/2005, em seu artigo 4º:

> O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
> I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
> II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
> III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
> IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
> V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
> VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
> VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
> VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

É possível verificar que se evidencia conforme leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais que o perfil do aluno formando em Administração, em síntese, deve possuir habilidades e competências para: a) pensar no planejamento e ser estrategista para a resolução de problemas, b) possuir relações interpessoais nos processos de negociação, c) ser reflexivo e crítico, d) criticidade, raciocínios e criatividade, e) pró-atividade para o exercício profissional, f) transferir conhecimentos empíricos aos modelos organizacionais, g) gerenciar projetos, e h) realizar consultorias.

Lacombe e Heilborn (2002) destacam que a construção de uma carreira profissional, assim como a maneira pela qual o indivíduo se relaciona com o trabalho, são temas centrais para o exercício da atividade do administrador. Isso quer dizer que as organizações reformularam suas práticas e também os princípios que orientam a gestão de pessoas e tais mudanças ocasionaram outras novas mudanças no desenvolvimento de carreiras.

> [...] a reflexão sobre a relação das pessoas com o seu trabalho e sobre os conceitos e mecanismos relacionados ao desenvolvimento das carreiras no contexto organizacional proporciona ao administrador (a) a possibilidade de atender às demandas do mercado, se posicionar e de transitar no mercado de trabalho e (b) as condições para o exercício de uma gestão mais humanizada, com foco nas pessoas. E, assim sendo, as percepções sobre a carreira e o trabalho indicarão como o administrador entende a sua própria relação com o trabalho (e das demais pessoas) como entende a dinâmica da gestão no contexto organizacional atual (LACOMBE; HEILBORN, 2002, p. 2).

É válido destacar para o presente estudo que de acordo com Regi et al. (2012, p. 132) “a qualificação do ensino de Administração exige uma avaliação profunda da formação que está sendo desenvolvida. Muito pouco tem sido feito no Brasil. São poucos os estudos que discutem esta problemática”.

Ressalta-se, também, que a presente Resolução está em vigor desde o ano de 2005 e, considerando o contexto desta pesquisa, o crescimento e ampliação dos pilares da Gestão do Conhecimento que concerne as pessoas, os processos e a tecnologia, verifica que a resolução pode ser considerada como desatualizada, principalmente levando em conta o ano de desenvolvimento desta pesquisa - 2018. Devido à referida possibilidade de defasagem considerando a evolução dos processos administração, poderão haver habilidades, competências e características profissionais que não estão destacadas na Resolução CNE/CES 4/2005.

Nota-se também que a Gestão do Conhecimento, considerando o perfil do formando do aluno de cursos superiores em Administração, é uma área de estudo que agrega para a gestão e em outras palavras Silva (2002, p. 143) afima que “o desenvolvimento do trabalho com o conhecimento em uma organização está diretamente relacionado ao desenvolvimento estratégico de suas competências”. Isso porque a organização é considerada uma entidade com ocorrência de variados e complexos fenômenos e, devido a isto, ela pode ser considerada sob diversos olhares e perspectivas diferenciadas e, além disso, o conhecimento na empresa deve ser trabalho buscando coesão, de maneira que seja integrado nos processos empresariais em busca de compreender as diretrizes nacionais e recomendações necessárias (SILVA, 2002).

Verifica-se que acerca do Comportamento Organizacional há uma grande relação com a Gestão do Conhecimento, podendo ser verificada a sua relevância também nos aspectos que concernem a formação do aluno para o curso superior de administração. Assim, é importante contextualizar o comportamento organizacional, de modo que seja possível correlacionar o formando em Administração como o capital intelectual nas empresas.

2.2.2 Capital intelectual e o comportamento organizacional

Valentim et al. (2009, p. 8) expõem que "a Gestão do Conhecimento é uma das bases que amparam o processo de inteligência competitiva nas organizações" e desta forma, se pauta em aproveitar, sistematizar e socializar o conhecimento dos indivíduos que compõem uma empresa, em prol do conhecimento coletivo organizacional e assim há uma maior vantagem em relação à concorrência em que devido a isso é possível potencializar o levantamento de novas ideias e o fomento da inovação organizacional. Assim, fica em evidência sobre como a Gestão do Conhecimento pode ampliar as potencialidades de uma organização.

Em tempo, uma organização é "um conjunto de cargos funcionais e hierárquicos a cujas prescrições e normas de comportamento todos os seus membros devem se sujeitar" (CHIAVENATO, 2004, p. 157), uma outra definição mais abrangente é que as organizações "são grupos de pessoas que trabalham de modo interdependente com algum propósito" (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 2).

De maneira abstrata Latorre (2018) destaca que as pessoas são a inteligência de uma organização, ou "cocriadores" do chamado corpo organizacional; em outras palavras, as pessoas são a própria organização. Assim, considerando as novas formas de desenvolvimento do capital intelectual, destaca-se a aprendizagem organizacional, principalmente ao que a pesquisa buscar abarcar, a saber, as competências e habilidades (inserindo-se ainda as características) para o formando em cursos superiores de Administração.

Torna-se relevante ainda, o estudo do contexto organizacional, de forma a compreender os comportamentos e características para a prática profissional e de forma inicial, busca-se a compreensão do *Comportamento Organizacional* (CO), que para os autores McShane e Glinow (2014) "é o estudo a respeito do que as pessoas pensam, sentem e fazem dentro e em torno das organizações (p. 2)". O CO envolve analisar comportamentos, percepções e decisões, assim como respostas emocionais dos funcionários (MCSHANE; GLINOW, 2014). Para além disso o CO, de modo a tornar uma organização eficaz, abarca a

Eficácia Organizacional que para McShane e Glinow (2014, p. 5) “é considerava a ‘variável dependente definitiva’ no comportamento organizacional”. Percebe-se a importância de se discutir assuntos tão atuais e relevantes, haja vista que até alguns anos atrás, esses mesmos temas eram percebidos nas organizações, porém pouco comentados, ou até mesmo vistos como tabus. O CO, por sua vez, atua diretamente nessas variáveis organizacionais com o já mencionado capital intelectual no que tange a aprendizagem organizacional.

A aprendizagem “é um processo contínuo fundamentado na experiência [...] e para além disso, “o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação com o mundo” (ANTONELLO; GODOY et al., 2011, p. 208). Desta forma compreende-se que o conhecimento é derivado da própria experiência, assim como é testado mediante a ela, ou seja, quando um indivíduo perpassa por uma determinada experiência, a habilidade que este indivíduo aprendeu se torna instrumento de entendimento e aprendiz para que consiga lidar com outras experiências que virão (ANTONELLO; GODOY et al., 2011).

Em uma pesquisa sobre a aprendizagem de gerentes para exercer a função no contexto organizacional, Atonello e Godoy et al. (2011) constataram que as habilidades identificadas pelos gerentes, são o tratamento de forma individualizada dos subordinados, assim como limites nas relações de trabalho. Verificou ainda que delegar tarefas, conhecer as pessoas da organização e a cobrança pelo desempenho foram dimensões citadas como aprendidas. As habilidades aprendidas pelos gerentes do estudo podem ser verificadas na imagem a seguir.

Figura 4 - Habilidades comportamentais necessárias ao gerente

Fonte: Antonello e Godoy (2011, p. 217).

Observa-se que em tais habilidades comportamentais referentes ao estudo apresentado na Figura 4 há uma constatação e possível relação com a Resolução CNE/CES 4/2005, pois alguns itens vão ao encontro com os itens da referida resolução, porém, algumas outras habilidades (emergentes pós resolução, considerando seu ano de publicação (2005) não constam, porém, que são necessárias para os novos modelos organizacionais existentes.

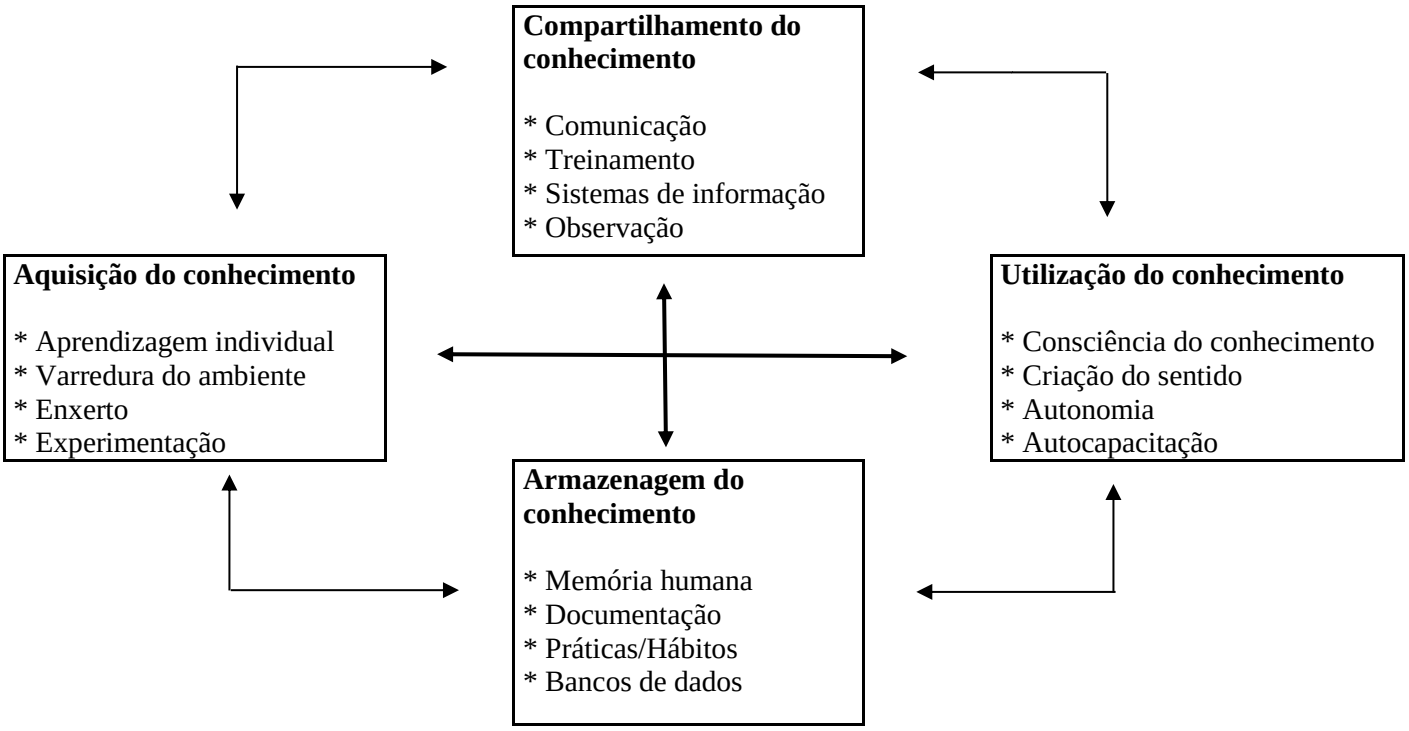
Os autores destacam, ainda, que os sujeitos pesquisados aprenderam novas habilidades como as de se "vender" e também serem políticos em seus relacionamentos, assim, relata-se ainda que dentre as habilidades comportamentais aprendidas antes do cargo de gerência, o fator automotivação foi destaque nas citações dos respondentes da pesquisa em que ainda os autores destacam que esta última habilidade é relevante pois auxiliam indivíduos nos níveis técnicos aos gerenciais (ANTONELLO; GODOY et al., 2011).

Embora aqui se explique o contexto de CO, cabe ressaltar sobre como o capital intelectual aprende, conforme descrevem MacShane e Glinow (2014, p. 8) o capital intelectual é então como o "**capital humano**, ou seja, o conhecimento, as habilidades e as capacidades que os funcionários detêm" (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 8). Destaca-se ainda que "o capital humano é insubstituível porque não pode ser substituído facilmente pela tecnologia" (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 8), porém, a tecnologia (mediante à sua enorme

expansão ao longo dos anos) deve ser considerada como auxiliar no processo de aprendizagem organizacional e o capital humano deve utilizá-la para um bem em comum. Destaca-se que a Resolução CNE/CES 4/2005 não abarca processos ou formas de interação tecnológica como uma habilidade ou competência necessária para o futuro profissional de administração.

Os processos de aprendizagem no contexto organizacional são originados, principalmente pelas organizações que cultivam seu capital intelectual por meio de quatro processos que muito se assemelham à Gestão do Conhecimento: aquisição de conhecimento, compartilhamento de conhecimento, utilização de conhecimento e armazenagem de conhecimento. A figura 5 apresenta os quatro processos de aprendizagem organizacional.

Figura 5 - Quatro processos de aprendizagem organizacional



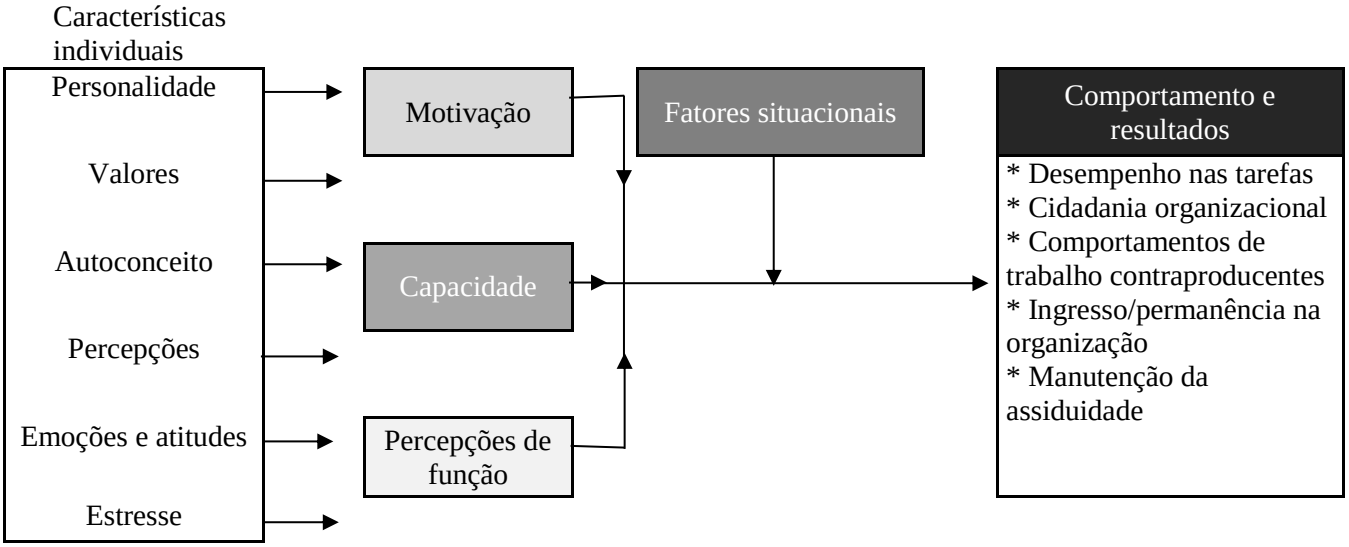
Fonte: adaptado de McShane e Glinow (2014, p. 9).

A *aquisição de conhecimento* busca a extração de ideias do ambiente externo e do contexto da própria organização. Um das formas mais eficaz de adquirir conhecimento é por meio da contratação de capitais intelectuais ou adquirir empresas inteiras (processo conhecimento como enxerto). Nesse processo o conhecimento entra na organização quando os funcionários (capitais intelectuais) aprendem com fontes externas. O *compartilhamento de conhecimento* abarca a distribuição do conhecimento por toda uma organização, costumeiramente com o uso de *intranets* e repositórios digitais de conhecimento. O

compartilhamento também ocorre por meio de comunicação estruturada informal, além de outras formas de aprendizagem como a observação, experiência e prática, por exemplo. A *utilização do conhecimento* parte do pressuposto que o funcionário perceba todo o conhecimento disponível e assim, ter autonomia suficiente para aplicá-lo. Por fim, a *armazenagem de conhecimento* são todos os meios pelos quais o conhecimento fica retido para recuperação sempre que necessário e é nesse processo que a memória humana é de um papel fundamental, considerando que as práticas individuais abrigam conhecimento menos explícito e mais tácito (MCCSHANE; GLINOW, 2014).

A aprendizagem organizacional envolve as capacidades dos ativos intelectuais, suas formas de aprendizagem, comportamento e também seu desempenho (o que também pode ocorrer de forma individualizada). McShane e Glinow (2014) destacam que os especialistas no século passado investigaram os "preditores diretos do comportamento e do desempenho individual" (p. 30). Em tais investigações umas das primeiras fórmulas sobre o desempenho individual foi *desempenho= pessoa x situação* (a pessoa compreende as características individuais e situação refere-se às influências externas ao comportamento do indivíduo). Um outra fórmula mencionada é *desempenho= capacidade x motivação* (mais conhecida como modelo 'habilidade e vontade' e tal fórmula considera duas características específicas) (MCSHANE; GLINOW, 2014). McShane e Glinow (2014) expõem ainda que tais preditores foram considerados pelos especialistas como "Modelo MARS do comportamento e do desempenho individual", contendo quatro variáveis: motivação, capacidade, percepções do papel e fatores situacionais. Os autores explicam ainda que "os quatro elementos têm influência fundamental sobre o comportamento voluntário do indivíduo e seu desempenho; se qualquer um deles estiver baixo em uma determinada situação, o funcionário executará mal a tarefa" (MCSHANE; GLINOW, 2014, p. 30). A figura 6 apresenta-se o modelo MARS do comportamento e dos resultados individuais.

Figura 6 - Modelo MARS do comportamento e dos resultados individuais



Fonte: adaptado de McShane e Glinow (2014, p. 31).

McShane e Glinow (2014) definem que a *motivação do funcionário* são "forças interiores de uma pessoa que afetam a direção, a intensidade e a persistência do seu comportamento voluntário" (p. 31), já a *capacidade* refere-se "as aptidões naturais e as capacidades aprendidas necessárias para concluir uma tarefa com êxito" (p. 31). Os referidos autores explicam que as *competências* são "habilidades, conhecimento, aptidões e outras características pessoais que levam a uma desempenho superior" (p. 31), e por fim, as *percepções da função* referem-se sobre "o quanto uma pessoa compreende exatamente as responsabilidades do trabalho (funções) que a ela são atribuídas ou que dela se esperam" (p. 33).

Ainda na figura 6, os *fatores situacionais* são relativos ao comportamento e desempenho dos colaboradores. Nesse sentido a situação se refere as condições que não são de controle imediato do colaborador, que podem limitar ou facilitar seu comportamento e desempenho. Destaca-se ainda as questões relativas ao *comportamento individual* em que todos os quatro elementos do modelo MARS (motivação, capacidade, percepções da função e fatores situacionais) afetam os comportamentos do colaborador no ambiente de trabalho (MCSHANE; GLINOW, 2014).

No que tange ao comportamento e resultados McShane e Glinow (2014) descrevem que o *desempenho de tarefas* faz menção aos comportamentos que apoiam os objetivos organizacionais do indivíduo, ou seja, os comportamentos de desempenho de um indivíduo dentro de uma organização com base nas tarefas transformam matérias-primas em produtos e serviços. Os referidos autores explicam que a *cidadania organizacional* são as "diversas

formas de cooperação e prestimosidade com as outras pessoas que apoiam o contexto social e psicológico da organização" (p. 35). Já os *Comportamentos de trabalho contraproducentes* são "comportamentos voluntários que têm o potencial de prejudicar direta ou indiretamente a organização" (p. 35). O *ingresso e permanência na organização* referem-se à importância de pessoas qualificadas ingressarem e permaneceram na organização, para que os comportamento associados ao desempenho (desempenho nas tarefas, cidadania organizacional, ausência de comportamento de trabalhos contraproducentes) não ocorram. Por fim, a *manutenção da assiduidade* refere-se ao fato de que as organizações necessitem reter seus funcionários, para que todos compareçam ao trabalho nos horários estabelecidos.

Desta forma, compreende-se a relevância e justificativa de um processo de formação que possibilite ao formando habilidades e competências necessárias para a sua formação, porém, retoma-se sobre a defasagem da Resolução CNE/CES 4/2005 em que muitos aspectos são destacados de forma holística e não compreendem, em sua maior parte, o contexto organizacional que os formandos estarão inseridos quando adentrarem no mercado de trabalho.

2.3 VARIÁVEIS PESSOAIS DA APRENDIZAGEM

Existem distintos estudos sobre a análise da aprendizagem de alunos que abordam perspectivas teóricas que acompanham o percurso histórico da definição e do papel da educação. Em se tratando do rendimento acadêmico de estudantes, a aprendizagem é um aspecto de grande relevância e que deve ser destacada. De maneira geral, a questão que permeia o rendimento acadêmico resume-se, principalmente, na capacidade intelectual do estudante. Considerando a cientificidade do assunto, e com as diversas pesquisas acerca do tema, deve-se reputar que o rendimento acadêmico de alunos possui grande influência dos fatores motivacionais, emocionais e metacognitivos (CASTRO, 2007).

No aspecto que envolve a consciência das variáveis pessoais, há uma abrangência de conhecimentos e crenças relativas a como somos, sobre quais as habilidades reconhecemos em nós, qual a nossa percepção de autoeficácia e até nossas expectativas de rendimento e qual a possibilidade de controle que possuímos. O conhecimento dessas características de desenvolvimento estratégico de aprendizagem possui um viés de contribuição, de maneira a determinar o que é possível fazer para resolver determinada tarefa, se é possível prevenir

determinadas estratégias que foram criadas equivocadamente e quais os recursos que se podem mobilizar (ABRAHÃO, 2008).

Em se tratando do sujeito da aprendizagem que é o aluno, Rubistein (2002) deixa claro que, de maneira genérica, ele pertence ao grupo de escolares. E por essa razão, deve-se portar conforme é esperado dele enquanto aluno e escolar. A autora explica também que ele não é qualquer aluno, pois possui história, que é pertencente a um grupo e, além disso, possui marcas próprias e estas, por sua vez, podem representá-lo. Ainda nesse contexto, tais marcas podem representá-lo por meio dos objetos que ele cria e com os quais se relaciona; assim como um pintor impressionista, o aluno é reconhecido por suas marcas (RUBISTEIN, 2002).

Por outro lado, Rubistein (2002) afirma ainda que para o aluno pertencer a um grupo de escolares deve submeter-se às regras estabelecidas do que seja um escolar:

> Deverá estudar, produzir *conhecimento*, organizar seus materiais, relacionar-se com seus pares, enfim, deverá se comportar dentro dos padrões e normas considerados adequados e pertinentes ao gênero dos alunos. Os problemas de aprendizagem poderão se manifestar quando, por diferentes razões, o aluno não corresponde ao seu grupo ou gênero. [...] Os conflitos poderão ocorrer, também, quando não são consideradas as marcas e as inscrições próprias de seu estilo. Outras vezes, o estilo desenvolvido por alguns escolares não é produtivo, isto é, não funciona (RUBISTEIN, 2002, p. 128).

Com base nessa percepção acerca da visão do aluno sobre si próprio como sujeito ativo e pertencente a um grupo vê-se também uma consequente mudança no papel da escola, que ao longo dos tempos tem sido visto de diferentes formas. Assim, tem-se que “compete à escola educar os estudantes para que eles saibam de uma forma autônoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida” (SILVA et al., 2004, p. 12).

Em outra perspectiva, é possível perceber que o papel da escola não está mais fundamentado no ato de passar a informação do professor para os alunos, mas também centra-se na construção e promoção de estratégias de reelaboração, contrastação e reconstrução crítica do conhecimento adquirido, tendo por base o conhecimento estratégico (VEIGA, 2002). Nesse sentido, o conhecimento estratégico é a possibilidade de construção de “modelos da realidade na qual a empresa está inserida, a fim de perscrutar variáveis que poderão diminuir o grau de incerteza na condução do negócio” (CRUZ, 2007, p. 44).

Assim, compreende-se que o papel do aluno também não é mais o mesmo e, para isso, se faz necessário que este, por sua vez, possa compreender melhor o seu processo de aprendizagem e, com base nisso, seja possível “regular ativamente a sua cognição, a sua

motivação e o seu comportamento" (ROSÁRIO et al., 2005, p. 02). Além disso, Rosário et al. (2005) evidencia que tais processos cognitivos de autorregulação por parte do aluno o capacitará para que seus objetivos sejam alcançados, de maneira que melhore o seu rendimento acadêmico.

No que tange a motivação, Castro (2007, p. 08) explica que neste processo de motivação do aluno "encontra-se a autorregulação da aprendizagem, na medida em que a motivação é ao mesmo tempo uma pré-condição necessária para uma autorregulação efetiva e um tópico da autorregulação". É nesse contexto que o presente estudo se debruça, de maneira a analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação às competências e habilidades previstas para o egresso na Resolução CNE/CES 4/2005.

2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Bandura (2001, p. 150) considera que o "homem é um ser capaz de exercer um papel ativo em sua própria história, concepção formulada sob a denominação de agência pessoal". Isso se dá, principalmente por meio de quatro capacidades principais dos seres humanos: 1) simbolização: representar e interpretar as próprias experiências e desempenhos; 2) pensamento antecipatório: elevar-se sobre o presente imediato e regular o comportamento e direcioná-lo a objetivos; 3) autorregulação: condições de monitoramento, avaliação e controle de seu comportamento, pelo próprio indivíduo, tendo como meta os objetivos pessoais; 4) autorreflexão: análise de experiências e processos de pensamento (BANDURA; AZZI, 2008).

Com base nessas capacidades, vê-se um homem que possui objetivos, metas e, principalmente, possui capacidade de autorregular-se. Por outro lado, observa-se que desde os anos 80 do séc. XX há um aumento nas investigações no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, pois se considera a importância sobre este conceito no que tange o desenvolvimento de alunos em todas as idades.

Muitos estudos sobre autorregulação fazem comparações entre alunos, de maneira a comparar as competências para a autorregulação da aprendizagem para que fosse possível apurar os principais processos referentes a esse conceito. Para isso, são feitas análises das relações no que tange a autorregulação, a aprendizagem e a motivação, investigando ainda as competências de autorregulações que esses alunos desenvolvem, de maneira que promovam a autorregulação (SCHUNK, 2005).

Primeiramente, é importante compreender aspectos fundamentais sobre a autorregulação da aprendizagem em relação à sua definição e enquadramento na abordagem sociocognitiva. Além disso, deve-se compreender as fases e processos constituintes, assim como do desenvolvimento dessa competência, de maneira a considerá-la no contexto escolar em nível superior, o que neste estudo pauta-se em compreender o processo em alunos de cursos superiores em Administração.

2.4.1 Definição de autorregulação

A autorregulação da aprendizagem, considerando a teoria sociocognitiva, é descrita por Rosário et al. (2004, pp. 16-17) como "um conjunto de processos triárquicos, proativos e reativos, adaptados para a obtenção de objetivos pessoais dos alunos". Destaca-se que processos triárquicos são "interações recíprocas entre o comportamento, o ambiente e as variáveis pessoais (SOARES, 2008, p. 26), ou seja, o constructo de autorregulação abarca as competências comportamentais e também o conhecimento (considerando o indivíduo) de forma a expandir tais competências para outros contextos (SOARES, 2008). Nesse sentido, nota-se que há um ciclo, em que há ainda um feedback a respeito de realizações precedentes, em que o aluno utiliza-se deste feedback para adaptações necessárias durante as atividades que irá realizar. Tais ajustes (seja em estratégias, no comportamento, na afetividade ou na cognição) tornam-se extremamente relevantes em se tratando das mudanças no que concerne os fatores pessoais, fatores de comportamento e fatores ambientais que ocorrem durante o processo de aprendizagem, o que deixa tais alunos em um processo de constante regulação do seu processo de aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2004).

Em uma definição mais abrangente, Pintrich (2000, p. 453, tradução nossa) descreve que a

> "autorregulação ou aprendizagem autorregulada é um processo ativo e construtivo pelo qual os alunos estabelecem metas para a aprendizagem e tentam monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, orientados e limitados por seus objetivos e as características contextuais do meio ambiente".

Em relação à autorregulação da aprendizagem para o aluno, Bandura e Azzi (2008) deixa claro que um indivíduo (aluno ou aluna), além de planejador e prognosticador, é também autorregulador, ou seja, é também auto-investigador de seu próprio comportamento e funcionamento. Nesse sentido, esse mesmo indivíduo não depende de recompensas que

definem como deve se comportar, pois, adotará padrões pessoais de maneira a monitorar e regular seus atos por meio de influências de auto-reação. Além disso, há uma intencionalidade na utilização de meios de autorregulação e informações para que estes sujeitos façam coisas que lhe sejam satisfatórias e lhes tragam sensação de bem-estar.

Deve-se considerar que a autorregulação é um processo que exige participação ativa do indivíduo e, para isso, Bandura e Azzi (2008, p. 150, apud. Bandura, 2001) explica que a "capacidade de autorregulação é uma das características centrais da agência humana na teoria social cognitiva". Nesse mesmo sentido de participação ativa, Silva *et al.* (2004, p. 23) explicam que

> [...] a autoregulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objetivos a atingir; conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça.

Em relação à autorregulação orientada à aprendizagem, Bzuneck (2001) deixa claro que a autoeficácia é um fator contributivo no que tange a motivação do aluno. Este, por sua vez, motiva-se a se envolver em determinadas atividades de aprendizagem ao acreditar que, com seus atuais conhecimentos e habilidades, poderá melhorar essas mesmas habilidades e conhecimentos. Para isso, Zimmerman (2002) diz que o processo de aprendizagem é considerado como autorregulado caso haja envolvimento da utilização de estratégias para que os objetivos do aluno sejam alcançados e, para isso, deve-se ter embasamento mediante percepções de autoeficácia.

2.4.2 Perspectiva sociocognitiva

As atividades metacognitivas são de relevância para os constructos de autorregulação da aprendizagem e a autoeficácia, pois são associativos e por meio de tais atividades o indivíduo consegue manter o autocontrole cognitivo.

Para Pintrich (2004, p. 392) "o controle cognitivo e a regulação incluem os tipos de atividades metacognitivas que os indivíduos desenvolvem para se adaptar e mudar sua cognição". Presume-se assim que as tentativas de controle cognitivo (controle, regulação e mudança de cognição) estejam relacionadas a atividades de monitoramento da cognição, de maneira que forneçam informações sobre as diferenças entre um objetivo e o seu atual progresso rumo a esse objetivo (PINTRICH, 2004).

Lourenço e Paiva (2016) deixam claro que, considerando a perspectiva sociocognitiva, autorregulação estrutura-se mediante a interação de três elementos considerados separáveis, mas que não considera como independentes: i) o meio; ii) o comportamento e; iii) os aspectos pessoais. Tais componentes influenciam-se mutuamente e qualquer modificação em algum deles, principalmente se a autorregulação ocorre de maneira eficaz, provoca mudanças adequadas nos outros.

Cabe compreender que mediante os estudos de William James no final do século XIX, e logo após, com a teoria da Gestalt de Kurt Lewin (1890-1947), o indivíduo já não era mais considerado como um ser isolado, e passou a ser estudado em contexto próprio de maneira a desenvolver processos interpessoais. Surge desde então a teoria social da aprendizagem e posteriormente o raciocínio cognitivo em que fatores pessoais e ambientais eram referências ao sujeito (LOURENÇO; PAIVA, 2016).

Na continuidade da perspectiva da aprendizagem social, Bandura (1986) desenvolve então a teoria da aprendizagem social, em que dá ênfase aos aspectos cognitivos. Lourenço e Paiva (2016) destacam que, conforme este paradigma se consolida, outras formas de aprendizagem também surgem, como a modelagem ou o reforço vicariante (em que o sujeito aprende conforme observações de outro sujeito), assim como outras concepções que são essenciais para compreensão desta teoria, sendo as concepções de determinismo recíproco e a autoeficácia.

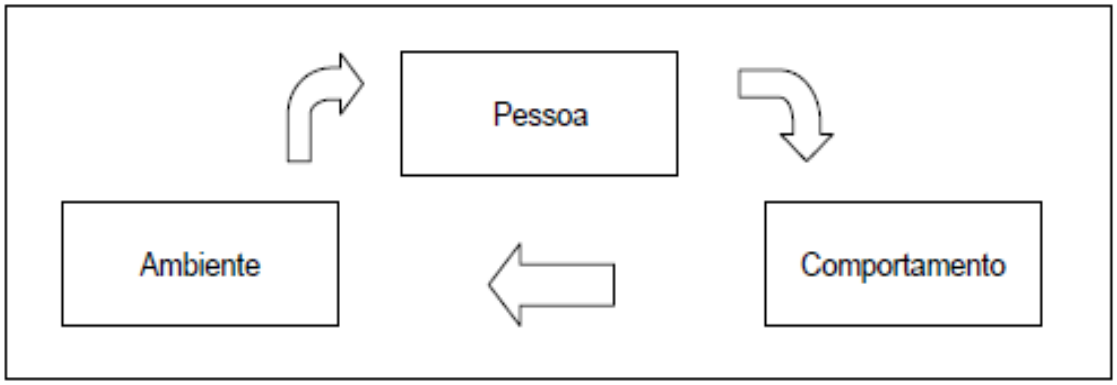
Por fim, resultante do processo de socialização da teoria social da aprendizagem, aparece o conceito de autorregulação. De maneira a afastar-se de uma visão comportamentalista, Bandura (1986) passa a considerar outra nomenclatura e sua teoria passa a ser chamada de teoria sociocognitiva.

> Esta teoria apresenta uma caracterização muito metódica e demarcada dos fatores, internos e externos, que atuam nos processos humanos de aprendizagem. Descreve o comportamento humano como uma interação triárquica, dinâmica e recíproca, abarcando fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Sublinha, também, a relevância dos processos vicariantes, simbólicos e autorregulatórios e dos três subprocessos autorregulatórios: (i) auto-observação; (ii) auto-julgamento; e (iii) autorreação (LOURENÇO; PAIVA, 2016, p. 36).

Assim como o meio, os comportamentos e os aspectos pessoais (também chamada de relação triárquica - ver Figura 7), esses três subprocessos autorregulatórios (auto-observação, auto-julgamento e autorreação) agem conforme interações entre si, de maneira a influenciar-se mutuamente e também não são independentes (BANDURA 1986). Por outro lado,

mediante as diversas modificações que foram observadas no que concerne a relação triárquica, principalmente no percurso de realizações escolares e da automonitorização do aluno, a autorregulação é evidenciada como um processo cíclico e, neste sentido, o *feedback* de realizações prévias do aluno é utilizado para que sejam feitos ajustes durante a realização das atividades as quais o aluno se propuser a fazer (ZIMMERMAN, 1998).

Figura 7 - Análise triárquica do funcionamento auto-regulatório



Fonte: Adaptado de Bandura (1986).

Analisando a Figura 7, fica claro que a teoria sociocognitiva dá ênfase na influência recíproca que há entre os fatores sobre o ambiente, pessoa e comportamento (SANTROCK, 2010). De maneira aprofundada, Santrock (2010) analisa o modelo de Bandura em relação ao comportamento de aquisição de uma aluna, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Modelo de determinismo recíproco de Albert Bandura

Cognição influencia comportamento	O aluno desenvolve estratégias cognitivas para pensar de maneira mais profunda e lógica sobre como resolver problemas. A estratégia cognitiva melhora seu comportamento de aquisição.
Comportamento influencia cognição	O estudo (comportamento) do aluno o leva a tirar notas boas, o que, por sua vez, produz expectativas positivas sobre suas capacidades e lhe proporciona autoconfiança (cognição).
Ambiente influencia comportamento	A faculdade que o aluno frequenta desenvolveu recentemente um programa piloto de habilidades de estudo para ajudar os estudantes a aprender como fazer anotações, gerenciar o seu tempo e fazer provas com mais eficiência. O programa de habilidades de estudo melhora o comportamento de aquisição do aluno.
Comportamento influencia ambiente	O programa de habilidades de estudo melhora o comportamento de aquisição de muitos alunos. A melhora no comportamento de aquisição dos alunos estimula a escola a expandir o programa para que todos os estudantes possam participar.
Cognição influencia o ambiente	As expectativas e planejamento dos professores tornaram, antes de tudo, o programa possível.

Fonte: Adaptado de Santrock (2010, p. 243).

Castro (2007) explica que a teoria sociocognitiva diferencia-se de outras abordagens a respeito da aprendizagem, conforme compreende a autorregulação como ação, principalmente em se tratando de processos específicos em que a qualidade e presença são dependentes das crenças e motivos pessoais do aluno e não somente enxerga a autorregulação como um estado interno único ao indivíduo, estes motivos pessoas por sua vez são usados de maneira cíclica pelo indivíduo, para que possa atingir seus objetivos.

Em relação às crenças Bandura (1986, p. 391) destaca a percepção de autoeficácia como “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”. Assim, Castro (2007) deixa-nos claro que as crenças de autoeficácia possuem papel relevante em relação a motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais do aluno. Ou seja, caso um sujeito acredite que não pode,

por meio das ações, atingir os seus objetivos, esse sujeito não possui qualquer incentivo para continuar ao se deparar com dificuldades e "independentemente de outros factores poderem funcionar como guias e como elementos motivadores, eles estão enraizados na crença profunda de que uma pessoa tem o poder de influenciar o seu próprio funcionamento e as circunstâncias de vida" (CASTRO, 2007, p. 13).

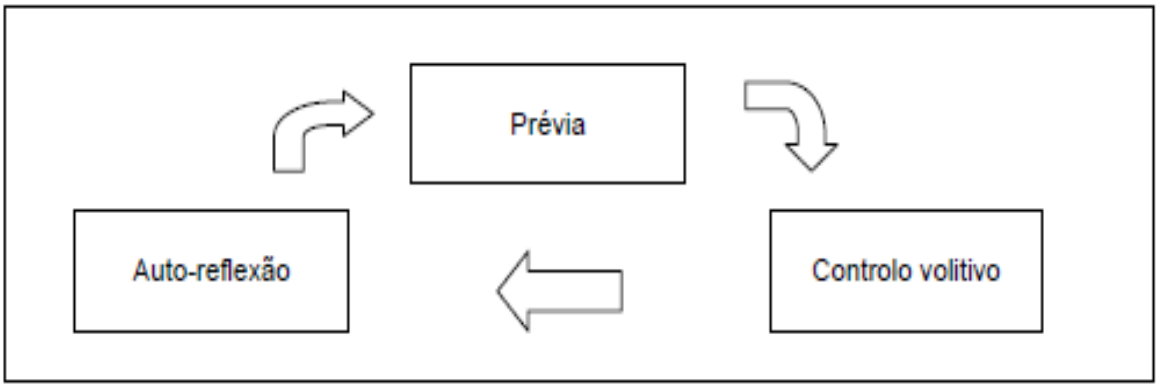
Desta forma, se nota da importância do indivíduo perceber-se enquanto pessoa compreendendo os seus comportamentos e formas de interação para com o ambiente, de modo que esse indivíduo busque sempre o desenvolvimento de seus processos autoformativos.

2.4.3 Fases e processos de autorregulação

O processo de autorregulação é visto por Zimmerman (1999, 2000a) como um processo que exige dinamismo e, além disso, é um processo aberto, implicando assim, uma atividade cíclica por parte dos sujeitos (alunos). Neste sentido, aborda-se nesta pesquisa, o processo cíclico natural que ocorre na aprendizagem auto-regulada em que se considera a sociocognição, ou seja: o "Modelo das Três fases", proposto por Zimmerman.

No Modelo das Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada (Figura 8), Zimmerman (1999, 2000a) explica sobre a definição e caracterização das fases do processo da autorregulação: (i) fase prévia; (ii) controle volitivo; (iii) auto-reflexão, assim como detalha os processos de intervenção que ocorrem nessas três fases.

Figura 8 - Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada



Fonte: Adaptado de Zimmerman (1998, 2000a).

A fase prévia (*forethought*) é inerente aos processos prévios e ao esforço que o aluno dedicará em realizar determinada atividade (processo de aprendizagem). Desta forma, o estudante decide o que vai fazer e como vai fazer diante determinada situação em relação à aprendizagem, tendo assim uma espécie de "pensamento em tempo futuro", de maneira a guiar sua conduta.

De maneira geral, existe a análise da tarefa a ser executada por parte dos alunos. Estes, por sua vez, analisam também seus recursos pessoais e ambientais para que sejam postos em prática o estabelecimento dos objetivos e que vise, assim, a execução e planejamentos posteriores para redução da distância entre o objetivo e a meta final estabelecida. O processo de fixação de metas é considerado um dos mais importantes no processo de autorregulação da aprendizagem, pois os objetivos são guias de referências para realização de ações a serem realizadas (SIMÃO; FRISON, 2013).

Já na fase do controle volitivo (*volitional control*), Simão e Frison (2013) explicam que está relacionado com os processos ocorridos durante o processo de aprendizagem, ou seja, é nessa fase em que, durante a realização de determinada atividade, o estudante controla de forma contínua o curso da ação que está sendo realizada e, ainda, realiza mudanças sempre que julgar necessário para que consiga atingir os objetivos planejados.

Cabe destacar que "os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e automonitorizam a sua eficácia, tendo em vista a meta estabelecida. Essa fase inclui dois subprocessos: auto-observação e autocontrole" (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 8). Nesse contexto, o autocontrole está intimamente ligado ao sujeito, pois se refere à disposição do aluno para manter o esforço e a atenção, utilizando todos os recursos disponíveis para que suas intenções sejam atingidas, mesmo tendo adversidades (distrações) durante o percurso.

Juntamente ao processo de autocontrole, há uma segunda etapa, em que incluem-se auto-observações, que estão relacionadas à atenção a ser dada para aspectos específicos para a realização das condições e dos resultados. Nessa fase, o processo de fixar metas (referido na fase prévia) auxilia para que a auto-observação seja eficaz e, para isso, deve-se considerar alguns aspectos relevantes, como "a proximidade temporal da auto-observação, o carácter informativo do feedback recebido e a percepção adequada ou distorcida das ações realizadas" (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 8).

Por fim, tem-se a fase de autorreflexão (*self-reflection*), que se refere às reações e reflexões do aluno após ter finalizado a tarefa. É também conhecida como fase de avaliação do estudante em que este identifica possíveis decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira errada ou ineficaz, para que seja possível corrigi-las posteriormente. Para essa

fase, é importante compreender que não se trata somente de verificar erros ou estratégias ineficazes, mas sim, implementar novas estratégias que diminuam a distância até a obtenção do objetivo que o aluno se propôs a realizar. Para essa etapa existem dois subprocessos que são inerentes à auto-observação: o autojuízo e a autorreação.

O autojuízo refere-se à avaliação de ganhos e atribuições que o sujeito atribui a si mesmo e ainda o ajuda na interpretação e valoração de seu trabalho, afetando assim o seu comportamento posterior. Essa avaliação de ganhos e atribuições estão relacionadas às duas formas de autorreação, sendo elas: a autossatisfação (percepção de satisfação ou insatisfação sobre algo) e as inferências (que são adaptativas ou desadaptativas). As inferências adaptativas agem no sentido de orientar a direção para metas maiores, assim como em graus mais elevados de autorregulação (como a escolha de melhores estratégias). Por outro lado, inferências desadaptativas protegem o sujeito de afetos negativos e insatisfações em relação às suas futuras atuações perante as tarefas, gerando assim comportamentos de apatia, o que limita o crescimento pessoal (SIMÃO; FRISON, 2013).

A fase de autorreflexão em específico, de maneira a atender o processo de autorregulação, influencia uma nova fase prévia (que vêm subsequente), completando então o ciclo auto-regulatório (CASTRO, 2007). Tais fases cumprem, então, uma ação cíclica no processo de autorregulação, de maneira contínua e aberta para desenvolvimento, podendo haver avanços e recuos no processo, isso conforme a experiência obtida em base ao contexto ocorrido e também variando com base nos resultados alcançados (ZIMMERMAN, 2000).

2.4.4 Desenvolvimento da competência de autorregulação da aprendizagem no contexto educacional

Mediante os conceitos de autorregulação apresentados, foi possível perceber que se trata de um processo complexo, o que exige ações ativas por parte do sujeito (aluno), para que ocorra de maneira efetiva.

A autorregulação, na visão de Zimmerman e Schunk (1994), surge por meio de duas fontes: experiências diretas e sociais. As experiências diretas são consideradas essenciais para a efetivação da autorregulação, pois são a partir delas que os alunos avaliam e controlam suas escolhas, enquanto os fatores sociais são compostos pela ajuda dos adultos ou pela ajuda dos pares dos alunos e, para isso, há expectativa parental sobre o desempenho desses alunos (como tirar boas notas, por exemplo) (ZIMMERMAN, 1994).

Considerando a perspectiva do aluno em seu processo auto-regulatório no contexto educacional (escola ou faculdade), Rheinberg, Vollmeyer e Rollet (2000) explicam que as pessoas são capazes de aprender sem necessariamente possuir uma tutoria direta, o que nesse contexto, em processos diretos de aprendizagem (assimilação, acomodação etc.) não há necessariamente uma decisão do aluno sobre o seu envolvimento no processo de aprendizagem. Por outro lado, aumentam os objetivos-orientados no contexto de aprendizagem intencional. Esse tipo de aprendizagem consciente auto-dirigida se torna uma competência necessária para o aluno. Desta forma, os autores chamam esse tipo de aprendizagem intencional que não está sob controle do tutor, mas sob o controle do próprio aluno, de aprendizagem auto-regulada ou *self-regulated learning* (SRL).

Considera, ainda, que os fatores motivacionais para a aprendizagem variam e dependem de cada pessoa ou situação. Dessa forma, tarefas consideradas muito simples são pouco estimulantes ou criam poucos desafios e tarefas potencialmente complexas são mais desafiadoras e consideradas como incentivos para a aprendizagem (RHEINBERG; VOLLMEYER; ROLLET, 2000).

2.5 AUTOEFICÁCIA

A forma de agir das pessoas no que concerne situações particulares varia da reciprocidade de circunstâncias ambientais, cognitivas e comportamentais, considerando principalmente fatores cognitivos relacionados às crenças de que essas pessoas são capazes ou não de executar determinado comportamento que é considerado necessário para que se produza os resultados desejados em determinada situação (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015). Tais expectativas são consideradas por Bandura (1997) como autoeficácia.

A Autoeficácia, considerando a perspectiva sociocognitiva de Bandura e Azzi (2008) expõe que, dentre os pensamentos que interferem no funcionamento humano, destacam-se as *crenças de Autoeficácia*, que estão localizadas no que ele chama de núcleo fundamental da teoria social cognitiva. Ou seja, são “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho (BANDURA et. al., 2008, p. 101).

Fontaine (2005, p. 118) esclarece que em relação à teorias anteriores acerca de modelos sociocognitivos de comportamento, “a teoria social cognitiva de Bandura, conhecida por ter realçado a importância da percepção de Autoeficácia como constructo motivacional,

assume que o comportamento humano se baseia mais sobre crenças do que sobre a análise objetiva da realidade".

Bandura e Azzi (2008) enfatizam neste mesmo sentido que as crenças de Autoeficácia são, então, auto-percepções que os indivíduos têm sobre suas capacidades. Tais crenças acerca das competências pessoais dos indivíduos atuam como bases de motivações, bem-estar e realizações pessoais, ou seja, se esses indivíduos não acreditam nos resultados desejados que suas ações possam produzir, terão pouco incentivo frente às dificuldades e adversidades que possam surgir ao longo do percurso de desenvolvimento de determinadas ações.

Bandura e Azzi (2008) descrevem que há importância em observar "que as crenças de Autoeficácia são determinantes críticos de como conhecimentos e habilidades são inicialmente adquiridos" (p. 103). Os mesmos autores enfatizam a autoeficácia como sendo percebida em uma perspectiva de ação coletiva e também pessoal, que, ao juntar-se com outros fatores cognitivos, possui influência direta na regulação e bem-estar de um indivíduo e, por isso, a Autoeficácia atua sobre o pensamento, o sentimento e o modo de agir das pessoas (BANDURA, 1997).

Zimmerman (1989) destaca que quando a investigação de Autoeficácia se direciona para o estudo das crenças ou expectativas de indivíduos, o campo predominante dos estudos desse constructo é o da educação (ou campo educacional), principalmente direcionando-se para a motivação e realizações educacionais de autorregulação. Nessa mesma perspectiva sobre autoeficácia escolar, Bandura e Azzi (2008) deixam claro que as expectativas pessoas em relação a resultados partem de nossa avaliação sobre o que podemos realizar, assim, é bem improvável que exista contribuição de expectativas para prever o comportamento de um aluno.

Deve-se compreender que julgamentos de eficácia e de resultado são, algumas vezes, inconsistentes (BANDURA; AZZI, 2008). Por outro lado, um sentimento em relação à eficácia elevada poderá resultar em comportamentos que não condizem com tal crença, isso se o aluno acreditar que aquele comportamento trará efeitos indesejáveis, ou seja, se um estudante que possui alta autoeficácia relativa às suas capacidades acadêmicas prefira não entrar em uma determinada universidade em que os requisitos para admissão desestimulem até os alunos mais corajosos, por exemplo.

Nesse mesmo aspecto poderá coexistir uma baixa autoeficácia e expectativas positivas em relação aos resultados, assim, estudantes poderão saber que é necessário compreender melhor sobre alguma disciplina específica, de maneira a obter uma boa pontuação em um teste para entrar em uma pós-graduação e isso poderá garantir um conforto para esse

estudante, porém, é bem provável que a pouca confiança naquela disciplina específica afaste esse aluno de determinadas carreiras, por exemplo (BANDURA; AZZI, 2008).

Bandura (1997) expõe que as crenças dos alunos sobre suas capacidades para a realização de atividades acadêmicas bem sucedidas são grandes influenciadores sobre o seu desempenho escolar. Além disso, Zimmerman (2000a) explica que os alunos ainda interagem com seus processos de aprendizagem auto-regulada e noutra perspectiva Zimmerman (2000b) deixa claro que as crenças de autoeficácia são antecipatórias em relação a diversas formas motivacionais, como escolher as atividades as quais farão, a persistência, o esforço e as reações emocionais desses alunos.

2.6 ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA

De maneira a sustentar a presente pesquisa foi realizada uma análise sistemática de literatura, de maneira que fosse possível identificar na literatura disponível pesquisas existentes acerca do tema desta dissertação, de forma a obter contribuições, assim como identificar lacunas de pesquisa que pudessem ser respondidas.

2.6.1 Protocolo da revisão

Uma revisão sistemática da literatura necessita de planejamento que assegura a direção a qual se pretende seguir, inclusive durante a preparação do protocolo de pesquisa em que detalhe todos os critérios utilizados (JONES; EVANS, 2000). Em face ao exposto, o protocolo da análise sistemática da literatura da presente pesquisa é apresentado a seguir.

Objetivo: compreender o estado da arte envolvendo os temas autorregulação, autoeficácia e Habilitadores de gestão do conhecimento.

Problemáticas da revisão: Qual a quantidade de publicações acerca do tema “autorregulação e autoeficácia de formandos em administração”?; Existem instrumentos de investigação dos constructos de autorregulação e autoeficácia?; Existem instrumentos de investigação sobre as competências e habilidades com base na Resolução CNE/CES 4/2005?.

Efeito: consolidação do conhecimento e identificação do estado da arte acerca dos métodos utilizados para investigar o constructo de autorregulação e autoeficácia para o formando em administração face às competências e habilidades para a prática profissional.

Medição: número de trabalhos identificados.

População: artigos, teses e dissertações completos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Período da publicação: outubro de 2008 a outubro de 2018.

Palavras-chave: autorregulação; autoeficácia; ensino superior; habilidades; competências; administração; formandos.

Bases de dados utilizadas para busca: Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertações – Capes.

Campos de busca: 'Periódicos Capes: título, assunto'; 'Catálogo de Teses e Dissertações – Capes: busca'.

Filtros de busca: os termos foram pesquisados em Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas bases de dados pesquisadas. Os termos utilizados foram:

- autorregulação *and* ensino superior *and* administração
- *self-regulation and higher education and management*
- autoeficácia *and* ensino superior *and* administração
- *self efficacy and higher education and management*
- formando *and* administração *and* competências
- formando *and* administração *and* habilidades

Critérios de inclusão: artigos, dissertações e teses completos, publicados em periódicos nacionais e internacionais que utilizam na metodologia algum modelo de análise sobre os constructos de autorregulação e autoeficácia no contexto do ensino superior para o curso de Administração.

Procedimentos de seleção: os artigos obtiveram a seguinte tratativa para inclusão ou exclusão: leitura do título, resumo e palavras-chave; leitura da metodologia e leitura na íntegra dos artigos selecionados. As dissertações e teses passaram pelas seguintes fases para inclusão ou exclusão: leitura do título, resumo, palavras-chave, introdução, metodologia e resultados.

Critérios analisados nos trabalhos: os aspectos analisados nos artigos selecionados foram: 'Palavras-chave'; 'Ano de publicação'; 'Tipo'; 'Ano de Publicação'; 'Título do Periódico'; 'Objetivos'; 'Metodologia'.

2.6.2 Execução da seleção e resultados encontrados

A busca em todos os mecanismos resultou em 8 artigos, 0 dissertações e 0 teses, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Descritores utilizados e número de produção analisada

Descritores	Número de Artigos	Número de Dissertações	Número de Teses
Autorregulação *and* ensino superior *and* administração	5	0	0
Self-regulation and higher education and management	0	0	0
Autoeficácia and ensino superior and administração	3	0	0
Self efficacy and higher education and management	0	0	0
Formando and administração and competências	0	0	0
Formando and administração and habilidades	0	0	0

Fonte: elaborado pelo autor.

A pesquisa com os descritores contidos na Tabela 2 buscou analisar os artigos relevantes para o estudo. Em relação aos descritores "autorregulação *And* ensino superior *And* Administração" revelou inicialmente 20 artigos, 0 dissertações e 0 teses que continham alguma relação com os descritores e após a análise do resumo de tais artigos, descartou-se 15 artigos. Já em relação aos descritores "*Self-regulation and higher education and management*" a pesquisa revelou 32 artigos relacionados aos descritores, nenhuma dissertação e tese foram encontrados, e também conforme a leitura do resumo desses artigos descartou-se os 32 artigos que não eram relacionados aos objetivos da pesquisa e continham outros temas: educação a distância, psicologia clínica, ensino fundamental e médio, dentre outros.

Com base nos descritores "Autoeficácia *and* ensino superior *and* administração" a pesquisa apresentou 43 artigos relacionados, porém, o resultado não encontrou dissertações ou teses e assim, descartou-se 40 artigos que não possuíam relação direta com o objeto da pesquisa. Já em relação aos descritores "*Self efficacy and higher education and management*" a

pesquisa retornou com 34 artigos, 0 dissertações e 0 teses, porém, o descarte ocorreu com os 34 artigos que não continham quaisquer relações diretas com a pesquisa. Por fim, os descritores "Formando and administração and competências" e "Formando and administração and habilidades" a pesquisa não apresentou artigos, teses ou dissertações.

Em face aos descartes, ressalta-se que a maior parte dos artigos continham assuntos não relacionados aos descritores de maneira direta, a saber: déficit de atenção, hiperatividade, mudança organizacional, autoajuda, funções administrativas, modelo de negócios, formação docente, bem-estar, educação a distância, teoria institucional, motivação na educação a distância, inteligência emocional e autoconceito.

Em face ao exposto na tabela 2, ressalta-se o baixo número de produções envolvendo o tema da presente pesquisa, o que também justifica a sua relevância no âmbito educacional. O Quadro 3 apresenta a relação de publicações que foram encontradas quanto o seu tipo, ano e título.

Quadro 3 - Relação das publicações encontradas

Tipo	Autor	Ano de publicação	Título
Artigo	Costa e Soares	2008	Uma análise da formação científica em cursos de graduação em Administração: a perspectiva dos alunos.
Artigo	Schmidt e Bohnenberger	2009	Perfil Empreendedor e Desempenho Organizacional.
Artigo	Polydoro e Casanova	2010	Escala de Autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação.
Artigo	Pocinho	2010	Psicologia, Cognição e Sucesso Escolar: Concepção e Validação dum Programa de Estratégias de Aprendizagem.
Artigo	Nunes e Noronha	2011	Associações entre Autoeficácia para Atividades Ocupacionais e Interesses em Adolescentes.
Artigo	Bach, Walter, Frega e Müller	2011	Fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de administração.
Artigo	Oliveira e Nascimento	2014	Construção de uma Escala para Avaliação do Planejamento Cognitivo.
Artigo	Valadão Junior, Almeida e Medeiros	2014	Empresa Júnior: espaço para construção de competências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em análise ao Quadro 3, é possível perceber a relação entre a aprendizagem e os conceitos de autorregulação e Autoeficácia. Considerando o período de publicações (2007 – 2017) nota-se que há um número considerado como baixo em relação às pesquisas sobre os descritores utilizados na busca, porém, se nota uma variância em relação aos temas de estudo, além de direcionamentos para o planejamento cognitivo, assim como para o curso de

Administração no que concerne a profundidade dos conhecimentos empregados nos artigos encontrados. Destaca-se ainda que todos os artigos foram publicados na língua portuguesa e, além disso, o estudo de Pocinho (2010) é destinado à pesquisa realizada em Portugal.

O Quadro 4 identifica o uso das palavras-chave que foram indicadas pelos autores em suas pesquisas, isso, pois, as palavras-chave promovem facilidade nas buscas.

Quadro 4 - Palavras-chave indicadas

Autor/ano	Ano de Publicação	Palavras-chave
Costa e Soares	2008	Cursos de Administração; Formação Científica; Currículo.
Schmidt e Bohnenberger	2009	Empreendedorismo; Ensino superior; Perfil empreendedor; Desempenho organizacional.
Polydoro e Casanova	2010	Autoeficácia; Ensino superior; Teoria Social Cognitiva; Ingressante; Escalas.
Pocinho	2010	Cognição; Aprendizagem; Estratégias; Sucesso escolar; Ensino Fundamental.
Nunes e Noronha	2011	Orientação Profissional; Avaliação Psicológica; Teoria Social Cognitiva.
Bach, Walter, Frega e Müller	2011	Aprendizagem percebida; Ensino superior; Fatores de influência.
Oliveira e Nascimento	2014	Planejamento cognitivo; análise psicométrica; avaliação neuropsicológica; funções executivas.
Valadão Junior, Almeida e Medeiros	2014	Competência; Empresa júnior; Desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas palavras-chave descritas no Quadro 4 é possível perceber que há uma variância em relação às palavras, destacando-se Teoria Social Cognitiva e Ensino Superior. Além disso, é possível observar que a palavra empreendedorismo aparece em um trabalho, assim como orientação profissional. Outro fator de destaque é que a palavra autorregulação não é indicada em nenhuma palavra-chave e a palavra Autoeficácia é destacada somente nas palavras-chave do trabalho de Polydoro e Casanova (2010).

Destaca-se ainda os estudos de Valadão Junior, Almeida e Medeiros (2014) e os estudos de Bach et al. (2011) em que as palavras-chave possuem relação com a competência, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem percebida. Todos os trabalhos que foram analisados abordam o problema central desta pesquisa, apesar de não relacioná-lo diretamente nas palavras-chave. O Quadro 5 aborda os objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Objetivos dos trabalhos pesquisados

Autor/ano	Ano de Publicação	Objetivo
Costa e Soares	2008	Analisar como os estudantes de Administração avaliam a exigência de produção científica no curso, especialmente na disciplina de Monografia.
Schmidt e Bohnenberger	2009	Construir e validar um modelo para verificar a relação entre o perfil empreendedor dos alunos de uma instituição de ensino superior e o desempenho das empresas administradas por eles.
Polydoro e Casanova	2010	Apresentar o processo de construção e evidenciar a validade da escala Autoeficácia na Formação Superior que avalia as crenças de estudantes em sua capacidade frente às tarefas da formação superior.
Pocinho	2010	Baseia-se na concepção e validação de um programa de estratégias de aprendizagem promotor do sucesso acadêmico em qualquer nível de escolaridade, bem como do bem-estar pessoal e escolar.
Nunes e Noronha	2011	Analisar a relação entre a Autoeficácia para atividades ocupacionais e suas fontes e interesses, constructos importantes no contexto da Orientação Profissional.
Bach, Walter, Frega e Müller	2011	Analisar as dimensões que influenciam a aprendizagem dos alunos de dois cursos de graduação em administração de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do sul do Brasil.
Oliveira e Nascimento	2014	Construir uma escala de autorrelato para avaliar o planejamento cognitivo em adultos e levantar evidências iniciais de validade.
Valadão Junior, Almeida e Medeiros	2014	Identificar e analisar competências desenvolvidas pelos egressos de uma Empresa Júnior sediada em uma instituição federal em Minas Gerais, bem como verificar se as competências constituídas por esses egressos contribuíram para o desenvolvimento de sua carreira profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base na análise dos objetivos propostos dos artigos pesquisados, o estudo de Nunes e Noronha (2011) analisa a relação de Autoeficácia em relação à orientação profissional. Por outro lado, o estudo de Polydoro e Casanova (2010) evidencia a crença de Autoeficácia em relação à formação superior quanto às capacidades de alunos em relação às tarefas necessárias para a sua formação em nível superior.

O trabalho publicado por Schmidt e Bohnenberger (2009) valida um modelo que verifica a relação entre o perfil empreendedor de alunos e o seu efetivo desempenho nas empresas em que trabalham, considerando a administração feita por esses alunos nas empresas. Dentre os trabalhos pesquisados, destaca-se o estudo de Costa e Soares (2008) em que destaca a produção científica de estudantes do curso de Administração de maneira a avaliar a produção científica.

Quanto à complexidade em relação à autorregulação, Oliveira e Nascimento (2014) abordam em sua pesquisa uma escala de autorrelato e possuem o objetivo de avaliar o

planejamento cognitivo em adultos, para que seja possível evidenciar inicialmente a validade dessa escala. Ainda nesse sentido, Pocinho (2010) objetivou em seu estudo a criação e validação de um programa de estratégias de aprendizagem que promovesse o sucesso acadêmico para qualquer nível escolar. Por outro lado, Valadão Junior, Almeida e Medeiros (2014) abarcam as competências desenvolvidas pelos egressos de uma empresa Junior, o que se compreende como as competências exigidas para a formação profissional.

Observa-se que são necessários novos estudos e abordagens sobre os temas dos resultados das pesquisas, assim como existe a relevância em aprofundamentos em relação à Gestão do Conhecimento com os conceitos de autorregulação e autoeficácia, ou ainda acerca dos Habilitadores de Gestão do Conhecimento com relação às competências e habilidades de formandos.

O Quadro 6 apresenta a metodologia utilizada nos artigos selecionados para a pesquisa e, assim, será possível compreender os métodos utilizados pelos pesquisadores para atingir o objetivo proposto.

Quadro 6 - Metodologia utilizada nos trabalhos

Autor/ano	Ano	Tipo de pesquisa	Natureza da pesquisa	Estratégia de Pesquisa	Técnica de coleta de dados
Costa e Soares	2008	Exploratória	Quantitativa	Pesquisa de campo	Questionário
Schmidt e Bohnenberger	2009	Exploratória	Quantitativa	Pesquisa de campo	Questionário
Polydoro e Casanova	2010	Exploratória	Quantitativa	Pesquisa de campo	Questionário
Pocinho	2010	Exploratória	Quantitativa/Qualitativa	Pesquisa de Campo	Questionários com questões dissertativas e objetivas
Nunes e Noronha	2011	Exploratória	Quantitativa	Pesquisa de campo	Questionário
Bach, Walter, Frega e Müller	2011	Descritiva	Quantitativa	Pesquisa de Campo	Questionário
Oliveira e Nascimento	2014	Exploratória	Quantitativa	Pesquisa de campo	Questionário
Valadão Junior, Almeida e Medeiros	2014	Estudo de Caso	Qualitativa	Pesquisa de Campo	Entrevistas e observação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em análise ao quadro 6, observa-se que 75% dos artigos utilizam-se de pesquisa de natureza quantitativa. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), possui uma característica comprobatória e também sequencial. Nota-se também que 100% dos

artigos analisados no quadro 4 utilizam-se da pesquisa de campo como estratégia de pesquisa. Considera-se ainda 75% dos artigos que utilizaram da técnica de questionário para a coleta de dados, além disso, observou-se que 100% dos estudos se valeram de pesquisa de campo como estratégia de pesquisa.

Destaca-se ainda que somente o estudo de Pocinho (2010) utilizou-se de pesquisa de naturezas quantitativa e qualitativa, mediante a coleta de dados por meio de questionários com questões dissertativas e questões objetivas. Observa-se ainda que 100% dos artigos analisados no quadro 4 utilizaram-se da pesquisa de campo como estratégia de pesquisa.

Para a revisão sistemática do presente estudo, observou-se que os levantamentos preliminares ao trabalho considerando os últimos 10 anos, a investigação acerca do constructo de autorregulação e autoeficácia de formandos em cursos de Administração não foi objeto de estudo das pesquisas. Com efeito, verificou-se que não houve a apresentação de objetivos de pesquisa que abordassem a autorregulação e a autoeficácia para o formando do curso de Administração. De todos os artigos selecionados, apenas um buscou medir os fatores de influência na aprendizagem percebida dos alunos de cursos de Administração. Destaca-se ainda os artigos de Bach et al. (2011) e Polydoro e Casanova (2010) como os que mais se assemelham à proposta do presente estudo.

Assim, com base nas publicações analisadas, não apontou-se uma resposta ao objetivo da presente revisão sistemática que é compreender o estado da arte envolvendo os temas autorregulação, autoeficácia e Habilitadores de gestão do conhecimento. Tal resultado reforça ainda os problemas de pesquisa propostos para esta revisão que são a de identificar a quantidade de publicações acerca do tema “autorregulação e autoeficácia de formandos em administração” assim como saber se existem instrumentos de investigação dos constructos de autorregulação e autoeficácia?. E por fim, identificar se existem instrumentos de investigação sobre as competências e habilidades com base na Resolução CNE/CES 4/2005?.

Em face às análises dos resultados obtidos mediante a análise sistemática e de forma a responder aos problemas estabelecidos, os resultados indicaram que há instrumentos para investigações dos constructos de autorregulação e autoeficácia, porém, não encontrou-se instrumentos de investigação sobre as competências e habilidades previstas na Resolução CNE/CES 4/2005. Os resultados em relação ao estado da arte reforçam a necessidade de aprofundamentos sobre tais objetos que foram pesquisados na referida análise sistemática.

O próximo capítulo aborda sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente dissertação.

3. METODOLOGIA

A metodologia busca responder os problemas da pesquisa e alcançar, com êxito, os objetivos propostos para o estudo (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1965). Prodanov e Freitas (2013) expõem que a metodologia consiste na compreensão e avaliação dos vários métodos disponíveis no que concerne a pesquisa acadêmica até sua efetiva realização.

Prodanov e Freitas (2013, p. 14) afirmam que "a metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação". Os autores enfatizam ainda que a metodologia é "aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14).

A pesquisa, para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), é "um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno". Já para Demo (2000, p. 20), a "pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento". Desta forma, a presente dissertação compreendeu três etapas distintas.

Na primeira etapa realizou-se um levantamento acerca das publicações existentes sobre autorregulação da aprendizagem e autoeficácia no contexto da percepção das competências exigidas para o aluno de cursos superiores em Administração, de maneira a ampliar a compreensão sobre o tema pesquisado. Para Sampieri, Colado e Lucio (2013) a investigação e o levantamentos de artigos publicados sobre o tema são relevantes para a fundamentação, pois possui o objetivo de reunir informações necessárias à delimitação do problema da pesquisa.

Para a segunda etapa da dissertação fez-se necessário caracterizar a autorregulação, a autoeficácia e a construção do conhecimento do aluno formando em cursos superiores em Administração, assim como abordar sobre a Gestão do Conhecimento de forma a ampliar o que concerne os Habilitadores de Gestão do Conhecimento. Mediante o estabelecimento da fundamentação teórica adequada à pesquisa, compreendeu-se ainda de aplicação de questionários com o objetivo de analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento. A pesquisa foi realizada em 6 (seis) Instituições Superiores que

ofertem o curso superior em Administração nos estados do Paraná, Mato Grosso, Rio grande do Sul e São Paulo.

A terceira etapa compreendeu a análise dos dados que foram coletados com alunos formandos de cursos superiores em Administração. Os dados primários foram coletados mediante questionário do tipo fechado. A seguir, apresenta-se no quadro 7 um resumo da classificação da pesquisa.

Quadro 7 - Classificação da pesquisa

Pesquisa	Classificação
Natureza	Aplicada
Objetivos	Exploratória
Abordagem	Quantitativa
Fonte de Informação	Campo
Procedimentos Técnicos de Coleta	Aplicação dos questionários Envio dos questionários via *Google Forms*
Procedimento de Análise	Estatística descritiva

Fonte: elaborado pelo autor.

Os objetivos específicos a que este estudo se propõe, são os seguintes:

1. Elencar as competências e habilidades previstas para os alunos formandos previstos na Resolução CNE/CES 4/2005.
2. Desenvolver um instrumento de avaliação da percepção de habilidades e competências do administrador.
3. Identificar e adaptar os instrumentos de autorregulação e autoeficácia da aprendizagem.
4. Relacionar as habilidades e competências da Resolução CNE/CES 4/2005 aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005).
5. Analisar a percepção do formando quanto a sua autorregulação e a sua autoeficácia em sua construção do conhecimento profissional considerando o instrumento desenvolvido de avaliação da percepção de habilidades e competências do administrador.

De maneira a atender tais objetivos específicos, elenca-se na sequência os processos utilizados como forma de satisfazer esses objetivos:

1. Inicialmente resgatou-se via revisão de literatura as habilidades e competências para os formandos em administração que são apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC).
2. Verificou-se que não há um instrumento específico de avaliação das habilidades e competências para formandos em administração e desta forma, criou-se instrumento específico para esta pesquisa. Considerando a criação do instrumento, a análise de consistência interna dos itens revelou dados muito satisfatórios: α= 0,95.
3. Identificou-se instrumentos acerca da autorregulação e autoeficácia da aprendizagem em língua portuguesa, validados, apresentando valores internos do coeficiente alfa de Cronbach significativos. Para a presente pesquisa, a análise de consistência interna dos itens, revela dados de consistência bastante robustos, sendo α=0,81 para o instrumento de autorregulação e α=0,83 para o instrumento de autoeficácia, respectivamente.
4. Relacionou-se as habilidades e competências da Resolução CNE/CES 4/2005 em face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005), de forma que os Habilitadores fossem elencados em cada habilidade e competência no instrumento desenvolvido anteriormente.
5. Relacionou-se e discutiu os dados coletados acerca dos constructos de autorregulação e da autoeficácia aos questionário da percepção das competências e habilidades do administrador.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

De maneira a alcançar o objetivo geral proposto para a dissertação, foi realizada uma pesquisa quantitativa, de maneira que possibilitasse o estudo preciso a respeito da autorregulação e da autoeficácia percebidos pelos formandos em cursos superiores em Administração quanto às competências e habilidades exigidas em relação ao perfil do formando.

Creswell (2007, p. 35) deixa claro que na técnica quantitativa o investigador utiliza-se do “raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e teste de teorias” e, além disso, utiliza-se de algumas estratégias

investigativas, sendo elas: levantamento e coleta de dados, experimentação, instrumentos determinados que possibilitem gerar dados estatísticos (CRESWELL, 2007).

> O enfoque quantitativo é sequencial e comprobatório. Cada etapa precede à seguinte e não podemos 'pular ou evitar' passos, a ordem é rigorosa, embora, claro, possamos redefinir alguma fase. Parte de uma ideia que vamos delimitando e, uma vez definida, extraímos os objetivos e perguntas de pesquisa, revisamos a literatura e construímos um marco ou uma perspectiva teórica (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 30).

O estudo quantitativo, segundo Fonseca (2002), permite que os dados sejam quantificáveis, isso porque as amostras geralmente são grandes e os resultados constituem-se como um retrato real do universo amostral a ser utilizado para pesquisa. Assim, esse tipo de pesquisa centra-se na objetividade e, além disso, a pesquisa quantitativa recorre à matemática de maneira a descrever causas fenomenológicas, assim como o estudo de relação entre variáveis.

Em busca de fundamentar o presente estudo, utilizou-se de pesquisa bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa Gil (1991, p. 48) descreve que "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Esse tipo de pesquisa permite "ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço" (GIL, 1991, p. 50). A pesquisa bibliográfica se deu mediante a pesquisa e identificação de literatura que abordassem os assuntos pertinentes à essa dissertação.

3.1.1 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados utilizada na presente pesquisa foi por meio de questionário fechado. Cervo (2007, p. 53) descreve que o questionário "é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra *questionário* refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche". O questionário foi aplicado mediante a utilização da técnica de amostragem não probabilística por conveniência e foi respondido por alunos formandos em cursos superiores em Administração. A pesquisa foi realizada em 6 (seis) Instituições Superiores que ofertem o curso superior em Administração nos estados do Paraná, Mato Grosso, Rio grande do Sul e São Paulo.

Os questionários tiveram o objetivo de analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação às competências e habilidades previstas para o egresso na Resolução CNE/CES 4/2005.

A coleta de dados ocorreu presencialmente. Destaca-se a dificuldade em realizar a pesquisa presencialmente, principalmente devido à disponibilidade das instituições em concederem tempo de aula para que os alunos respondessem. Além disso, a coleta também se deu mediante aplicação de questionários via *Google Forms* dada a disponibilidade dos formandos para responder. Assim, criou-se o questionário separado por seções (tipo de questionário: a) autorregulação, b) autoeficácia, c) percepção da habilidade e competência do administrador. Após a criação do questionário, o *link* para acesso ao questionário foi enviado aos coordenadores dos cursos e por meio destes coordenadores de curso que os alunos obtiveram acesso ao *link* para responder ao questionário.

Para a realização da presente pesquisa, considerou-se os seguintes instrumentos: 1) Ficha de dados pessoais e sócio-demográficos dos alunos; 2) Questionário da percepção das competências e habilidades do administrador; 3) Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem; 4) Questionário da percepção da autoeficácia. Os instrumentos utilizados para a presente pesquisa são apresentados e descritos na sequência, considerando a mesma ordem de relação aqui apresentado.

3.1.2 Ficha de dados pessoais e sócio-demográficos dos alunos

Por meio da Ficha de dados pessoais e sócio-demográficos dos alunos (disponível no apêndice 1) foi possível coletar dados relativos aos aspectos sócio-demográficos dos alunos, sendo idade, gênero, em qual instituição estuda, se trabalha e por fim, há quanto tempo (em anos) que o aluno trabalha. É relevante compreender tais dados, principalmente por ser possível a correlação dos dados para com os resultados com outros itens dos questionários.

3.1.3 Questionário relativo à percepção das competências e habilidades do administrador

O questionário utilizado para compreender sobre a percepção das competências e habilidades do administrador foi desenvolvido com base na Resolução CNE/CES 4/2005.

Inicialmente o conteúdo que abarca as Competências e Habilidades do formando em Administração contempla 8 itens gerais (de I a VIII), que são agrupados por mais de uma habilidade e competência que são agrupados no mesmo item. Para a construção do questionário após rigorosa análise transformou-se na divisão de 35 itens que constituem itens fundamentais previstos na Resolução. Tal divisão é resultante da perspectiva de que determinado formando poderá compreender-se habilitado para um item (considerando os 8 itens gerais), porém, não para um outro item contido no mesmo item, o que justifica tal divisão para 35 itens. Ressalta-se que não houve alteração de quaisquer Competências ou Habilidades.

A resposta do questionário é obtida por meio da escala de *likert* de 5 pontos indicando frequência desde nunca (1) a sempre (5). Este questionário permitiu avaliar a percepção das competências e habilidades exigidas ao profissional de Administração pelos formandos de cursos de Administração. Ressalta-se que não há indícios de aplicações semelhantes deste questionário considerando o nível de investigação pretendida.

Quadro 8 - Estatística descritiva dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador (continua)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância	Assimetria	Curtose
Q1	51	3	5	4,04	0,799	0,638	-0,072	-1,419
Q2	51	2	5	3,75	0,845	0,714	-0,099	-0,623
Q3	51	3	5	3,8	0,775	0,601	0,36	-1,232
Q4	51	1	5	3,65	0,868	0,753	-0,188	0,421
Q5	51	2	5	3,67	0,816	0,667	0,008	-0,528
Q6	51	1	5	3,61	0,85	0,723	-0,352	0,655
Q7	51	1	5	3,49	0,857	0,735	0,032	0,452
Q8	51	2	5	3,76	0,862	0,744	-0,295	-0,458
Q9	51	2	5	3,76	0,839	0,704	-0,159	-0,55
Q10	51	2	5	3,49	0,731	0,535	0,195	-0,169
Q11	51	1	5	3,33	1,013	1,027	-0,125	-0,74
Q12	51	1	5	3,35	0,934	0,873	-0,012	-0,193
Q13	51	2	5	3,45	0,832	0,693	0,27	-0,407
Q14	51	2	5	3,73	0,961	0,923	-0,116	-0,981
Q15	51	2	5	4,22	0,879	0,773	-0,813	-0,28
Q16	51	2	5	4,08	0,845	0,714	-0,36	-0,978
Q17	51	2	5	4,06	0,904	0,816	-0,458	-0,89
Q18	51	1	5	3,57	1,1	1,21	-0,65	-0,034
Q19	51	2	44	4,98	5,634	31,74	6,9	48,71
Q20	51	1	5	4,31	0,812	0,66	-1,811	5,132
Q21	51	2	5	4,33	0,739	0,547	-0,938	0,618
Q22	51	2	5	4,45	0,73	0,533	-1,27	1,356

Q23	51	3	5	4,39	0,695	0,483	-0,713	-0,625
Q24	51	2	5	3,98	0,735	0,54	-0,599	0,687
Q25	51	2	5	4,02	0,735	0,54	-0,346	-0,133
Q26	51	2	5	4	0,8	0,64	-0,244	-0,766
Q27	51	2	5	3,92	0,845	0,714	-0,262	-0,696
Q28	51	2	5	3,8	0,8	0,641	0,131	-0,933
Q29	51	1	5	3,55	0,945	0,893	-0,147	-0,14
Q30	51	1	5	3,51	1,084	1,175	-0,566	-0,06
Q31	51	1	5	3,37	1,058	1,118	-0,073	-0,419
Q32	51	1	5	3,43	1,044	1,09	-0,304	-0,341
Q33	51	1	5	3,49	0,946	0,895	-0,118	-0,177
Q34	51	1	5	3,29	1,082	1,172	-0,131	-0,731
Q35	51	1	5	3,53	1,102	1,214	-0,451	-0,523

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise de consistência interna dos itens do questionário revela dados bastante robustos sendo α=0.95. Nota-se ainda que todos os itens foram respondidos por todos os participantes desta pesquisa, e que apresenta valores significativos quanto a consistência interna dos itens do questionário.

Para a análise da estrutura fatorial dos resultados (Quadro 8) optou-se pela análise em componentes principais com rotação do tipo *varimax* e por isso, os resultados apontam quatro dimensões nos itens que saturam todos os demais itens. Tal fator justifica 55,47% da variância total. A rotação *varimax* (Tabela 3) apresentou uma estrutura tetra-fatorial, em que foram agrupadas de forma representativas pelas dimensões: *Habilidade de Prática Profissional*; *Competência de Atuação* Profissional; *Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional; Habilidade de Criação; Competência de Percepção Profissional*.

Tabela 3 - Estrutura fatorial dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador após rotação varimax (n= 51) (continua)

Itens	Fatores				
	Habilidade de Prática Profissional	**Competência de Atuação Profissional**	**Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional**	**Habilidade de Criação**	**Competência de Percepção Profissional**
12. Desenvolver raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	,611				
24. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	,560				
25. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	,488				
29. Desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações	,620				
30. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	,720				
31. Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas	,847				
32. Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias gerenciais	,892				
33. Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias organizacionais	,909				
34. Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias estratégicas	,874				
35. Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais	,801				
1. Reconhecer e definir problemas		,684			
3. Pensar estrategicamente		,618			

8. Desenvolver expressão compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	,775		
9. Desenvolver comunicação compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	,792		
11. Desenvolver raciocínio lógico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	,749		
13. Desenvolver raciocínio analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	,554		
14. Expressar-me de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	,653		
26. Revelar-me um profissional adaptável	,437		
27. Desenvolver capacidade para elaborar projetos em organizações	,665		
28. Desenvolver capacidade para implementar projetos em organizações	,629		
15. Ser uma pessoa com iniciativa		,689	
16. Ter criatividade		,539	
17. Ter determinação		,719	
18. Da minha vontade política		,645	
20. Da minha vontade de aprender		,700	
21. Ser aberto às mudanças		,677	
22. Da consciência da qualidade ética do meu exercício profissional		,745	
23. Da consciência das implicações éticas do meu exercício profissional		,634	
2. Equacionar soluções			,538
4. Introduzir modificações no processo produtivo			,533

6. Transferir e generalizar conhecimentos				,634	
7. Exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão				,537	
10. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento				,490	
5. Atuar preventivamente					,650
19. Da minha vontade administrativa					,544
% de variância	31,76	13,35	20,25	13,28	21,36

Fonte: elaborado pelo autor.

Cada fator da escala (Tabela 3) foi considerado como representativo na presente pesquisa por considerar taxonomias da percepção das competências e habilidades do administrador e sendo assim, tais características foram agrupadas de maneira representativa de seguinte forma: quanto à *Habilidade de Prática Profissional* (10 itens) que o formando expressa no desenvolvimento de capacidades inerentes à prática profissional do administrador; relativo à dimensão de *Competência de Atuação Profissional* (10 itens) em que o formando expressa-se no processo de auto reconhecimento e no desenvolvimento de atuação, considerando o contexto holístico da prática profissional do administrador; *Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional* (8 itens) remete aos aspectos do "eu" e da auto-percepção do formando quanto às suas capacidades executoras e auto-motivadoras para a prática profissional; em relação à *Habilidade de Criação* (5 itens) esta dimensão reflete a prática da formação do profissional da administração, assim como o exercício e reflexões para a tomada de decisões no contexto organizacional; e quanto a *Competência de Percepção Profissional* (2 itens) concentra as características de um formando que compreende o seu papel de atuação em uma organização, o que reflete nos processos decisivos e de compreensão da capacidade do formando para a prática profissional.

Acerca da estrutura fatorial, considerou-se a análise da consistência interna dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador, sendo que obtiveram-se ao valores de alpha de Cronbach para cada dimensão, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Valores de alpha dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador

Dimensão	Alpha (α)	Nº de Itens
Habilidade de Prática Profissional	0.939	10
Competência de Atuação Profissional	0.905	10
Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional	0.861	8
Habilidade de Criação	0.806	5
Competência de Percepção Profissional	0.536	2
Total	0.950	35

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados da Tabela 4 indicam que a consistência interna dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador é elevada, considerando uma variância de 35,31%, com um alpha de 0.950, o que indica que "a elevada consistência na presença de multidimensionalidade indica que os itens que compõem as diferentes dimensões

de uma medida estão fortemente correlacionados" (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006, p. 67).

Em relação aos valores da média e dos desvios padrões dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador (Tabela 5), os resultados de médias variaram entre 35,53 e 7,86, sendo o valor mais elevado para a dimensão de *Habilidade de Prática Profissional* e o valor mais baixo para a dimensão de *Competência de Percepção Profissional*.

Tabela 5 - Média e desvios padrão dos itens do questionário da percepção das competências e habilidades do administrador

Dimensão	M	DP
Habilidade de Prática Profissional	35,53	7,837
Competência de Atuação Profissional	37,61	6,284
Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional	33,41	4,826
Habilidade de Criação	17,98	3,121
Competência de Percepção Profissional	7,86	1,357

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo a considerar os sujeitos da amostra desta pesquisa, encontrou-se uma equiparação de médias em três dimensões: Habilidade de Prática Profissional*; Competência de Atuação Profissional*; e *Competências de Pró-atividade* e *Resiliência Profissional*. Todavia, percebe-se que as médias para *Habilidade de Criação* e *Competência de Percepção Profissional* são as médias mais baixas.

3.1.4 Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem

O questionário de Rosário (2004) é composto de 12 itens que abarcam os aspectos das três fases do processo de autorregulação, a saber, fase prévia, controle volitivo e auto-reflexão. Ressalta-se ainda que o instrumento utilizado nesta pesquisa é baseado no modelo cíclico proposto por Zimmerman (2002). A resposta do questionário é obtida por meio da escala de *likert* de 5 pontos indicando frequência desde nunca (1) a sempre (5). O questionário permitiu analisar e avaliar os processos de autorregulação dos formandos em Administração considerando suas diferentes dimensões.

Quadro 9 - Estatística descritiva dos itens do Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Média	3,82	3,82	3,47	3,67	3,65	3,94	3,14	2,53	3,45	3,47	3,9	4
Desvio Padrão	0,953	1,126	1,084	0,993	1,214	1,139	1,265	1,172	1,119	1,102	1,253	1,2
Assimetria	-0,353	-0,687	-0,265	-0,42	-0,393	-0,727	0,04	0,469	-0,184	-0,203	-0,76	-0,867
Curtose	-0,78	-0,219	-0,506	-0,244	-0,939	-0,566	-0,991	-0,674	-0,704	-0,598	-0,68	-0,579
Mínimo	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise de consistência interna dos itens do questionário revela dados robustos sendo α=0.81. Nota-se, mais uma vez, que os itens do questionário foram respondidos pelo total da amostra desta pesquisa.

Para a análise da estrutura fatorial dos resultados (Quadro 9) optou-se pela análise em componentes principais com rotação do tipo *varimax* e por isso, os resultados apontam cinco dimensões nos itens que saturam todos os demais itens. Tal fator justifica 25,67% da variância total.

3.1.5 Questionário da percepção da autoeficácia

O questionário de Rosário et al. (2007) é composto de 10 itens que permitem compreender o constructo de eficácia percebida pelo aluno. A resposta do questionário é obtida por meio da escala de *likert* de 5 pontos indicando frequência desde nunca (1) a sempre (5). O questionário permitiu analisar e avaliar os processos de autoeficácia dos formandos em Administração considerando suas diferentes dimensões.

Quadro 10 - Estatística descritiva dos itens do questionário da percepção da autoeficácia

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Média	3,71	3,14	2,88	3,63	3,82	3,61	3,84	2,90	3,88	3,63
Desvio Padrão	,923	1,020	1,143	1,183	,953	1,150	1,007	1,204	1,125	,999
Assimetria	,156	-,050	,155	-,355	-,497	-,480	-,406	,052	-,988	-,054
Curtose	-1,093	-,680	-,256	-,839	,088	-,655	-,387	-,888	,568	-1,048
Mínimo	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise de consistência interna dos itens do questionário revela dados robustos (α=0.83). Nota-se, mais uma vez, que os itens do questionário foram respondidos pelo total da amostra desta pesquisa.

Para a análise da estrutura fatorial dos resultados (Quadro 10) optou-se pela análise em componentes principais com rotação do tipo *varimax* e por isso, os resultados apontam três dimensões nos itens que saturam todos os demais itens. Tal fator justifica 41,70% da variância total.

3.1.6 Técnica de análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa foi feita mediante a técnica de coleta utilizada. Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 293) explicam que "quando os dados já foram codificados, transferidos para uma matriz, salvos em um arquivo e seus erros foram 'limpos', o pesquisador pode começar a analisá-los".

Para a análise dos dados obtidos via questionário, a análise compreendeu-se da estratégia de estatística descritiva por intermédio do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22, de forma a investigar a autorregulação e a autoeficácia no que concerne às competências exigidas para a formação de alunos formandos em cursos superiores em Administração. Maroco (2010) descreve acerca da utilização de estatística descritiva, sendo que uma pesquisa ao ter como objetivo de comunicar as descrições numéricas, é necessário que seja utilizada então a estatística descritiva por meio de média, distribuição de frequências e desvio padrão. O autor destaca ainda sobre a utilização de estatística inferencial por meio de testes paramétricos e não paramétricos, quando se há interesse no desenvolvimento de estimativas de amostra.

Destaca-se ainda que a análise de dados procedeu-se mediante o agrupamento ou otimização de itens da escala Likert de cinco pontos, em que “nesta escala os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e, de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto” (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014, p. 5). Para uma melhor análise dos dados e de forma a analisar o grau de concordância ou discordância dos respondentes para cada questão, os agrupamentos ocorreram de forma individual para cada um dos questionários. Para o questionário da percepção das competências e habilidades do administrador utilizou-se o agrupamento dos itens 1, 2 e 3 que compreendem-se como “não se reconhece” e os itens 4 e 5 como “reconhece”. Para representação do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem o agrupamento se deu mediante os itens 1, 2 e 3 o que são explicitados por “quase sempre” e os itens 4 e 5 considerados como “sempre que posso”. Por fim, o questionário da percepção da autoeficácia procedeu-e do agrupamento dos itens 1 e 2 como sendo “com dificuldade” e 3, 4 e 5 inferindo que os respondentes compreendem-se como “com capacidade”.

Os agrupamentos ocorreram após observação dos resultados obtidos (Apêndices 4, 5 e 6) e principalmente considerando que o universo da pesquisa compreende-se de formandos e que para tal, o item três de cada questionário foi analisado individualmente e para o questionário da percepção das competências e habilidades do administrador e para o inventário de processos de autorregulação da aprendizagem o referido item foi considerado como negativo e para o questionário da percepção da autoeficácia o item três foi considerado como positivo.

Destaca-se que os itens três dos questionários da percepção das competências e habilidades do administrador e para o inventário de processos de autorregulação da aprendizagem correspondem à “algumas vezes”, o que requer análise robusta por parte do pesquisador. Na presente pesquisa destaca-se que os respondentes são formandos, o que ao assinalarem o item três compreende-se que pode ter ocorrido de em algum momento o respondente ter realizado quer seja o processo de competência ou de habilidade para o formando, quer seja o de auttoregulação da aprendizagem, todavia ressalta-se por não ser frequentemente, muitas vezes ou sempre realizado, a presente pesquisa considera-os como ‘poucas’ ou ‘raramente’ realizados. Coelho e Esteves (2007) explicam da possibilidade do respondente não ter experiência ou opinião formadas sobre os atributos ao qual o item três faça menção.

3.1.7 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa os questionários foram aplicados aleatoriamente para alunos formandos em cursos superiores em Administração. O acesso a esses alunos se deu mediante contato prévio com a coordenação responsável pelo curso solicitando autorização para aplicação presencial ou envio dos questionários nos casos de aplicação por meio de aplicações *online*. Ressalta-se que os alunos que participaram da pesquisa são alunos do ensino presencial.

3.1.8 Amostra

A amostragem foi considerada mediante a utilização da técnica de amostragem não probabilística por conveniência, conforme descreve Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012, p. 156) "envolve selecionar os respondentes principalmente com base em sua disponibilidade e disposição para responder". Sendo, assim a pesquisa contou com 51 formandos em administração respondentes dos questionários.

No Quadro 11 apresentam-se os participantes da pesquisa considerando o gênero.

Quadro 11 - Distribuição dos participantes por gênero

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	26	51,0	51,0	51,0
	Masculino	25	49,0	49,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que em relação à variável gênero o número de participantes da pesquisa distribui-se equilibradamente entre os gêneros masculino e feminino, embora o número de respondentes do gênero feminino seja rapidamente superior ao do gênero masculino. Desta forma, num total de 51 formandos do curso de Administração 26 são do gênero feminino (51,0%) e 25 são do gênero feminino (49,0%) (DP= 0,505).

O Quadro 12 apresenta os formandos de forma a considerar a idade dos participantes.

Quadro 12 - Distribuição dos participantes por idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	19	1	2,0	2,0	2,0
	20	1	2,0	2,0	3,9
	21	13	25,5	25,5	29,4
	22	9	17,6	17,6	47,1
	23	2	3,9	3,9	51,0
	24	4	7,8	7,8	58,8
	25	3	5,9	5,9	64,7
	26	6	11,8	11,8	76,5
	27	3	5,9	5,9	82,4
	28	4	7,8	7,8	90,2
	30	1	2,0	2,0	92,2
	32	1	2,0	2,0	94,1
	42	1	2,0	2,0	96,1
	43	1	2,0	2,0	98,0
	47	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível observar mediante análise no Quadro 12 as idades dos alunos formandos participantes do presente estudo oscilando entre o mínimo de 19 anos (2,0%) e o máximo de 47 anos (2,0%). Em análise aos dados apresentados neste mesmo quadro, conclui-se que dentre os formandos participantes da pesquisa a maior frequências de idade se deu em 21 anos (25,5%) seguida por 22 anos (17,6%) (DP= 5,633).

A investigação sócio-demográfica também buscou saber se o formando já está no mercado de trabalho e a quanto tempo e desta forma, 43 formandos (84,3%) já está no mercado de trabalho enquanto 8 formandos (15,7%) não trabalham (DP=0,367). Em relação ao tempo de trabalho verificou-se oscilação de no mínimo 1 ano de trabalho (5,9%) até 25 anos trabalhados (2,0%) (DP= 4,597).

3.1.9 Aspectos éticos da pesquisa

Em face à aplicação dos questionários ocorrer presencialmente e *online*, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição e aprovada sob o Parecer n.º 2.691.912.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão feitas a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos com a aplicação dos questionários que serviram de instrumento de coleta de dados para este estudo.

Nota-se que todas as afirmações e considerações que serão apresentadas estão vinculadas à amostra desta pesquisa, ou seja, a análise e discussão serão a respeito dos 51 participantes. Ressalta-se também que, conforme explicitado anteriormente, assim como se verificou na análise sistemática da literatura, que não foram localizadas referências acerca do tema eleito para composição do objetivo geral da presente pesquisa, a saber, "analisar a percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento".

Desta forma, a narrativa que se segue baseia-se em apresentar, analisar e discutir os resultados da presente pesquisa. Inicialmente buscou-se relacionar os Habilitadores de Gestão do Conhecimento face aos temas indagados nos questionários aplicados, a saber: às habilidades e competências previstas na Resolução CNE/CES 4/2005, ao inventário de processos de autorregulação da aprendizagem e por fim, ao questionário da percepção da autoeficácia.

Após as correlações das variáveis centrais do presente estudo, apresentam-se as análises e discussões desses resultados. Por fim, são apresentadas a análise e discussão dos resultados quantitativos dos três questionários aplicados aos 51 formandos em Administração, visando responder o problema central da pesquisa: em que medida o aluno formando do curso de Administração se percebe como autorregulado e autoeficaz em seu processo de construção do conhecimento face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento?

As análises procedem-se individualmente de modo que fosse possível a compreensão de cada informação presente nas respostas dos questionários, assim como a sua contribuição em busca da resposta para o referido problema da presente pesquisa.

4.1 RELAÇÃO DOS ITENS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 AOS HABILITADORES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

Considerou-se como proposta dos objetivos gerais do presente estudo a relação das habilidades e competências previstas ao estudante de cursos superiores de Administração

contidos na Resolução CNE/CES 4/2005 face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento desenvolvidos por Wang e Ahmed (2005).

Inicialmente, é importante compreender que a Resolução CNE/CNE 4/2005, de 13 de Julho de 2005 foi instituída com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração (bacharelado).

Desta forma a Resolução em seu artigo 3º prevê como perfil desejado ao formando

> 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 (BRASIL, 2005, p. 02).

Além disso, em seu artigo 3º a Resolução institui que o curso de graduação em Administração possibilite a formação que prevê, ao menos, as seguintes habilidades e 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 (BRASIL, 2005).

Durante a fase de elaboração do questionário acerca da percepção das competências e habilidades do administrador para aplicação aos formandos, surgiu a necessidade de desmembramento dos itens, chegando-se ao total de 35 itens. Isso, pois, determinado aluno

poderá compreender-se como sendo habilitado para determinada competência ou habilidade e não para outra presente no mesmo item (considerando que a Resolução institui 8 itens totais de Competências a Habilidades contendo mais de uma competência e/ou habilidade por item).

Ressalta-se que a divisão de itens considerou integralmente a Resolução CNE/CES 4/2005, de modo que fosse completamente mantido todo o conteúdo originalmente propostos na referida resolução. Para a relação da Resolução CNE/CES 4/2005 em face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento propostos por Wang e Ahmed (2005), organizou-se o quadro 13, a seguir.

Quadro 13 - Relação dos itens habilidades e competências da resolução CNE/CES 4/2005 aos Habilitadores de gestão do conhecimento

		Competências e Habilidades	**Relação com os Habilitadores de Gestão do Conhecimento**
I	1	Reconhecer e definir problemas	a) Memória Organizacional b) Disseminação de Conhecimento
	2	Equacionar soluções	
	3	Pensar estrategicamente	
	4	Introduzir modificações no processo produtivo	
	5	Atuar preventivamente	
	6	Transferir e generalizar conhecimentos	
	7	Exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	
II	8	Desenvolver expressão compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	c) Sistema de Conhecimento
	9	Desenvolver comunicação compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	
III	10	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	d) Cultura de Conhecimento
IV	11	Desenvolver raciocínio lógico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	e) Sistema de Conhecimento
	12	Desenvolver raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	
	13	Desenvolver raciocínio analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	
	14	Expressar-me de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	
V	15	Ser uma pessoa com iniciativa	f) Cultura de Conhecimento
	16	Ter criatividade	

	17	Ter determinação	
	18	Da minha vontade política	
	19	Da minha vontade administrativa	
	20	Da minha vontade de aprender	
	21	Ser aberto às mudanças	
	22	Da consciência da qualidade ética do meu exercício profissional	
	23	Da consciência das implicações éticas do meu exercício profissional	
VI	24	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	g) *Benchmarking* de Conhecimento
	25	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	
VII	26	Revelar-me um profissional adaptável	h) Cultura de Conhecimento
	27	Desenvolver capacidade para elaborar projetos em organizações	
	28	Desenvolver capacidade para implementar projetos em organizações	
	29	Desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações	
VIII	30	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	i) *Benchmarking* de Conhecimento
	31	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas	
	32	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias gerenciais	
	33	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias organizacionais	
	34	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias estratégicas	
	35	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais	

Fonte: elaborado pelo autor.

Em observação ao Quadro 13, constata-se inicialmente que os Habilitadores de gestão do conhecimento são baseados no tripé pessoas, processos e tecnologia dentro do ambiente organizacional. Desta forma, tais Habilitadores vão ao encontro da concepção sobre o trabalho desempenhado pelas pessoas na organização, ou seja, evidencia-se a atuação do Capital Intelectual dentro da organização corroborando assim com McGee e Prusack (1998) em que é mediante o aprendizado coletivo que as organizações se auto compreendem no processo produtivo, pois o conhecimento e aprendizado organizacional estão fixados nas estruturas, processos e sistemas organizacionais.

Em face ao exposto, as correlações de itens entre as competências e habilidades do administrador e os Habilitadores de gestão do conhecimento ocorreu de forma a considerar os 8 (oito) itens conforme a Resolução CNE/CES 4/2005 (ver Quadro 13, coluna de itens I a VIII), isso, pois, compreendeu-se que os agrupamentos de habilidades e competências advindos na referida resolução são complementares uns aos outros, para esse caso de relações de itens[8].

Desta forma o **Item I** da Resolução CNE/CES 4/2005 foi relacionado a dois dos Habilitadores de Gestão do Conhecimento: **Memória Organizacional e Disseminação do Conhecimento**, pois compreende-se que a *Memória Organizacional*, conforme descrevem Wang e Ahmed (2005, p. 323), é o processo que o conhecimento "não deve se restringir àqueles codificados e armazenados nos sistemas organizacionais [...] mas também inclui conhecimento tácito, como experiências e expertises possuídas pelos indivíduos" e por isso, favorece o conhecimento no que tange as tomadas de decisão e estratégias empresariais.

Assim, nesse processo dos Habilitadores de Gestão do Conhecimento destaca-se a captura de conhecimento tácito e explícito de modo que seja possível torná-lo recuperável, preciso e relevante (WANG; AHMED, 2005). Já o que se refere à relação acerca do processo de *Disseminação do Conhecimento*, é um processo facilitador de conexões entre buscadores de conhecimento (pessoas) e provedores de conhecimento (sistemas) (WANG; AHMED, 2005), facilitando o processo de reconhecimento e definição de problemas, para que assim, seja possível modificar o processo produtivo.

Já o **Item II** da Resolução CNE/CES 4/2005 foi relacionado ao processo de **Sistema de Conhecimento** em que as organizações utilizam-se de tecnologia da informação como facilitadora para os processos de Gestão do Conhecimento de modo que seja possível a

[8] Salienta-se que mesmo após essa relação com os itens da Resolução CNE/CES 4/2005, ainda houve a necessidade do questionário ser subdividido em 35 itens, pois, o aluno pode-se considerar habilitado a alguma competência ou habilidade que na resolução são agrupados, porém, em outra competência e habilidade não considerar-se como habilitado.

promoção de comunicações e diálogos (WANG; AHMED, 2005) e, por isso, compreende-se o desenvolvimento de expressão e comunicações compatíveis com o exercício profissional, sejam interpessoais, sejam intergrupais (BRASIL, 2005).

O **Item III** previsto na Resolução CNE/CES 4/2005, por sua vez, foi relacionado ao processo de **Cultura de Conhecimento** haja vista que a extração e codificação do conhecimento dos indivíduos auxilia a criação de um conjunto de condições que possibilitam o aumento do controle dos gestores sobre os colaboradores. Assim, há uma combinação entre pessoa e tecnologia (WANG; AHMED, 2005), o que possibilita a reflexão e atuação crítica acerca da esfera de produção de modo que se compreenda a posição e função de cada colaborador que esteja sob o gerenciamento do gestor (BRASIL, 2005).

Com base no **Item IV** da Resolução CNE/CES 4/2005 que foi relacionado ao processo de **Sistema de Conhecimento**, sendo esse processo de sistema de conhecimento o mesmo que foi relacionado ao item II da referida resolução. A relação ocorreu mediante análise do processo principalmente por considerar a tecnologia da informação aliada a duas capacidades gerais: gerenciar o conhecimento codificado e criar redes de conhecimento, sendo que, além disso, o processo enfatiza que a tecnologia da informação é utilizada para facilitar os processos de Gestão do Conhecimento (WANG; AHMED, 2005). Esse alinhamento de capacidades gerenciais permite o desenvolvimento de diferentes tipos de raciocínio de forma que seja possível operar valores e formulações matemáticas e, além disso, expressar-se de modo crítico e criativo mediante à utilização das redes de conhecimento (BRASIL, 2005).

Tendo como base o **Item V** contido na Resolução CNE/CES 4/2005, item este que foi relacionado nesta pesquisa aos processos de **Cultura de Conhecimento** e também ao processo de **Disseminação de Conhecimento**, isso, pois, compreende-se no processo de *Cultura de Conhecimento* que os funcionários façam contribuições para os repositórios de conhecimento enquanto o processo de *Disseminação de Conhecimento* é o processo em que quando há gestão eficaz do conhecimento, há também um requerimento de fluxo constante de conhecimento, o que facilita a promoção do compartilhamento de conhecimento e que consequentemente auxilia na promoção de comunidades de prática (WANG; AHMED, 2005). Tais processos, considerando o processo de formação, favorece a criatividade, determinação e também na possibilidade de abertura às mudanças, assim como a sua percepção sobre as implicações éticas do exercício profissional (BRASIL, 2005).

O **Item VI** presente na Resolução CNE/CES 4/2005 foi relacionado ao processo de ***Benchmarking* de Conhecimento**. Tal processo refere-se à capacidade das organizações para medir seus ativos de conhecimento tendo como base as demais organizações e, assim, o

Benchmarking de Conhecimento facilita adoção de melhores práticas de tais organizações, de forma a melhorar suas capacidades baseadas em conhecimento para que seja possível obter vantagem competitiva sustentável no mercado (WANG; AHMED, 2005). Isso facilita o desenvolvimento da capacidade de transferência de conhecimentos de vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho (BRASIL, 2005).

Já o **Item VII** contido na Resolução CNE/CES 4/2005 foi relacionado ao processo de **Cultura de Conhecimento** (anteriormente relacionados nos itens III e V), essencialmente pela contribuição dos funcionários para os repositórios de conhecimento, de modo que estes sejam gerenciados de forma controlada pelos gestores (WANG; AHMED, 2005). Isso facilita exponencialmente o desenvolvimento da capacidade de elaboração, implementação e consolidação dos projetos nas organizações (BRASIL, 2005).

Por fim, o **Item VIII** presente na Resolução CNE/CES 4/2005 foi relacionado ao processo de ***Benchmarking* de Conhecimento** (processo anteriormente relacionado ao item VI). Trata-se da medição de ativos de conhecimento em relação a outras organizações, facilitando a adoção de melhores práticas, de modo a melhorar as capacidades baseadas em conhecimento (WANG; AHMED, 2005). Tal processo auxilia no desenvolvimento da capacidade para a realização de consultorias, pareceres e perícias, considerando a formação do colaborador, principalmente ao observar processos externos à sua prática profissional (BRASIL, 2005).

Em face às relações dos itens de habilidades e competências da Resolução CNE/CES 4/2005 aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, verifica-se que as relações são significativas ao considerar o processo de formação do Administrador. Ressalta-se que a Resolução instituída no ano de 2005 é passível de ajustes considerando o recorte de 13 anos a que se refere a presente pesquisa, em que houve diversas reformulações nos processos e relações formais de trabalho, assim como o avanço tecnológico contido nas empresas, o que possibilitaria um melhor dissertar acerca dos Habilitadores de gestão do conhecimento, que por sua vez, mesmo sendo instituídos em 2005, são baseados no tripé: pessoas, processos e tecnologia tornando-se assim relevantes para os dias atuais, porém, também verifica-se necessidade de melhorias, principalmente em se tratando de uma ampla explanação acerca de seus processos, sem que haja uma compilação robusta de informações, tal qual é atualmente.

Destaca-se que, mesmo contendo oito itens agrupados, a Resolução foi relacionada aos Habilitadores de maneira transversal, o que possibilitou a indicação de mais de um processo para um único item.

Buscou-se também para esse estudo a correlação dos itens sobre as Habilidades e Competências da Resolução CNE/CES 4/2005 com os itens do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem, assim como o questionário da percepção da autoeficácia, de maneira a compreender se há ambiguidade[9] nos questionários aplicados. Constatou-se que não há correlações significativas[10] (Apêndices 01 e 02) entre os questionários, o que justifica a relevância do estudo, haja vista que são questionário independentes. A consistência interna de ambos questionários revelou-se excelente, a saber: α=0.87 para a correlação face ao inventário de autorregulação da aprendizagem e α=0.93 para a correlação com o questionário da percepção da autoeficácia.

4.1.1 Apresentação, análise e discussão dos dados quantitativos do questionário de percepção de habilidades e competências do administrador

Nesta seção são apresentados os resultados quantitativos da pesquisa. De modo a facilitar a compreensão, tais resultados estão dispostos inicialmente por meio de percentual simples. Os itens avaliados no questionário foram agrupados em 2 dimensões: a) não reconhece (pontos 1, 2 e 3); e b) reconhece (pontos 4 e 5).

Em análise global aos resultados do Questionário de Percepção de Habilidades e Competências do Administrador, percebe-se uma variância no que concerne às frequências nas respostas para as dimensões de *não reconhece* e *reconhece*, o que justifica o fato da subdivisão dos oito itens iniciais contidos na Resolução CNE/CES 4/2005 para os 35 itens.

O quadro 14 a seguir mostra a disposição de respostas dos formandos[11] em cada item, considerando o agrupamento dos itens pela dimensão *Habilidade de Prática Profissional* obtida pelo fator *varimax* (Tabela 3). Além disso a disposição dos próximos quadros utilizados para apresentação dos dados evidenciam a frequência de respostas totais por itens, assim como a frequência em percentual simples das respostas.

A fim de tornar a presente apresentação dos resultados acerca da Percepção de Habilidades e Competências do Administrador explícita e de modo a facilitar a compreensão, os dados e discussão dos resultados ocorrem de forma a atender sempre o primeiro item da

---

[9] Neste contexto, a ambiguidade se refere ao fato de um questionário possuir questões semelhantes ao outro, o que poderia gerar ambiguidade dos conteúdos abordados.

[10] Correlações testadas para o Coeficiente de correlação de postos de Spearman.

[11] Para as tabelas apresentadas, todos os itens são informados com base no N de sujeitos respondentes da pesquisa (N 51).

dimensão e, assim, de maneira sequencial para os demais, sem que haja uma inversão de ordem. Contudo, ressalta-se que poderão ocorrer análises iniciais globais sobre as dimensões.

Quadro 14 - Apresentação dos resultados da dimensão habilidade de prática profissional

Dimensão – Habilidade de Prática profissional					
Item	Competências e Habilidades	Não reconhece	Reconhece	% Não Reconhece	% Reconhece
12	Desenvolver raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	**30**	21	**59**	41
24	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	10	**41**	20	**80**
25	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	11	**40**	22	**78**
29	Desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações	**26**	25	**51**	49
30	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	23	**28**	45	**55**
31	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas	**30**	21	**59**	41
32	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias gerenciais	**26**	25	**51**	49
33	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias organizacionais	**27**	24	**53**	47
34	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias estratégicas	**28**	23	**55**	45
35	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais	22	**29**	43	**57**
% de Frequência Geral				45,8	**54,2**

Fonte: elaborado pelo autor.

Inicialmente, a análise dos 10 itens da dimensão *Habilidade de Prática Profissional* revela que, em sua maior parte, os formandos não se reconhecem (59%) que estão habilitados para o desenvolvimento de raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle (i12[12]) enquanto 41% dos formandos se reconhecem que são habilitados para tal habilidade e competência. Com base na literatura, é possível compreender uma relação com a Gestão do Conhecimento no que abarca os Habilitadores de Gestão do Conhecimento de Wang e Ahmed (2005), mais especificamente aos *sistemas de conhecimento* em que o capital intelectual de uma organização de um modo geral deve gerenciar o conhecimento codificado e criar novas redes de conhecimento.

Com relação às competências e habilidades de desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais (i24 e i25), percebe-se que são itens muito próximos, o que pôde ser comprovado nas frequências de respostas dos formandos em que 20% (i24) e 22% (i25) dos sujeitos responderam que não sentem-se habilitados enquanto 80% (i24) e 78% (i25) sentem-se habilitados para tais práticas no contexto organizacional. Essa prática pode também ser relacionada ao ciclo KVC proposto por Wang e Ahmed (2005) no que tange a memória organizacional, pois tal capacidade envolve os conhecimentos explícito e tácito, este último, por sua vez, é composto de expertises e experiências anteriores dos indivíduos.

Já em relação aos demais itens (i29; i30; i31; i32; i33; i34; e i35) procedeu-se de análise nessa pesquisa por agrupamentos dos itens do questionário, haja vista que mesmo sendo classificadas separadamente no questionário, a discussão sobre os itens pode-se proceder mediante agrupamento, porque as habilidades nos referidos itens são acerca da realização de consultorias, assim como pareceres e perícias gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais. Isso explica o fato de tal agrupamento conter apenas dois itens em que os alunos se reconhecem como habilitados para desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, item 30, com frequência de respostas em 55% enquanto o item 35, ou seja, a habilidade de desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais obteve uma frequência de 57% entre os respondentes. Indo ao encontro da perspectiva da Gestão do Conhecimento essa capacidade de desenvolvimento, é ressaltada por Nonaka e Takeuchi (2008) em que produzir novos conhecimentos requer processos de

[12] Para a análise nesse capítulo os itens serão apresentados pela abreviatura (i), sendo correlacionado aos números do questionário desenvolvido e aplicado, de forma a apresentar os itens de i1 a i35.

amplificação organizacional em que o conhecimento que é criado pelos indivíduos e o torna como parte desta rede de conhecimento organizacional.

É válido ressaltar ainda que as frequências de respondentes classificados como não reconhecem as habilidades ou competências é relativamente grande, considerando que a dimensão se trata de *habilidades de prática profissional*, sendo a frequência de 45% (item 30) e 43% (item 35), respectivamente. Ainda em análise ao referido agrupamento o item 29 (desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações) obteve uma frequência de 51% de formandos que não se reconhecem habilitados para tal habilidade, enquanto 49% dos respondentes se reconhecem como habilitados. Os demais itens da dimensão que tratam respectivamente de Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais e estratégicas, todos obtiveram maior frequência para os formandos que não se reconhecem como habilitados para tal prática profissional, a saber 59% (i31); 51% (i32); 53% (i33); e 55% (i34), ou seja, em sua maior parte, os formandos não se reconhecem habilitados para a dimensão de *habilidade de prática profissional*, o que pode ser considerado como preocupante considerando que as dimensões são itens desmembrados da Resolução CNE/CES 4/2005. Em tempo e apesar da maior parte dos formandos não se reconheceram habilitados, destaca-se que uma quantia considerável de respondentes desta pesquisa se reconhecem habilitados para a prática profissional: 41% (i31); 49% (i32); 47% (i33); e 45% (i34). Com efeito, Lacombe e Heilborn (2002) destacam que "as percepções sobre a carreira e o trabalho indicarão como o administrador entende a sua própria relação com o trabalho (e das demais pessoas) como entende a dinâmica da gestão no contexto organizacional atual" (p. 2).

Analisando a frequência global da dimensão constatou-se que 45,8% dos formandos não se reconhecem como habilitados para a prática profissional, enquanto 54,2% se reconhecem. Em termos gerais, verifica-se que há dois itens (i24 e i25) que fogem ao padrão de respostas ambos com DP 0,735, o que explica a frequência global, contudo, destaca-se que em grande parte dos itens da dimensão, os alunos não se reconhecem como habilitados. O Quadro 15 apresenta os resultados da dimensão *Competência de Atuação Profissional*.

Quadro 15 - Apresentação dos resultados da dimensão competência de atuação profissional (continua)

Dimensão – Competência de Atuação Profissional					
Item	Competências e Habilidades	Não reconhece	Reconhece	% Não Reconhece	% Reconhece
1	Reconhecer e definir problemas	20	**31**	39	61
3	Pensar estrategicamente	21	**30**	41	59

8	Desenvolver expressão compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	18	**33**	35	65
9	Desenvolver comunicação compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	19	**32**	37	63
11	Desenvolver raciocínio lógico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	**27**	24	**53**	47
13	Desenvolver raciocínio analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	**29**	22	**57**	43
14	Expressar-me de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	22	**29**	43	**57**
26	Revelar-me um profissional adaptável	14	**37**	27	**73**
27	Desenvolver capacidade para elaborar projetos em organizações	16	**35**	31	**69**
28	Desenvolver capacidade para implementar projetos em organizações	20	**31**	39	**61**
% de Frequência Geral				40,2	**59,8**

Fonte: elaborado pelo autor.

Em análise ao Quadro 15 verifica-se que acerca da dimensão *Competência de Atuação Profissional* os formandos se reconhecem como habilitados para reconhecer e definir problemas (i1) com uma frequência de 61%, enquanto 39% dos respondentes não se reconhecem habilitados para tal competência. Tal resultado muito se assemelha ao item que abarca a habilidade de pensar estrategicamente, haja vista que com a competência de reconhecimento e definição de problemas, o formando poderá atuar de forma de estratégica nas organizações e com isso, tal item (i3) obteve um resultado de 59% dos formandos que se reconhecem na prática profissional para tal habilidade, enquanto 41% dos respondentes da

pesquisa não se reconhecem para a referida habilidade. De modo a corroborar com os resultados obtidos o estudo de Nascimento e Alves (2015) que buscaram analisar a perspectiva acadêmica e a perspectiva do mercado atual acerca das competências do administrador, teve que os itens reconhecer e definir problemas (i1) e pensar estrategicamente (i3) diante da percepção dos gestores, tais competências representam importância de 94% e 100%, respectivamente.

No que diz respeito ao desenvolvimento de expressão e comunicação compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais (i8 e i9) percebe-se uma equiparação nas frequências de respostas e um amplo reconhecimento por parte dos formandos para tal habilidade e competência para o exercício profissional (65% para o item 8 e 63% para o item 9), enquanto obteve-se 35% (i8) e 37% (i9). Tais habilidades e competências são itens compostos no modelo de quatro processo de aprendizagem organizacional de McShane e Glinow (2014), mais especificamente no que aborda o *compartilhamento de conhecimento*, isso, pois devido aos processos comunicacionais envolvidos. Em tempo, o compartilhamento de conhecimento conforme já descrito nesse trabalho, abarca a distribuição do conhecimento por toda uma organização, costumeiramente com o uso de *intranets* e repositórios digitais de conhecimento. O compartilhamento também ocorre por meio de comunicação estruturada informal, além de outras formas de aprendizagem como a observação, experiência e prática, por exemplo (MCSHANE; GLINOW, 2014).

Em análise as competências de desenvolver raciocínio lógico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, itens 11 e 13, os resultados mostraram que os formandos desta pesquisa não se reconhecem aptos para o exercício profissional nesses quesitos, pois os resultados apontam 53% (i11) e 57% (i13). Com efeito, para a dimensão em análise, os referidos itens são os únicos em que as respostas sobre o não reconhecimento da competência são maiores. Acerca disso, Nascimento e Alves (2015) enfatizam que existe uma enorme necessidade de que o administrador compreenda os objetivos da organização a qual faz parte e desta forma, é necessário que este busque cada vez mais conhecer e compreender a competências necessárias à função que desempenha na organização.

A próxima competência a ser discutida na presente pesquisa está no fato do formando expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais (i14) e o resultado mostra-se robusto quando 57% dos respondentes reconhecem-se habilitados para tal competência, enquanto 43% não se reconhecem. Em sua pesquisa Godoy

e Forte (2007) objetivaram analisar as opiniões de alunos de um curso superior em administração sobre as competências adquiridas durante a graduação e nos resultados, observaram que o item abordado nesta pesquisa enquadra-se também por "competência e comunicação" em que "refere-se à capacidade de manifestação de ideias de modo claro e objetivo, e de raciocínio lógico, analítico e crítico, mantendo um canal aberto de comunicação com pares e superiores (p. 64)". Ainda, os resultados da referida pesquisa apontam que a opinião dos respondentes possui índices modestos (entre 50% e 25%) no que tange à concordância sobre ter adquirido tais competências na graduação.

No que diz respeito a habilidade do formando revelar-se um profissional adaptável (i26), os resultados revelaram-se bastante robustos ao confirmar que os respondentes reconhecem-se habilitados para tal habilidade (73%) e nesse sentido Lacombe e Heilborn (2002) destacam que "a reflexão sobre a relação das pessoas com o seu trabalho e sobre os conceitos e mecanismos relacionados ao desenvolvimento das carreiras no contexto organizacional proporciona ao administradora possibilidade de atender às demandas do mercado (p. 2)" tal habilidade ainda possibilita ao profissional transitar e se posicionar no mercado de trabalho. Por fim, os dois últimos da dimensão analisada compreendem a competência de desenvolvimento de capacidade para elaborar e implementar projetos em organizações (i27 e i28) revelam frequências positivas (em que os formandos se reconhecem habilitados) para a atuação profissional, a saber 69% (i27) e 61%(i28), em contra partida 31% (i27) e 39% (i28) dos formandos não se reconhecem habilitados para atuação profissional em relação aos itens descritos. Em face ao exposto, Wang e Ahmed (2005) descrevem que as organizações devem adotar uma cultura de conhecimento que favoreça com que os colaboradores contribuam com seus conhecimentos, de modo que seja possível buscar vantagem competitiva.

Analisando a frequência global da dimensão constatou-se que 59,8% dos formandos se reconhecem como competentes para a atuação profissional, enquanto 40,2% não se reconhecem. O Quadro 16 apresenta os resultados da dimensão *Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional*.

Quadro 16 - Apresentação dos resultados da dimensão competências de pró-atividade e resiliência profissional

Dimensão – Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional					
Item	Competências e Habilidades	Não reconhece	Reconhece	% Não reconhece	% Reconhece
15	Ser uma pessoa com iniciativa	11	**40**	22	**78**
16	Ter criatividade	14	**37**	27	**73**
17	Ter determinação	15	**36**	29	**71**
18	Da minha vontade política	21	**30**	41	**59**
20	Da minha vontade de aprender	4	**47**	8	**92**
21	Ser aberto às mudanças	6	**45**	12	**88**
22	Da consciência da qualidade ética do meu exercício profissional	5	**46**	10	**90**
23	Da consciência das implicações éticas do meu exercício profissional	6	**45**	12	**88**
% de Frequência Geral				20,12	**79,87**

Fonte: elaborado pelo autor.

Em observação ao Quadro 16, percebe-se inicialmente a disparidade de frequências na dimensão de *Competências de Pró-atividade e Resiliência profissional* no que concerne ao reconhecimento dos formandos participantes da presente pesquisa quanto a tais competências. Desta forma, os respondentes reconhecem-se habilitados para ser uma pessoa com iniciativa (i15) representando assim 78% das respostas totalizadas. Já o item (i16) que concerne sobre ter criatividade os formandos também se reconhecem (73%), o que tais itens são verificados como motivações e capacidades dos indivíduos (conforme o modelo MARS do comportamento e dos resultados individuais, já apresentado nessa pesquisa) e para isso, conforme já mencionado no presente trabalho McShane e Glinow (2014) definem que a *motivação do funcionário* são "forças interiores de uma pessoa que afetam a direção, a intensidade e a persistência do seu comportamento voluntário" (p. 31), já a *capacidade* referem-se "as aptidões naturais e as capacidades aprendidas necessárias para concluir uma tarefa com êxito" (p. 31).

O item que abarca sobre o formando ter determinação (i17) revelou-se como a maior parte dos respondentes da pesquisa como se reconhecem em tal competência (71%), enquanto apenas 29% dos formandos não se reconhecem. Este item também é classificado com o modelo MARS no que concerne as capacidades em que são as aptidões que os formandos reconhecem tendo para exercício da função (MCSHANE; GLINOW, 2014). O item 18 que aborda sobre a vontade política dos formandos revela-se mais equiparado sobre os alunos que se reconhecem (59%) e aos alunos que não se reconhecem (41%) de sua vontade política e

desta forma, esse item pode-se enquadrar nos *fatores situacionais* em que conforme já descrito neste trabalho McShane e Glinow (2014) explicam que são relativos ao comportamento e desempenho dos colaboradores e por isso, não são de controle imediato do colaborador.

Em relação aos itens que abordam sobre a vontade de aprender (i20) e abertura as mudanças (i21) os resultados apontam um nível de reconhecimento bastante robusto e considerável por parte dos respondentes da pesquisa sendo que 92% dos formandos reconhecem da sua vontade de aprender (i20) enquanto 88% dos respondentes reconhecem acerca da sua abertura à mudanças. De forma a corroborar com o resultado, conforme já mencionados nesta pesquisa, McShane e Glinow (2014) destacam que essas compreensões são inerentes ao comportamento individual e são diretamente influenciados por outros elementos, como a motivação, capacidade, percepções da função e até os fatores situacionais.

Por fim, os itens que tratam da consciência da qualidade e implicações éticas do exercício profissional dos formandos da pesquisa (i22 e i23), também demonstram resultados expressivos sobre o reconhecimento dos respondentes para tais competências, sendo que 90% reconhecem a consciência da qualidade e 88% dos formandos reconhecem as implicações éticas do exercício profissional. Desta forma, é possível relacionais tais competências com a cidadania organizacional e conforme já apresentado nesta pesquisa McShane e Glinow (2014) explicam que a *cidadania organizacional* são as “diversas formas de cooperação e prestimosidade com as outras pessoas que apoiam o contexto social e psicológico da organização” (p. 35). De forma a corroborar com o resultado, Lombardi et al. (2011) em seu estudo acerca da percepção dos formandos de cursos de administração, destacou em seus resultados que a respeito da ética a pesquisa não identificou resultados e ainda destacou a necessidade de estudos futuros acerca dessa competência.

Analisando a frequência global da dimensão constatou-se que 79,87% dos formandos se reconhecem como competentes para as competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional enquanto 20,12% não se reconhecem. Destaca-se a importância de abordagens futuras sobre o termo Resiliência Profissional, haja vista que é um assunto pouco comentado e pouco pesquisado, porém, muito relevante para a prática profissional. Corroborando com tal afirmação os autores Demajorovic e Martão (2014) em seu estudo que objetivou avaliar a contribuição de práticas interdisciplinares em cursos de administração contribuem no desenvolvimento de competências e assim, destacaram que a resiliência é uma competência que merece destaque e assim, afirmam que é o profissional para desenvolver tal competência necessita de capacidade de transitar pela organização de forma horizontal, colocar-se no lugar

de outros, assim como entender a visão de outras pessoas, assim como aprender a aceitar ideias que não segue necessariamente a linha de pensamento do sujeito. O Quadro 17 apresenta os resultados da dimensão *Habilidade de Criação*.

Quadro 17 - Apresentação dos resultados da dimensão habilidade de criação

Dimensão – Habilidade de Criação					
Item	Competências e Habilidades	Não reconhece	Reconhece	% Não reconhece	% Reconhece
2	Equacionar soluções	20	**31**	39	**61**
4	Introduzir modificações no processo produtivo	24	**27**	47	**53**
6	Transferir e generalizar conhecimentos	23	**28**	45	**55**
7	Exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	**29**	22	**57**	43
10	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	**27**	24	**53**	47
% de Frequência Geral				48,2	**51,8**

Fonte: elaborado pelo autor.

Em análise ao Quadro 17, nota-se que a dimensão que trata sobre a *Habilidade de Criação* os formandos em que as frequências de respostas evidenciam que os respondentes se reconhecem (61%) habilitados para equacionar soluções (i2), enquanto 39% não se reconhecem habilitados para tal. De forma a considerar a perspectiva da Gestão do Conhecimento (que possui o processo de criação do conhecimento) e conforme já abordado anteriormente nesta pesquisa Nonaka e Takeuchi (2009, p. 237) explicam que "a essência da criação do conhecimento está profundamente enraizada no processo de construir e administrar sínteses". Desta forma, compreende-se que o processo de criação do conhecimento possibilita que o formando ajuste suas ideias para que consigo equacionar soluções. Isso também revela-se como dada a importância do processo da inserção da Gestão do Conhecimento no ensino de Administração e assim Santos et al. (2009) explicam que para o ensino da Gestão do Conhecimento o foco deve ser voltado para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos assim como o processo de interdisciplinaridade e dinamicidade do ensino.

Já a habilidade de introduzir modificações no processo produtivo (i4) se mostrou equiparada nos resultados, com uma leve tendência por parte dos formandos respondentes dessa pesquisa ao processo de reconhecimento (53%) acerca dessa habilidade, enquanto

outros 47% dos formandos não se reconhecem habilitados. Tal resultado mostra-se preocupante, haja vista que o a introdução de mudanças no que concerne o processo produtivo organizacional é uma das bases da formação prática para o formando em Administração. Considerando que 84,3% dos participantes da presente pesquisa estão no mercado de trabalho por ao menos 1 ano o que pode ser considerado também um problema organizacional e não somente do ponto de vista educacional e por isso Dutra (2012) explica que as organizações, em sua visão, preparam – ou deveriam preparar- os indivíduos em diversas situações profissionais e também de caráter pessoal, e assim, conseguirem o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter individual.

Outra habilidade que revelou-se preocupante está no que concerne à transferir e generalizar conhecimentos (i6) em que 45% dos formandos desta pesquisa não reconhecem habilitados de forma total para tal habilidade enquanto 55% dos formandos se reconhecem. Tal habilidade (também destacada na perspectiva da Gestão do Conhecimento) no que concerne os Habilidades de Gestão do Conhecimento e conforme já mencionado anteriormente, Wang e Ahmed (2005) descrevem que no processo de compartilhamento deve-se considerar os elementos humanos e não apenas a tecnologia, assim, deve-se haver uma promoção do compartilhamento de conhecimento por parte das organizações.

O item da dimensão que trata sobre exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão (i7) releva-se como ainda mais preocupante, pois 57% dos formandos não se reconhecem como habilitados enquanto 43% reconhecem-se habilitados para tal. Novamente, recorre-se à perspectiva da Gestão do Conhecimento e desta forma ao que concerne à Cadeia de Valor do Conhecimento (Figura 2) de Powell (2001) na ação de *aplicar a inteligência* em que utiliza-se da inteligência anteriormente captada para a tomada de decisão na organização, o que ocorre-se geralmente em um ambiente em grupo.

Por fim, o item que trata sobre refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (i10) revela que 53% dos formandos não se reconhecem aptos para tal habilidade enquanto 47% dos respondentes desta pesquisa se reconhecem. Novamente recorre-se a Lacombe e Heilborn (2002, p. 2) explicam que “as percepções sobre a carreira e o trabalho indicarão como o administrador entende a sua própria relação com o trabalho (e das demais pessoas) como entende a dinâmica da gestão no contexto organizacional atual”.

Em análise global a dimensão de *Habilidade de Criação* verifica-se que 51,8% dos formandos se reconhecem aptos para a maior parte dos itens, enquanto 48,2% dos respondentes não se reconhecem habilitados para tal dimensão. Em termos gerais, os

formandos mostraram-se desconhecer principalmente o seu papel dentro da estrutura organizacional, o que é um item preocupante pois como se destacou ainda que 84,3% dos respondentes já estão no mercado de trabalho. O Quadro 18 a seguir apresenta os resultados da última dimensão *Competências de Percepção Profissional*.

Quadro 18 - Apresentação dos resultados da dimensão competências de percepção profissional

Dimensão – Competências de Percepção Profissional					
Item	Competências e Habilidades	Não reconhece	Reconhece	% Não reconhece	% Reconhece
5	Atuar preventivamente	22	29	43	**57**
19	Da minha vontade administrativa	5	46	10	**90**
% de Frequência Geral				26,5	73,5

Fonte: elaborado pelo autor.

A última dimensão de análise trata-se das *Competências de Percepção Profissional* (Quadro 18) e em relação ao item sobre o formando atuar preventivamente (i5) verifica-se que 57% dos respondentes se reconhecem competentes, enquanto 43% dos formandos não se reconhecem em tal competência. Tal competência é abarcada no processo de aprendizagem organizacional de McShne e Glinow (2014) em que a aquisição de conhecimento o que tange à aprendizagem individual e para isso, a aquisição de conhecimento busca extrair ideias dos ambientes interno e externos à organização.

Em relação ao item que abarca da vontade administrativa dos formandos (i19), este item mostrou-se bastante robusto nas frequências de respondentes que se reconhecem habilitados para exercício em nível profissional sendo de 90% enquanto apenas 10% dos formandos não reconhecem acerca de sua vontade administrativa. Nessa perspectiva Wang e Ahmed (2005) descrevem que é necessário que as organizações adotem uma *cultura de conhecimento* "que reduza o medo dos empregados de redundância depois que eles contribuem com seus conhecimentos na busca pela vantagem competitiva organizacional" (p. 323).

A análise global a dimensão de *Competências de Percepção Profissional* verifica-se que 73,5% dos formandos se reconhecem aptos para a maior parte dos itens, enquanto 26,5% dos respondentes não se reconhecem habilitados para tal dimensão.

Desta forma, ao analisar amplamente os resultados das dimensões utilizadas com base nos itens do questionário da Resolução CNE/CES 4/2005, verificou-se que 62% dos formandos respondentes da pesquisa se reconhecem como habilitados para as competências e habilidades da referida resolução, enquanto 38% dos respondentes não se reconhecem.

4.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A seguir, apresenta-se os resultados quantitativos do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem. De maneira a facilitar a interpretação dos resultados, os itens avaliados no questionário foram agrupados em 2 dimensões: a) quase sempre (pontos 1, 2 e 3); e b) sempre que posso (pontos 4 e 5). A fim de tornar a presente apresentação dos resultados acerca do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem explícita e de modo a facilitar a sua compreensão, os dados e discussão dos resultados ocorrem de forma a atender sempre o primeiro item do quadro (neste caso de 1 a 12) e assim de maneira sequencial para os demais, sem que haja uma inversão de ordem.

O quadro 19 mostra a disposição de respostas dos formandos[13] em cada item, considerando a frequência de respostas totais por itens, assim como a frequência em percentual simples das respostas.

Quadro 19 - Apresentação dos resultados do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA) (continua)

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)	**Quase sempre**	**Sempre que posso**	**% Quase sempre**	**% Sempre que posso**
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar.	18	**33**	35	**65**
2. Depois de acabar uma atividade, corrijo-a logo que posso para saber onde errei e a nota provável que irei receber.	19	**32**	37	**63**
3. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos.	**26**	25	**51**	49
4. Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	21	**30**	41	**59**
5. Quando estudo, tento compreender as matérias,	23	**28**	45	**55**

[13] Para as tabelas apresentadas, todos os itens são informados com base no N de sujeitos respondentes da pesquisa (N 51).

fazendo apontamentos ou resumos, resolvendo exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazendo perguntas sobre as matérias ou alguma outra forma de melhorar minha compreensão sobre a matéria.				
6. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar meu desempenho.	17	**34**	33	**67**
7. Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.	**32**	19	**63**	37
8. Cumpro o horário de estudo que planejei. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.	**39**	12	**76**	24
9. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.	**27**	24	**53**	47
10. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina.	**27**	24	**53**	47
11. Procuro um local calmo e onde eu possa me concentrar para poder estudar.	18	**33**	35	**65**
12. Antes de começar a estudar, vejo se tenho tudo o que preciso: livros/apostilas/textos, lápis/canetas, cadernos, para não precisar interromper o meu processo de estudos.	15	**36**	29	**71**
% de Frequência Geral			46,08	**53,92**

Fonte: elaborado pelo autor.

Em análise inicial ao Quadro 19 destaca-se acerca do item que abarca se os formandos fazem um plano antes de começar a fazer um trabalho (i1) e assim, constatou-se que 65% sempre que podem fazem tal planejamento enquanto 35% dos respondentes quase sempre o fazem. Tal característica de estudos dos formandos é vista na teoria sociocognitiva de Bandura (1986) em que conforme já mencionado nesta pesquisa que tal teoria apresenta uma caracterização muito metódica e demarcada dos fatores, internos e externos, que atuam nos processos humanos de aprendizagem. Corroborando a esse pensamento, Zimmerman (1994a) correlaciona esse processo ao da autoeducação em que esta é vista como uma forma de encorajar os sujeitos a se auto-responsabilizarem pelo sucesso educativo.

Considerando o item que abarca o ato do formando corrigir uma atividade logo que a acaba para saber onde errou e que provável nota terá (i2), obteve-se para esse item uma frequência de 67% de respondentes que sempre que podem o fazem, enquanto 37% dos formandos responderam que quase sempre o fazem. Tal processo autorregulatório é descrito por Santrock (2010) sendo presente no modelo de determinismo recíproco de Albert Bandura

especificamente no item que tange sobre como a *Cognição influencia comportamento* e por isso, conforme mencionado anteriormente que "o aluno desenvolve estratégias cognitivas para pensar de maneira mais profunda e lógica sobre como resolver problemas" (p. 243). Em um estudo intitulado "Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos", Simão e Frison (2013) descrevem acerca do que concerne os desafios para as práticas educativas explicando que deve-se haver uma promoção de "autonomia e o controle que o estudante pode desempenhar na aprendizagem" (p. 14).

Já o item que trata sobre os momentos de estudo (em casa ou na faculdade) o formando pensa em coisas concretas de seu comportamento de modo a mudar e assim atingir seus objetivos (i3) verificou-se que 51% dos respondentes quase sempre compreendem que fazem tal processo, já outros 49% dos formandos responderam que sempre que podem fazem tal ato. Tal item é encarado como um fator de atenção, pois compreende-se sobre o aluno mudar seu comportamento para atingir algum objetivo. Nesta perspectiva de controle volitivo do aluno (abordada anteriormente nas *fases do ciclo da aprendizagem autorregulada* de Zimmerman (1998, 2000ª) e dessa forma conforme já mencionado nessa pesquisa, Simão e Frison (2013) explicam que é nesta fase em que durante a realização de determinada atividade, o estudante controla de forma contínua o curso da ação que está sendo realizada, e ainda, realiza mudanças sempre que julgar necessário para que consiga atingir os objetivos planejados.

Para a próxima análise, agrupou-se os itens 4 e 5 por compreender que são de naturezas parecidas (contudo, não são excludentes) em os itens abordam sobre o processo dos respondentes compreender o significado das matérias que está aprendendo (i4) sendo que 59% dos formandos sempre que podem, buscam a compreensão enquanto outros 41% dos respondentes quase sempre o fazem. O segundo item desta análise trata do processo do formando tenta compreender as matérias, fazer apontamentos ou resumos, resolvendo exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazendo perguntas sobre as matérias ou alguma outra forma de melhorar minha compreensão sobre a matéria (i5) em que as respostas procederam-se parecidas ao item anterior sendo que 55% dos formandos sempre que podem realizam tal processo autorregulatório, enquanto 45% dos respondentes afirmaram que quase sempre o realizam. Em uma análise comparativa verificou-se que Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) em sua pesquisa intitulada: "*Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários*", objetivou a descrição e análise da relação entre a autorregulação e a procrastinação acadêmica dos universitários no contexto de Portugal utilizaram-se do mesmo questionário desta dissertação (alpha de cronbach obtido na pesquisa

pelos autores 0.75) em que a pesquisa contou com 633 alunos respondentes e os resultados para o mesmo item apontam uma média de 4.22 nas respostas, sendo esse o maior índice em toda a pesquisa. Destaca-se que poderia ocorrer o inverso, considerando os recortes, objetivos e temáticas de cada pesquisa.

O item que trata sobre o formando receber uma nota e pensar em coisas concretas que deve fazer de modo a melhorar o seu desempenho (i6) apresentou uma frequência de respostas bastante robusto sobre os respondentes que sempre que podem (67%) em relação aos formandos que responderam que quase sempre (33%) o fazem. Tal processo se assemelha à literatura abordada na pesquisa no que concerne o ciclo da aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 1998, 2000a) e para isso Simão e Frison destacam a fase prévia em que essa é inerente os processos prévios ao esforço que o aluno dedicará em realizar determinada atividade (processo de aprendizagem). Desta forma, o estudante decide o que vai fazer e como vai fazer diante a determinada situação em relação a aprendizagem, tendo assim uma espécie de "pensamento em tempo futuro", de maneira a guiar sua conduta.

O próximo item (i7) mostra-se como um fator que preocupa considerando o constructo de autorregulação do aluno em que consiste no processo do formando guardar e analisar as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errou e saber o que precisa mudar para melhorar em que 63% dos formandos, quase sempre o fazem enquanto apenas 37% dos respondentes da presente pesquisa sempre que podem, o fazem. Nesse contexto, conforme abordado na literatura dessa pesquisa, Simão e Frison (2013) descrevem sobreo processo de auto-observações, que estão relacionadas com a atenção a ser dada para aspectos específicos para a realização, das condições e dos resultados. Nessa fase, o processo de fixar metas auxilia para que a auto-observação seja eficaz e para isso, deve-se considerar alguns aspectos relevantes, como "a proximidade temporal da auto-observação, o carácter informativo do feedback recebido, a percepção adequada ou distorcida das ações realizadas" (SIMÃO; FRISON, 2013, p. 8).

Igualmente preocupante o próximo item que trata sobre o cumprimento do horário de estudo que foi planejado pelos formandos (i8) revelou com robustez que 76% dos respondentes da pesquisa quase sempre cumprem o horário, enquanto somente 24% dos formandos cumprem o seu horário. Corroborando com isso, Simão e Frison (2013) descreve que tal contexto está relacionado ao autocontrole em que este está intimamente ligado com o sujeito, pois se refere à disposição do aluno para manter o esforço e a atenção, utilizando todos os recursos disponíveis para que suas intenções sejam atingidas, mesmo tendo adversidades (distrações) durante o percurso.

O item que trata sobre o aluno sentir-se seguro sobre sua capacidade de compreender o que vão lhe ensinar e por isso acredita que tirará boas notas (i9) mostrou com maior frequência (53%) que os formandos quase sempre sentem-se seguros, enquanto 47% dos respondentes sempre que podem sentem-se seguros. Em seu estudo acerca das "Co*ntribuições da autorregulação nos processos de aprendizagem no ensino de adultos*" Fernandes e Frison (2017, p.) descrevem que "na educação de adultos, percebe-se que uma das principais dificuldades destes alunos está em se sentirem seguros com que estão produzindo em sala de aula". Corroborando à isso Dela Coleta e Dela Coleta (2006) analisaram índices de felicidade e de bem-estar com o comportamento acadêmico para o ensino superior e dentre os resultados concluiu-se que o grupo com os mais altos índices de frequências possuem expectativas positivas em relação ao futuro, assim como estão mais seguros de sucesso no futuro, o que comprovam que acreditam em sua capacidade.

Para o próximo item que analisa o ato dos formandos comparar as notas que obteve com os seus objetivos para aquela disciplina (i10) os resultados apontam que 53% dos respondentes quase sempre fazem tal processo de autorregulação enquanto 47% dos formandos sempre que podem o faz. Conforme já mencionado na literatura da presente pesquisa Rheinberg, Vollmeyer e Rollet (2000) tal processo do aluno está abarcado no que são chamados de objetivos-orientados no contexto de aprendizagem intencional. Esse tipo de aprendizagem consciente auto-dirigida se torna uma competência necessária para o aluno. Desta forma, os autores chamam esse tipo de aprendizagem intencional que não está sob controle do tutor, mas sob o controle do próprio aluno de "aprendizagem auto-regulada ou *self-regulated learning* (SRL)".

O penúltimo item a ser discutido está no ato do formando procurar um local calmo e onde ele possa se concentrar para poder estudar (i11) e que os resultados mostraram-se robustos em que 65% dos respondentes sempre que podem realizam tal ato em busca de calma para estudar, enquanto 35% dos formandos quase sempre o fazem. Tal processo é relatado por Stevick (1976) ao analisar os métodos de ensino em que destaca que um dos métodos tem preocupação para manter o aluno o mais calmo e livre de outros pensamentos o possível, de forma que auxilie no processo de aprendizagem.

Por fim, o último item do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem trata sobre o ato do formando, antes de começar a estudar, verificar se tem tudo o que precisa de modo que não interrompa o seu processo de estudos (i12) em que de forma massiva 71% dos formandos sempre que podem realizam tal processo enquanto 29% dos respondentes quase sempre o fazem. Tal processo conforme já mencionado nessa

pesquisa é considerado por Zimmerman e Schunk (1994) como experiência direta em que são consideradas essenciais para a efetivação da autorregulação, pois são nelas em que os alunos avaliam e controlam suas escolhas.

Destarte para alguns processos em que a frequência *quase sempre* apresentou-se como maior do que em relação ao item *sempre que posso* como o caso do item 7 que trata sobre guardar e analisar as correções; o item 8 em que o aluno pouco cumpre o horário de estudo planejado e principalmente o item 9 em que verificou-se que os formandos respondentes da presente pesquisa não sentem segurança sobre sua capacidade de aprender.

Não obstante a isso, cabe ressaltar que em nível global das respostas do questionário analisado 53,92% dos formandos, sempre que podem realizam os processos do inventário de autorregulação, contudo 46,08% dos respondentes quase sempre realizam tais processos, o que praticamente há uma equiparação nos resultados, sendo que levemente há uma indicação nas frequências de respostas que os formandos participantes da pesquisa são autorregulados.

4.3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA

Apresenta-se a seguir os resultados quantitativos do Questionário da Percepção da Autoeficácia. De maneira a facilitar a interpretação dos resultados, os itens avaliados no questionário foram agrupados em 2 dimensões a) com dificuldade (pontos 1 e 2) e; b) com capacidade (pontos 3, 4 e 5). A fim de tornar a presente apresentação dos resultados acerca do Questionário da Percepção da Autoeficácia explícita e de modo a facilitar a sua compreensão, os dados e discussão dos resultados ocorrem de forma a atender sempre o primeiro item do quadro (neste caso de 1 a 10) e assim de maneira sequencial para os demais, sem que haja uma inversão de ordem.

O quadro 20 mostra a disposição de respostas dos formandos[14] em cada item, considerando a frequência de respostas totais por itens, assim como a frequência em percentual simples das respostas.

[14] Para as tabelas apresentadas, todos os itens são informados com base no N de sujeitos respondentes da pesquisa (N 51).

Quadro 20 - Apresentação dos resultados do questionário da percepção da autoeficácia

Questionário da percepção da autoeficácia	Com dificuldade	Com capacidade	% Com dificuldade	% Com capacidade
1. Estabelecer objetivos para ser aprovado em cada disciplina e os planos para alcançar esse objetivo.	3	**48**	6	**94**
2. Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso no contexto escolar.	15	**36**	29	**71**
3. Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	16	**35**	31	**69**
4. Fazer anotações escritas para depois compreender as matérias com profundidade.	9	**42**	18	**82**
5. Selecionar a informação mais importante de um texto.	3	**48**	6	**94**
6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas ou resumos, segundo a ordem de importância das ideias.	10	**41**	20	**80**
7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensível, a matéria a estudar.	3	**48**	6	**94**
8. Preparar-me para os exames com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	20	**31**	39	**61**
9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho(a).	5	**46**	10	**90**
10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	24	**27**	47	**53**
% Frequêncial Total			21,2	**78,8**

Fonte: elaborado pelo autor.

Em análise ao disposto no Quadro 20, verifica-se que o item que trata sobre os formandos estabelecerem objetivos para serem aprovados em cada disciplina e os planos para alcançar esse objetivo (i1) nota-se que 94% dos respondentes consideram-se capacitados, enquanto apenas 6% dos formandos consideram que possuem dificuldade neste ítem. Acerca

desse ítem de percepção de autoeficacia, conforme já descrito nessa pesquisa, Bandura e Azzi (2008, p.103) descrevem “que as crenças de Autoeficácia são determinantes críticos de como conhecimento e habilidades são inicialmente adquiridos”. Por esse motivo, os formandos, em sua maior parte compreendem o seu papel e as formas de desenvolver habilidades para o contexto organizacional.

Já no que concerne sobre o formando organizar o tempo para conseguir fazer tudo o que precisa no contexto escolar (i2) verifica-se que 71% dos respondentes dessa pesquisa consideram-se com capacidade para organizar o seu tempo enquanto 29% dos formandos sentem-se em dificuldade para tal. Corroborando com isso, Basso et al. (2013) descrevem em sua pesquisa acerca da organização do tempo e métodos de estudo, que foi desenvolvido com universitários com problemas de desempenho e dentre os resultados concluiu-se que 27% dos estudantes possuem dificuldade para organizar o tempo. Tal resultado aproxima-se aos resultados obtidos nessa pesquisa com base nesse item dos processos de autoeficácia.

Em relação ao item 3 que trata sobre o formando manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer, 69% dos estudantes revelaram que sentem-se capazes enquanto 31% dos respondentes possuem dificuldade. Bandura (1997), conforme já mencionado nesta pesquisa, descreve a autoeficácia como sendo encarada numa perspectiva de ação coletiva e também pessoal, que ao juntar-se com outros fatores cognitivos possui influência direta na regulação e bem-estar de um indivíduo e por isso, a Autoeficácia atua sobre o pensamento, o sentimento e o modo de agir das pessoas (BANDURA, 1997). Nesse mesmo contexto Basso et al. (2013) destaca que dentre os resultados de sua pesquisa 11% dos acadêmicos pesquisados possuem Problemas de focalização da atenção e que apesar de serem pesquisas distintas, a pesquisa aqui realizada apresenta frequências maiores no que tange ao fator de manter a concentração para os estudos.

Sobre o formando fazer anotações escritas para depois compreender as matérias com profundidade (i4) os dados apresentam-se bastante robustos no que tange os formandos que sentem-se com capacidade (82%) para tal item do processo de autoeficácia enquanto 18% dos respondentes sentem-se em dificuldade. Corroborando à este resultado, Muneiro (2008) em sua dissertação de mestrado, destacou dentre os resultados que 90% (considerou-se o agrupamento das dimensões: sempre e às vezes do referido estudo) dos respondentes anotam na íntegra as explicações do professor.

O item que abarca da estratégia de selecionar a informação mais importante de um texto (i5) a maior parte dos formandos (94%) respondeu que sentem-se com capacidade para tal, enquanto somente 6% dos respondentes sentem-se em dificuldade para tal. Ainda

considerando o estudo de Muneiro (2008) o resultado para o item de “selecionar as ideias principais do texto” obteve uma frequência de 85% dos alunos (considerou-se o agrupamento das dimensões: sempre e às vezes do referido estudo) o que o resultado aponta também uma semelhança ao resultado do estudo da presente dissertação.

Acerca de organizar os conteúdos das matérias em esquemas ou resumos, segundo a ordem de importância das ideias (i6) os formandos, em sua maior parte (80%) sentem-se com capacidade para a realização de tal item do constructo de autoeficácia, já outros 20% dos respondentes sentem-se em dificuldade para efetuar tal item. Na literatura já abordada nesta pesquisa Bandura (1997) expõe que as crenças dos alunos sobre suas capacidades para a realização de atividades acadêmicas bem sucedidas são grandes influenciadores sobre o seu desempenho escolar.

O próximo resultado revela dados sobre a utilização de estratégias para memorizar, de forma compreensível, a matéria a estudar (i7) em que uma exponencial parcela de formandos (94%) sentem-se com capacidade para realizar estratégias de memorização. Sobre essa estratégia Davies, Rutledge e Davies (1997) concluíram em seu estudo que os resultados escolares que apresentaram-se superiores nos estudantes estavam nos alunos que realizavam estratégias que auxiliassem na compreensão das matérias.

Sobre o fato dos formandos preparar-se para os exames com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas (i8) constata-se que 61% dos respondentes utilizam-se dessa estratégia enquanto 39% dos formandos não a fazem. Assim como já mencionado nesta pesquisa, Zimmerman (2000b) deixa claro que as crenças de autoeficácia são antecipatórias em relação à diversas formas motivacionais, como escolher as atividades as quais farão, a persistência, o esforço e as reações emocionais desses alunos.

Já em relação ao que tange sobre os formandos procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não conseguem resolver sozinhos (i9) nota-se que 90% dos respondentes o fazem. Neste aspecto e conforme a literatura desse estudo Bandura e Azzi (2008) descrevem que as crenças acerca das competências pessoais dos indivíduos favorecem como bases de motivações, bem-estar e realizações pessoais, ou seja, se esses indivíduos não acreditam nos resultados desejados que suas ações possam produzir, terão pouco incentivo frente às dificuldades e adversidades que possam surgir ao longo do percurso de desenvolvimento de determinadas ações. Tal modelo de agir vai ao encontro sobre saber pedir auxílios quanto necessário.

Por fim, o último item acerca do processo de autoeficácia está no fato do formando avaliar aquilo que fez e os resultados que foram obtidos de modo a melhorar o seu estudo

(i10) e as frequências evidenciam que 53% dos respondentes da pesquisa o fazem, enquanto outros 47% dos formandos não o faz. Tal item é encarado como fato motivacional, haja vista que quanto melhor o formando se sair em uma disciplina, mais motivado estará. E nesse sentido, conforme já retratado nesta pesquisa, os fatores motivacionais para a aprendizagem variam e dependem de cada pessoa ou situação. Desta forma, tarefas consideradas muito simples são pouco estimulantes ou criam poucos desafios e tarefas potencialmente complexas são mais desafiadoras e consideradas como incentivos para a aprendizagem (RHEINBERG; VOLLMEYER; ROLLET, 2000).

Em análise global das respostas do questionário analisado 78,8% dos formandos, sentem-se capacitados para realizar os itens dos processos de autoeficácia, contudo 21,2% dos respondentes sentem-se com dificuldade para a realização de tais processos, e assim, compreende-se que neste estudos os formandos pesquisados são, em sua maior parte, alunos com grau elevado de autoeficácia.

5. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo a análise da percepção dos formandos do curso superior de Administração acerca de sua autorregulação e autoeficácia com relação aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento. Assim, buscou responder a seguinte questão de pesquisa: “o aluno formando do curso de Administração se percebe como autorregulado e autoeficaz em seu processo de construção do conhecimento face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento?”.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza quantitativa, mediante a aplicação de questionários fechados, o que possibilitou a investigação sobre a percepção do formando acerca das competências e habilidades previstas na Resolução CNE/CES 4/2005 face aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, assim como a percepção do formando no que tange os constructos de autorregulação e autoeficácia.

A pesquisa foi traçada em duas fases distintas. A primeira fase foi voltada ao desenvolvimento de um questionário investigativo acerca das Competências e Habilidades previstas na Resolução CNE/CES 4/2005 para o curso superior de Administração. A segunda fase foi voltada à adaptação e aplicação dos questionários sobre a autorregulação e autoeficácia.

Realizou-se, assim, um estudo preliminar na primeira fase que compreendeu em 3 etapas. A primeira etapa consistiu em uma análise sistemática da literatura acerca dos instrumentos utilizados para investigar as competências e habilidades previstas na Resolução CNE/CES 4/2005 e, posteriormente, relacionou tais competências e habilidades aos Habilitadores de gestão do conhecimento de Wang e Ahmed (2005).

Os resultados revelaram que não há instrumentos de investigação específica sobre as habilidades e competências previstas para o formando em cursos de Administração. Há estudos anteriores sobre a referida resolução e correlações com outros objetos de estudo ou estilos de aprendizagem, contudo, ressalta-se que esses estudos não foram utilizados para a análise sistemática da literatura por não comporem integralmente os requisitos desta.

A segunda etapa do estudo foi direcionada a uma pesquisa quantitativa acerca da percepção sobre as habilidades e competências previstas na Resolução CNE/CES4/2005 em que o instrumento desenvolvido nesta pesquisa foi correlacionado aos Habilitadores de Gestão do Conhecimento, assim como subdividido em 5 dimensões: 1) Habilidade de Prática profissional; 2) Competência de Atuação Profissional; 3) Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional; 4) Habilidade de Criação; e 5) Competências de Percepção

Profissional e também buscou a investigação sobre as percepções acerca da autorregulação e autoeficácia.

De tal pesquisa participaram 51 formandos de cursos de Administração. Os dados coletados mostraram que a Gestão do Conhecimento é um assunto relevante a ser considerado para o ensino da administração, tanto como habilidade ou competência, assim como se notou que o capital intelectual (conhecimento do indivíduo) é o objeto maior que move as organizações em um contexto geral, e que também é muito relevante e pertinente para a formação em Administração.

Após a conclusão das etapas 1 e 2, realizou-se a terceira etapa em que foi a discussão dos resultados obtidos no questionário sobre a percepção das habilidades e competências previstas ao administrador. Para tal, utilizou-se da fundamentação teórica desta dissertação, assim como os resultados de estudos anteriores (que tratassem sobre a temática de cada item do questionário). Isso permitiu que os resultados fossem analisados de maneira profunda assim como a comparação com resultados de estudos com mesma temática (considerando o questionário) já realizados. Os resultados apontaram uma equiparação com respostas de outros estudos, o que possibilitou relacioná-los com os resultados do presente estudo e que apesar de não serem necessariamente de mesma temática, os itens que foram analisados são os mesmos.

A segunda fase desta pesquisa consistiu em identificar e adaptar instrumentos sobre a percepções dos constructos de autorregulação e autoeficácia. Os instrumentos foram adaptados dos estudos de Rosário (2007; 2011), respectivamente. Desta forma, após a coleta de dados houve a análise e discussão dos resultados de forma a utilizar a fundamentação teórica, assim como o comparativo com estudos anteriores acerca das referidas temáticas. Os resultados apontam que os alunos em sua maioria, são levemente (considerando a diferença percentual mínima obtida) autorregulados e que em sua maior parte são integralmente autoeficazes.

Os resultados sobre as percepções acerca das Competências e Habilidades dos formandos em Administração mostraram-se variantes, principalmente considerando a divisão do questionário em dimensões, o que possibilitou uma análise aprofundada nos itens, explicando assim os resultados percentuais globais dos dados obtidos. Pode-se notar nesta pesquisa que para algumas dimensões os participantes se reconhecem habilitados e capacitados para atuar profissionalmente, no entanto existe uma margem significativa que não se reconhece, sendo que há uma problemática que fica evidente com tal resultado, e isso se dá

pelo fato de que 84,3% dos respondentes já estão no mercado de trabalho há pelo menos um ano.

Dentro dessa dimensão de prática profissional, verificou-se que os alunos consideraram-se habilitados para o desenvolvimento de capacidade da transferência de conhecimentos da vida e experiências cotidianas, assim como para o desenvolvimento de capacidade para realizar consultoria em gestão e administração e também para o desenvolvimento da capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais. Não obstante a tais resultados positivos, verificou-se que os demais itens da referida dimensão foram considerados em que o formando não se reconhece habilitado para tal.

No que tange à Competência de Atuação Profissional, os resultados evidenciaram que a maior parte dos formandos participantes da pesquisa consideram-se habilitados para reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, assim como expressar-se de modo crítico e criativo. Também constatou-se que os respondentes consideraram-se aptos para revelarem-se profissionais adaptáveis, para o desenvolvimento de capacidade de elaboração e implementação de projetos. Já sobre a dimensão que abarca a dimensão das Competências de Pró-atividade e Resiliência Profissional, os resultados constataram que a maior parte dos formandos reconhecem-se habilitados para todos os itens que compõem a dimensão e tal resultado é observado com entusiasmo, haja vista que a dimensão trata de um tema dinâmico para o profissional no contexto organizacional. Destaca-se ainda a relevância de estudos aprofundados acerca dessa dimensão, de forma a considerar o Contexto Organizacional para a promoção de Pró-atividade e resiliência profissional.

Os resultados da penúltima dimensão, Habilidade de Criação evidenciaram uma possível equiparação em que os formandos desta pesquisa consideram-se em sua maior parte como aptos para a Habilidade de Criação, porém, não se reconhecem habilitados para exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão assim como não consideram-se habilitados, em sua maior parte, para refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento.

A última dimensão revelou dados sobre a dimensão de Competências de Percepção Profissional em que a maior parte dos respondentes desta pesquisa reconhecem-se como habilitados para atuar preventivamente e também conhecem acerca de sua vontade administrativa, itens esses que são alusivos ao papel desse formando no contexto organizacional. Por fim, conclui-se de forma global que a maior parte dos alunos se

reconhecem habilitados no que concerne as competências e habilidades previstas para a sua formação, não obstante a isso, destaca-se o alto índice percentual de alunos que não se reconhecem aptos para tais competências e habilidades. Isso porque “no âmbito das empresas as inovações tecnológicas, a globalização da economia e os formatos de comunicação em rede trouxeram novas formas de organização do trabalho e dos ambientes de negócios preocupados com a obtenção de resultados cada vez mais efetivos” (GODOY; FORTE, 2007, p. 57) e isso se reflete diretamente nos futuros gestores dessas empresas, que necessitam ter uma formação voltada à compreensão da realidade e mudanças permanentes no âmbito empresarial.

Os resultados sobre a percepção da autorregulação da aprendizagem dos respondentes desta pesquisa indicam que a maior parte dos formandos (considerando o percentual de respostas para “quase sempre” e “sempre que posso”) são autorregulados, porém, os resultados indicam também que uma grande parte dos alunos consideram que quase sempre realizam ações de autorregulação, isso quer dizer que há uma parcela considerável de alunos com baixa frequência dos processos de autorregulação, o que deve ser considerado como um fator de preocupação, haja vista que os processos autorregulatórios poderiam estar melhores inseridos no contexto do ensino superior para o ensino da administração. Isso porque “no âmbito das empresas as inovações tecnológicas, a globalização da economia e os formatos de comunicação em rede trouxeram novas formas de organização do trabalho e dos ambientes de negócios preocupados com a obtenção de resultados cada vez mais efetivos” (GODOY; FORTE, 2007, p. 57) e isso se reflete diretamente nos futuros gestores dessas empresas, que necessitam ter uma formação voltada à compreensão da realidade e mudanças permanentes no âmbito empresarial.

Por fim, os resultados alcançados pela pesquisa sobre o constructo de autoeficácia indicam uma robusta frequência no que concerne o processo para os respondentes do questionário aplicado. Ressalta-se que uma parcela, embora pequena, de alunos consideraram-se em dificuldade no que tange os processos de autoeficácia. Esse fator pode ser considerado como preocupante, porque considera-se que a autoeficácia está no ato do formando reconhecer sobre as suas capacidades e características para o desenvolvimento de estudos e também desenvolver a capacidade de percepção quanto ao exercício profissional.

Esta pesquisa conclui que os formandos em Administração compreendem-se como levemente autorregulados, assim como a maioria dos formandos compreendem-se como autoeficazes e de maneira geral não se reconhecem integralmente no que tange as habilidades e competências previstas para o administrador.

Nota-se ainda que a abordagem realizada quanto a Resolução CNE/CES4/2005, é possível verificar a inexistência de itens que revelam o significado e a importância da tecnologia nas relações profissionais e práticas do administrator, omitindo-se assim, uma análise mais adequada de um dos pontos significativos da Gestão do Conhecimento em relação aos seus pilares pessoas, processos e tecnologias. Em relação a pessoas, tornou-se possível verificar, também, que as relações sociais foram pouco abordadas, no sentido de evidenciar as funções de um administrador na perspectiva da Gestão do Conhecimento em uma organização.

Por fim, ressalta-se que os processos da Gestão do Conhecimento são importantes para a formação superior em Administração, de modo que os formandos compreendam a necessidade de melhor gerirem-se como capitais intelectuais, principalmente porque o conhecimento é a matéria prima fundamental no contexto organizacional. Assim, pode-se afirmar que uma construção de conhecimento ativa se dá principalmente pelo processo do aluno formando perceber-se inserido, habilitado e consciente de suas capacidades cognitivas para “gerir-se”, assim como qual o seu papel a ser desempenhado em uma organização de modo a buscar sempre o crescimento contínuo em prol do desenvolvimento e competitividade sustentáveis ao contexto do qual a organização esteja inserida.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1986.

BANDURA, Albert. Exercise of personal agency thought the selféfficay mechanism. In: Schwarzer (Org.) **Selff-efficacy**: thought control ofaction Washington. Hemisphere: 1992, p. 3-38.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. **Social cognitive theory**: An agentic perspective. Annual review of psychology, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, Albert [org.]; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSO, Cláudia; GRAF, Laila P.; LIMA, Fabiani C.; SCHMIDT, Beatriz; BARDAGI, Marucia P. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**: Revista e Ampliada. 2ª Edição. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 04/99, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, baseada no Parecer CNE/CEB, no 16/99, de 5 de outubro de 1999.

BRASIL. Leis. **Resolução nº. 4 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de Autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANONGIA, Claudia; SANTOS, Dalci M.; SANTOS, Marcio M.; ZACKIEWICZ, Mauro. Foresight, inteligência competitiva e gestão do conhecimento: instrumentos para a gestão da inovação. **Gestão & Produção**, 2004.

CASTRO, Marta Alexandra dos Santos Neves. **Processos de autorregulação da aprendizagem**: impacto de variáveis académicas e sociais. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, 2007.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COELHO, P.S.; ESTEVES, S.P. **The choice between a 5-point and a 10-point scale in the framework of customer satisfaction measurement**. Lisboa: ISEGI – Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação – New University of Lisbon, 2007.

COSTA, Francisco José da; SOARES, Alexandre Araujo Cavalcante. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em Administração. **REGE. Revista de Gestão**, v. 15, n. 1, p. 47, 2008.

COSTA JÚNIOR, Severino Domingos da Silva; Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT– Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p. 1-16, 2014.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Tadeu. **Gerência do Conhecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

DALKIR, K. **Knowledge Management in Theory and Practice**. Boston: Elsevier, 2005.

DAVIES, S. M.; RUTLEDGE, C. M.; DAVIES, T. C. The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. **Teaching and Learning in Medicine**, 9(2), 131-135, 1997.

DELA COLETA, José Augusto; FERREIRA DELA COLETA, Marilia. Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitários. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, 2006.

DEMAJOROVIC, Jacques; MARTÃO, Monica De Sordi. Competências e inserção profissional de administradores em sustentabilidade. **Revista Pretexto**, v. 15, n. 1, p. 48-66, 2014.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2012.

FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da personalidade**. 8ª. ed. São Paulo: AMGH Editora, 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; SILVA, Carlos. Manuel; MARIANO, Andre Luiz Sena. **Dimensões dos processos educacionais**: da epistemologia à profissionalidade docente. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERNANDES, Verônica R.; FRISON, Lourdes B. Autorregulação: contribuições nos processos de ensino de adultos. In: **Anais do XIII Encontro de Pós-Graduação UFPel**, 23 e 24 de novembro de 2011/organizadores Márcio Nunes Corrêa [et al.]. Pelotas, 2011.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeças caleidoscópio da indústria brasileira. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTAINE, Anne-Marie. **Motivação em Contexto Escolar**. Universidade Aberta: Lisboa, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt; FORTE, Denis. Competências adquiridas durante os anos de graduação: um estudo de caso a partir das opiniões de alunos formandos de um curso de Administração. **Gestão & regionalidade**, v. 23, n. 68, 2007.

HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do Conhecimento**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

JAPIASSU, Hilton. Introdução ao pensamento epistemológico. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

JONES, T.; EVANS, D. Conducting a systematic review. **Australian Critical Care**, v. 13, n. 2, p. 66–71, 2000.

LACOMBE, F., HEILBORN, G. **Administração**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2002.

LATORRE, Sidney Zaganin. **Mas, afinal, o que é essa tal de organização?**. São Paulo: Senac, 2018.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A construção do homem segundo Piaget**: uma teoria da educação. Grupo Editorial Summus, 1984.

LOMBARDI, Marta Fabiano Sambiase et al. Competências adquiridas durante o curso de graduação em administração de empresas na ótica dos alunos formandos: um estudo em cinco instituições de ensino superior. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 119-147, 2011.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, v. 21, n. 1, 2016.

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. **Laboratório de psicologia**, p. 65-90, 2006.

MAROCO, J. **Análise Estatística com utilização do SPSS**. 3ª ed.. Lisboa: Europress, 2010.

MCGEE, James; PRUSACK, Laurence. **Gerenciamento estratégico da informação**: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como ferramenta estratégica. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MCSHANE; Steven L; GLINOW, Mary Ann. **Comportamento organizacional**: conhecimento emergente, realidade global. 6ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

MUNEIRO, Maria de Lourdes. **Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior**: cursos de Serviço Social e Engenharia da Produção Elétrica. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP: 2008.

NASCIMENTO, M.; ALVES, M. Competências do administrador: um estudo comparativo entre a percepção da academia e do mercado. **SEGET-SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA DE GESTÃO E TECNOLOGIA**, v. 7, 2015.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The Knowledge Creating**. New York: Oxford University Press, 1995.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**. Bookman Editora, 2009.

NUNES, Maiana Farias Oliveira; NORONHA, Ana Paula Porto. Associações entre Autoeficácia para atividades ocupacionais e interesses em adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 1-9, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula Assis de; DO NASCIMENTO, Elizabeth. Construcao de uma escala para avaliacao do planejamento cognitivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, 2014.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. **Handbook of self-regulation**, v. 451, p. 451-502, 2000.

PINTRICH, Paul R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational psychology review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

POWELL, Tim. The Knowledge Value Chain (KVC): how to fix it when it breaks. In: **National Online Meeting**. Information Today, Inc; 1999, 2001. p. 301-312.

POCINHO, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. Psicologia, cognição e sucesso escolar: Concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, p. 362-373, 2010.

POLYDORO, Soely A.; CASANOVA, Daniela C. Escala de Autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 2, 2010.

PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Bookman Editora, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho Acadêmico. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

REGIO, Maria de Lourdes Severo; SCHUCH, Vitor Francisco; GOMES, Clandia Maffini; KNEIPP, Jordana Marques. Gestão de competências profissionais na formação de administradores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, 2013.

REZENDE, Yara. Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. **El profesional de la información**, v. 10, n. 5, 2001.

RHEINBERG, Falko; VOLLMEYER, Regina; ROLLETT, Wolfram. Motivation and action in self-regulated learning. In: PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. **Handbook of self-regulation**, v. 451, p. 503-529, 2000.

ROSÁRIO, Pedro; MOURÃO, Rosa.; SOARES, Serafim.; CHALETA, Elisa.; GRÁCIO, Luísa; SIMÕES, Fátima. Trabalho de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento parental. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, 2005.

ROSÁRIO, Pedro. Ansiedade face aos testes e autorregulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. **Psicologia e Educação**, v. 3, n. 1, p. 15-26, 2004.

ROSÁRIO, Pedro; Mourão, R.; Núñez, J.C.; González-Pienda, J.; Solano, P.; Valle, A. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema,** 19(3), 353-358, 2007.

ROSÁRIO, Pedro. Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA). **Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica**, p. 159-174, 2011.

RUBISTEIN, Edith Regina. **Estilo de aprendizagem e a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, v. 42, p. 119-142, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Férnandez.; LUCIO, María del Pilar Baptista Lucio. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adelcio Machado; SPANHOL, Fernando José; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; ROCHA, Rudimar Antunes. Didática da gestão do conhecimento em cursos de graduação em administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 11-35, 2009.

SANTOS, Isabel Cristina dos; NETO, João Amato. Gestão do conhecimento em indústria de alta tecnologia. **Produção**, v. 18, n. 3, p. 569-582, 2008.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Orgs.). **Avaliação das Aprendizagens**: das concepções às práticas (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, 2002.

SANTROCK, John W. **Psicologia educacional**. 3ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHMIDT, Serje; BOHNENBERGER, Maria Cristina. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. 3, 2009.

SCHUCH JUNIOR., Vitor Francisco. **Formação de administradores e mercado de trabalho**. Um estudo dos formandos do Curso de Administração da UFSM e o mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em Administração) UFRGS, 1976. Porto Alegre: UFRGS, 1978.

SCHUNK, Dale H. Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 2, p. 173-177, 2005.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. 1. ed. São Paulo: Herder, 1965.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. São Paulo: AMGH Editora, 2012.

SILVA, Adelina Lopes da; DUARTE, Antônio Manuel; SÁ, Isabel; SIMÃO, Ana Maria Veiga. **Aprendizagem autoregulada pelo estudante**: Perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, Sergio Luis da. Informação e competitividade: a contextualização da gestão do conhecimento nos processos organizacionais. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, 2002.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na autoregulação. Ministério da Educação. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

STEVICK, E. W. Memory, Meaning and Method. Rowley, M.A.: Newbury House, 1976. TALEBINEZHAD, M.R.; NEGARI, M.G. The Effect of explicit teaching of concept mapping in Expository Writing on EFL Students´ Self Regulation. **Linguistics Journal**, v.2, 1, p.69- 90, 2008.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Bookman Editora, 2008.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

TESTA, Maurício G.; FREITAS, Henrique. Autorregulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. **Encontro nacional da associação nacional de pós-graduação em administração**, v. 29, 2005.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O ensino superior privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2000.

UNICESUMAR. **Centro Universitário de Maringá**, 2017. Disponível em: <http://www.cesumar.edu.br/diretoria-de-pesquisa/cep.php>. Acesso em: 01 Dezembro de 2017.

UNICESUMAR. **Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações**: PPGGCO, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/zcZKDC>. Acesso em: 21 Novembro de 2018.

VALENTIM, Marta Ligia Pomin; Lenzi, L. A. F.; CERVANTES, B. M. N.; CARVALHO, E. L. de; GARCIA, H. D.; CATARINO, M. E.; TOMAÉL, M. I. O processo de inteligência competitiva em organizações. **DataGramaZero**. Rio de Janeiro, 4(3), A03-1001, 2009.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WANG, Catherine L.; AHMED, Pervaiz K. The knowledge value chain: a pragmatic knowledge implementation network. **Handbook of Business Strategy**, v. 6, n. 1, p. 321-326, 2005.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 51, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. Trad Eric R. R. Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. **Self-regulation of learning and performance**: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1994.

ZIMMERMAN, B. **Dimensions of Academic Self-Regulation**: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Edt.s). Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994a.

ZIMMERMAN, Barry. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, Dale. H.; ZIMMERMAN, Barry J.

(Eds.), **Self-regulated learning**: From teaching to self-reflective Practice (pp. 1-19). New York: The Guilford Press, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Commentary: Toward a cyclically interactive view of selfregulated learning. **International Journal of Educational Research**, 31, 545-551, 1999.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: BOEKAERTSM, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe. (Eds.), **Handbook of selfregulation**. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press, 2000a.

ZIMMERMAN, Barry. J. **Self-efficacy**: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91, 2000b.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45 (1), 166-183, 2008.

ANEXO 01 - IPAA (INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DAAPRENDIZAGEM)

INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
ASSINALA A TUA ESCOLHA COM UM X SOBRE O Nº	**Nunca**	**Poucas vezes**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo. *Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda*. (P)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Depois de acabar o teste, corrigi-o logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter (A).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos (E). *Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender. *Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas (P).*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Quando estudo, tento compreender as matérias, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias... (E)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar (A). *Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que a professora tinha marcado, penso nisso e tento mudar.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7. Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar (A).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo (E).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas (P).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina (A). *Por exemplo, se quero ter uma nota de 3 ou 4 e recebo um satisfaz menos fico a saber que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11. Procuro um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar (E). *Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadradinhos, dos jogos de computador...*	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Antes de começar a estudar, vejo se tenho tudo o que preciso: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo (P).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Fonte: Rosário (2011, adaptado).

ANEXO 02 - QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA

	Em que medida me sinto capaz de…				
ASSINALA A TUA ESCOLHA COM UM X SOBRE O Nº	**1 Nada capaz**	**2 ...**	**3 ...**	**4 ...**	**5 Muito capaz**
1. Estabelecer objetivos escolares para cada disciplina e os planos para alcançá-los.	1	2	3	4	5
2. Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.	1	2	3	4	5
3. Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
4. Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.	1	2	3	4	5
5. Selecionar a informação mais importante de um texto.	1	2	3	4	5
6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos…segundo a ordem de importância das ideias.	1	2	3	4	5
7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.	1	2	3	4	5
8. Preparar os exames com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	1	2	3	4	5
9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.	1	2	3	4	5
10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	1	2	3	4	5

Fonte: Rosário et al. (2007, adaptado).

ANEXO 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Autorregulação e Autoeficácia: o papel do aluno formando enquanto sujeito ativo em sua construção de conhecimento

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelos pesquisadores Leticia Fleig Dal Forno e Wainer Cristiano Cancian, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado "Autorregulação e Autoeficácia: o papel do aluno formando como sujeito ativo da construção de seu conhecimento", cujo objetivo é identificar como a autorregulação e a Autoeficácia são fatores determinantes para o aluno formando em cursos superiores em Administração, assim como se há uma percepção do aluno sobre estes fatores em seu processo de construção do conhecimento. Os dados serão coletados através de questionário com questões fechadas; a forma de busca dos dados; os desconfortos e os riscos a que os sujeitos estarão submetidos de quaisquer danos decorrentes da referida pesquisa. Ressalta-se que uma cópia do TCLE ficará comigo e uma cópia com o pesquisador. Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu,_____

após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o professor Wainer Cristiano Cancian, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE a participar do mesmo.

Maringá-PR, ___/___/ 2018.

ANEXO 04 - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (CONTINUAÇÃO)

Eu**,** Wainer Cristiano Cancian declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

Nome: Leticia Fleig Dal Forno
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: Paraná
Fones: 44-3027-6360 e-mail: leticia.forno@unicesumar.edu.br

Nome: Wainer Cristiano Cancian
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: Paraná
Fones: 44-3027-6360 e-mail: wainercristian@gmail.com

APÊNDICE 01 - FICHA DE DADOS PESSOAIS E SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS ALUNOS

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

Instituição: _____

Trabalha? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quanto tempo? _____

E-mail _____

APÊNDICE 02 - *OUTPUT* SPSS – CORRELAÇÕES TESTADAS PARA O COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE POSTOS DE SPERMAN (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 COM OS ITENS DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM)

			q01	q02	q03	q04	q05	q06	q07	q08	q09	q010	q011	q012
rô de Spearman	Q1	Coeficiente de Correlação	,161	,281*	,270	,235	-,066	,188	,070	,059	,269	,196	,030	-,052
		Sig. (2 extremidades)	,259	,045	,055	,097	,645	,188	,624	,683	,056	,168	,833	,717
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q2	Coeficiente de Correlação	,324*	,084	,314*	,316*	,025	-,025	,126	,357*	,367**	,273	,010	-,018
		Sig. (2 extremidades)	,020	,560	,025	,024	,863	,862	,379	,010	,008	,052	,945	,898
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q3	Coeficiente de Correlação	,339*	,321*	,308*	,234	-,072	,193	-,044	,220	,308*	,265	,014	-,074
		Sig. (2 extremidades)	,015	,022	,028	,099	,617	,175	,760	,120	,028	,060	,923	,606
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q4	Coeficiente de Correlação	,254	,155	,316*	,262	-,128	,473**	,337*	,214	,045	,144	-,006	-,011
		Sig. (2 extremidades)	,072	,277	,024	,063	,369	,000	,016	,132	,756	,315	,966	,941
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q5	Coeficiente de Correlação	,141	,074	,540**	-,027	,022	,231	,287*	,186	-,360**	,175	-,107	,080
		Sig. (2 extremidades)	,323	,607	,000	,852	,879	,102	,041	,192	,010	,219	,457	,579
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q6	Coeficiente de Correlação	,223	-,105	,228	,222	,076	-,176	,149	,390**	,220	,139	-,301*	-,052
		Sig. (2 extremidades)	,115	,465	,108	,117	,595	,217	,297	,005	,120	,330	,032	,715
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q7	Coeficiente de Correlação	,194	,014	,151	,136	-,174	-,068	,209	,192	,237	-,143	-,346*	-,342*

	Sig. (2 extremidades)	,172	,922	,289	,340	,222	,638	,141	,177	,094	,317	,013	,014
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q8	Coeficiente de Correlação	,252	,366**	,325*	,099	-,193	,193	,192	,186	,278*	,109	-,095	-,226
	Sig. (2 extremidades)	,074	,008	,020	,491	,176	,174	,178	,191	,048	,447	,506	,111
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q9	Coeficiente de Correlação	,180	,475**	,378**	,055	-,089	,224	,215	,059	,238	,016	-,105	-,149
	Sig. (2 extremidades)	,206	,000	,006	,704	,535	,115	,130	,679	,093	,913	,463	,296
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q10	Coeficiente de Correlação	,299*	,120	,099	,092	-,121	,127	,321*	,204	,170	,083	-,109	-,138
	Sig. (2 extremidades)	,033	,402	,488	,519	,398	,373	,022	,150	,232	,561	,446	,334
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q11	Coeficiente de Correlação	,387**	,228	,250	,085	-,061	,189	,155	,212	,300*	,089	-,013	-,124
	Sig. (2 extremidades)	,005	,108	,077	,553	,672	,183	,279	,135	,032	,535	,927	,386
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q12	Coeficiente de Correlação	,279*	,023	,204	,057	-,097	,079	,060	,152	,221	,066	-,245	-,260
	Sig. (2 extremidades)	,047	,875	,152	,690	,499	,581	,678	,288	,119	,645	,084	,065
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q13	Coeficiente de Correlação	,353*	,018	,222	,276*	,005	,134	,131	,259	,333*	,187	-,004	-,178
	Sig. (2 extremidades)	,011	,900	,118	,050	,973	,349	,358	,066	,017	,189	,977	,212
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q14	Coeficiente de Correlação	,267	,348*	,373**	,133	-,290**	,316*	,281*	,171	,205	,100	-,097	-,172
	Sig. (2 extremidades)	,058	,012	,007	,352	,039	,024	,046	,231	,148	,485	,498	,229
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

Q15	Coeficiente de Correlação	,234	,434**	,306*	,141	-,133	,136	,154	,134	,128	,198	-,016	-,043
	Sig. (2 extremidades)	,099	,001	,029	,324	,351	,341	,281	,348	,370	,164	,910	,765
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q16	Coeficiente de Correlação	,132	,017	,225	,173	-,249	-,028	,186	,289*	,181	,139	,058	-,173
	Sig. (2 extremidades)	,357	,905	,113	,224	,078	,843	,192	,040	,203	,332	,685	,224
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q17	Coeficiente de Correlação	,149	,152	,209	,217	-,144	,078	,432**	,067	,025	,233	,147	-,006
	Sig. (2 extremidades)	,296	,287	,141	,126	,312	,585	,002	,640	,864	,100	,305	,968
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q18	Coeficiente de Correlação	,262	-,017	,092	,248	,090	-,009	,143	,402**	,274	,222	-,383**	-,271
	Sig. (2 extremidades)	,063	,905	,519	,080	,531	,950	,317	,003	,052	,117	,006	,054
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q19	Coeficiente de Correlação	,233	,208	,355*	,123	-,053	,077	,152	,318*	,097	,192	-,096	-,066
	Sig. (2 extremidades)	,100	,143	,011	,390	,713	,590	,286	,023	,499	,178	,501	,647
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q20	Coeficiente de Correlação	,084	,350*	,369**	,308*	-,027	,396**	,313*	,213	-,005	,212	-,098	-,057
	Sig. (2 extremidades)	,556	,012	,008	,028	,852	,004	,025	,134	,971	,135	,496	,691
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q21	Coeficiente de Correlação	,147	-,157	,158	,270	,281*	,158	,330*	,366**	,002	,193	-,059	-,086
	Sig. (2 extremidades)	,304	,271	,269	,055	,046	,268	,018	,008	,991	,174	,679	,549
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q22	Coeficiente de Correlação	,234	,072	,186	,135	-,024	,085	,215	,200	-,104	,073	-,258	-,185
	Sig. (2 extremidades)	,099	,615	,192	,343	,869	,551	,129	,160	,468	,613	,068	,194

	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q23	Coeficiente de Correlação	,308*	,006	,215	-,009	,040	-,020	,140	,204	-,159	,044	-,255	-,152
	Sig. (2 extremidades)	,028	,966	,130	,949	,779	,888	,326	,150	,265	,761	,071	,287
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q24	Coeficiente de Correlação	,502**	,095	,346*	-,211	,017	,275	,015	,121	-,017	,325*	-,216	-,115
	Sig. (2 extremidades)	,000	,509	,013	,137	,908	,051	,919	,399	,908	,020	,128	,420
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q25	Coeficiente de Correlação	,406**	,053	,301*	-,279*	-,024	,218	-,017	,068	-,034	,224	-,171	-,134
	Sig. (2 extremidades)	,003	,713	,032	,048	,867	,124	,906	,636	,815	,114	,229	,348
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q26	Coeficiente de Correlação	,203	,236	,111	-,023	,093	,081	-,048	,083	,295*	,107	-,022	-,031
	Sig. (2 extremidades)	,152	,096	,437	,873	,518	,571	,735	,562	,036	,456	,878	,827
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q27	Coeficiente de Correlação	,369**	,267	,256	,190	-,053	,340*	,089	,103	,374**	,205	-,120	-,205
	Sig. (2 extremidades)	,008	,058	,069	,181	,709	,015	,533	,472	,007	,148	,404	,149
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q28	Coeficiente de Correlação	,385**	,164	,329*	,219	,002	,284*	,114	,190	,247	,252	-,199	-,233
	Sig. (2 extremidades)	,005	,251	,018	,122	,987	,043	,427	,182	,081	,075	,161	,100
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q29	Coeficiente de Correlação	,405**	,170	,474**	,118	,047	,223	,073	,063	,130	,283*	-,065	,023
	Sig. (2 extremidades)	,003	,233	,000	,408	,741	,115	,612	,659	,362	,044	,652	,871
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q30	Coeficiente de Correlação	,207	,034	,294*	-,082	-,150	,068	,144	-,037	-,034	,027	-,158	-,074

	Sig. (2 extremidades)	,146	,814	,036	,567	,295	,634	,314	,794	,814	,852	,268	,605
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q31	Coeficiente de Correlação	,193	-,039	,261	,029	,197	-,041	,003	,102	,070	,083	-,050	-,032
	Sig. (2 extremidades)	,175	,783	,065	,841	,166	,777	,985	,477	,626	,562	,727	,822
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q32	Coeficiente de Correlação	,222	-,089	,205	,096	,057	,020	,089	,078	,092	,036	-,181	-,183
	Sig. (2 extremidades)	,118	,534	,149	,503	,689	,887	,534	,584	,520	,802	,203	,198
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q33	Coeficiente de Correlação	,341*	-,053	,120	-,057	,081	,103	-,104	,078	,062	,070	-,179	-,124
	Sig. (2 extremidades)	,014	,711	,400	,689	,574	,471	,466	,587	,667	,625	,209	,387
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q34	Coeficiente de Correlação	,308*	-,150	,167	,003	,013	-,091	,119	,120	,040	-,060	-,191	-,160
	Sig. (2 extremidades)	,028	,293	,242	,981	,925	,528	,404	,402	,783	,677	,180	,263
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q35	Coeficiente de Correlação	,394**	-,038	,178	,099	-,059	-,034	,049	,195	,120	,024	-,367**	-,375**
	Sig. (2 extremidades)	,004	,790	,212	,491	,683	,812	,735	,170	,402	,867	,008	,007
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Q1 a Q35 - Habilidades e Competências da Resolução CNE/CES 4/2005.

q01 a q012 - Itens do inventário de processos de autorregulação da aprendizagem.

APÊNDICE 03 - *OUTPUT* SPSS – CORRELAÇÕES TESTADAS PARA O COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE POSTOS DE SPERMAN (HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA RESOLUÇÃO CNE/CES 4/2005 COM OS ITENS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DA AUTOEFICÁCIA)

			q01	q02	q03	q04	q05	q06	q07	q08	q09	q010
rô de Spearman	Q1	Coeficiente de Correlação	,257	-,034	-,121	,367**	,350*	,075	,306*	,009	,098	,251
		Sig. (2 extremidades)	,068	,814	,397	,008	,012	,600	,029	,950	,492	,076
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q2	Coeficiente de Correlação	,307*	-,046	,165	,083	,262	-,049	,345*	,104	-,050	,252
		Sig. (2 extremidades)	,028	,749	,248	,563	,063	,731	,013	,466	,729	,074
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q3	Coeficiente de Correlação	,439**	,021	,207	,080	,111	-,082	,269	-,058	,126	,304*
		Sig. (2 extremidades)	,001	,882	,145	,578	,439	,569	,056	,688	,379	,030
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q4	Coeficiente de Correlação	,387**	-,033	,116	,166	,388**	-,032	,473**	,163	,139	,247
		Sig. (2 extremidades)	,005	,818	,418	,245	,005	,825	,000	,252	,329	,081
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q5	Coeficiente de Correlação	,245	-,052	,222	,148	,234	,171	,389**	,167	,200	,169
		Sig. (2 extremidades)	,083	,716	,117	,300	,098	,232	,005	,242	,159	,237
		N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	Q6	Coeficiente de Correlação	,203	,262	,535**	,181	,089	,278*	,269	,197	-,007	,117

	Sig. (2 extremidades)	,152	,063	,000	,205	,534	,048	,057	,166	,959	,415
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q7	Coeficiente de Correlação	-,025	,179	,178	-,060	-,042	-,190	,177	-,085	-,076	,003
	Sig. (2 extremidades)	,862	,208	,211	,676	,769	,183	,215	,555	,596	,986
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q8	Coeficiente de Correlação	,149	,192	-,002	,258	,056	-,101	,245	-,129	,033	,272
	Sig. (2 extremidades)	,295	,176	,988	,068	,696	,483	,083	,369	,819	,054
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q9	Coeficiente de Correlação	,284*	,123	-,065	,266	,115	-,039	,251	-,034	,081	,281*
	Sig. (2 extremidades)	,044	,391	,648	,059	,423	,788	,075	,811	,570	,046
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q10	Coeficiente de Correlação	,227	,266	,330*	,106	,128	-,032	,462**	,154	,079	,231
	Sig. (2 extremidades)	,109	,059	,018	,458	,370	,821	,001	,281	,580	,103
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q11	Coeficiente de Correlação	,223	,289*	,237	,141	,035	-,055	,327*	,104	,050	,285*
	Sig. (2 extremidades)	,116	,040	,094	,324	,808	,703	,019	,466	,728	,042
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q12	Coeficiente de Correlação	,080	,140	,046	,165	,092	-,134	,148	,030	,034	,018
	Sig. (2 extremidades)	,576	,325	,749	,246	,519	,349	,301	,834	,814	,898
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

Q13	Coeficiente de Correlação	,118	,022	,211	,147	,129	-,034	,306*	,073	-,018	,166
	Sig. (2 extremidades)	,408	,879	,138	,303	,366	,811	,029	,610	,897	,244
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q14	Coeficiente de Correlação	,314*	,058	,099	-,078	,002	-,124	,290*	-,150	,098	,268
	Sig. (2 extremidades)	,025	,685	,488	,587	,989	,387	,039	,294	,496	,057
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q15	Coeficiente de Correlação	,465**	,186	,185	-,059	,335*	,054	,284*	-,069	,512**	,428**
	Sig. (2 extremidades)	,001	,192	,194	,683	,016	,704	,043	,628	,000	,002
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q16	Coeficiente de Correlação	,193	,170	,369**	-,029	,154	,005	,236	-,093	,354*	,338*
	Sig. (2 extremidades)	,175	,234	,008	,840	,281	,974	,095	,516	,011	,015
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q17	Coeficiente de Correlação	,253	,262	,047	-,072	,362**	-,015	,307*	-,020	,338*	,375**
	Sig. (2 extremidades)	,074	,064	,741	,615	,009	,920	,028	,891	,015	,007
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q18	Coeficiente de Correlação	,089	,135	,262	-,017	,131	,056	,022	-,196	,247	,116
	Sig. (2 extremidades)	,533	,345	,063	,905	,360	,696	,878	,168	,080	,418
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q19	Coeficiente de Correlação	,189	,049	,258	-,099	,164	,053	,100	-,208	,286*	,249
	Sig. (2 extremidades)	,184	,730	,068	,489	,250	,709	,486	,143	,042	,078

	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q20	Coeficiente de Correlação	,466**	,244	,286*	,063	,344*	-,009	,325*	-,072	,442**	,497**
	Sig. (2 extremidades)	,001	,085	,042	,661	,013	,948	,020	,616	,001	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q21	Coeficiente de Correlação	,083	,263	,413**	,033	,092	,224	,213	,086	,172	,276*
	Sig. (2 extremidades)	,562	,062	,003	,817	,522	,114	,134	,546	,228	,050
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q22	Coeficiente de Correlação	,161	,003	,176	-,028	,237	-,063	,137	-,187	,171	,221
	Sig. (2 extremidades)	,260	,981	,217	,844	,094	,660	,337	,190	,229	,119
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q23	Coeficiente de Correlação	,178	-,022	,198	,066	,266	-,001	,132	-,033	,205	,235
	Sig. (2 extremidades)	,213	,879	,164	,643	,059	,994	,357	,816	,149	,096
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q24	Coeficiente de Correlação	,120	,239	,263	,129	,081	,229	,281*	,198	,196	,239
	Sig. (2 extremidades)	,402	,092	,063	,368	,570	,106	,046	,164	,167	,091
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q25	Coeficiente de Correlação	-,025	,250	,161	,064	,073	,245	,268	,096	,142	,106
	Sig. (2 extremidades)	,864	,077	,260	,655	,610	,083	,057	,504	,322	,457
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q26	Coeficiente de Correlação	,119	,092	,126	-,169	,095	,160	,111	-,105	,059	,064

	Sig. (2 extremidades)	,406	,522	,377	,234	,506	,262	,439	,461	,682	,658
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q27	Coeficiente de Correlação	,256	,049	,074	,089	,383**	,078	,473**	-,017	,117	,262
	Sig. (2 extremidades)	,069	,733	,608	,535	,006	,584	,000	,907	,414	,064
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q28	Coeficiente de Correlação	,295*	,015	,206	,084	,415**	,078	,521**	,101	,153	,259
	Sig. (2 extremidades)	,036	,919	,148	,559	,002	,587	,000	,483	,282	,066
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q29	Coeficiente de Correlação	,272	,071	,192	,161	,351*	,193	,512**	,197	,150	,238
	Sig. (2 extremidades)	,054	,619	,176	,259	,012	,175	,000	,166	,292	,093
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q30	Coeficiente de Correlação	,020	,268	,040	-,004	,080	-,057	,231	-,130	,049	,010
	Sig. (2 extremidades)	,887	,057	,782	,979	,579	,693	,103	,363	,732	,944
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q31	Coeficiente de Correlação	,001	,262	,255	-,057	-,066	,325*	,138	,209	-,110	-,031
	Sig. (2 extremidades)	,996	,064	,071	,692	,643	,020	,335	,141	,442	,831
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q32	Coeficiente de Correlação	,004	,159	,201	-,061	,025	,204	,223	,118	-,117	-,046
	Sig. (2 extremidades)	,975	,265	,157	,672	,860	,150	,116	,408	,414	,750
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

Q33	Coeficiente de Correlação	-,022	,216	,119	,083	,055	,270	,195	,100	-,086	-,090
	Sig. (2 extremidades)	,876	,128	,407	,561	,703	,056	,170	,485	,550	,531
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q34	Coeficiente de Correlação	,011	,162	,231	,091	,082	,196	,182	,062	-,164	-,069
	Sig. (2 extremidades)	,942	,257	,103	,526	,567	,168	,201	,663	,250	,632
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
Q35	Coeficiente de Correlação	,119	,186	,220	,156	,184	,199	,281*	,058	-,076	-,015
	Sig. (2 extremidades)	,408	,190	,120	,274	,195	,162	,046	,688	,595	,916
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Q1 a Q35 - Habilidades e Competências da Resolução CNE/CES 4/2005.

q01 a q010 - Itens do questionário da percepção da autoeficácia.

APÊNDICE 04 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR (N51)

	Compreendo que sei:	**% Nunca**	**% Raramente**	**% Algumas vezes**	**% Frequentemente**	**% Sempre**
I	Reconhecer e definir problemas	0,0	0,0	29,4	37,3	33,3
	Equacionar soluções	0,0	5,9	33,3	41,2	19,6
	Pensar estrategicamente	0,0	0,0	41,2	37,3	21,6
	Introduzir modificações no processo produtivo	2,0	2,0	43,1	35,3	17,6
	Atuar preventivamente	0,0	5,9	37,3	41,2	15,7
	Transferir e generalizar conhecimentos	2,0	3,9	39,2	41,2	13,7
	Exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	2,0	3,9	51,0	29,4	13,7
II	Desenvolver expressão compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	0,0	7,8	27,5	45,1	19,6
	Desenvolver comunicação compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	0,0	5,9	31,4	43,1	19,6
III	Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	0,0	5,9	47,1	39,2	7,8
IV	Desenvolver raciocínio lógico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	2,0	21,6	29,4	35,3	11,8
	Desenvolver raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	2,0	13,7	43,1	29,4	11,8
	Desenvolver raciocínio analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	0,0	9,8	47,1	31,4	11,8

	Expressar-me de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	0,0	9,8	33,3	31,4	25,5
V	Ser uma pessoa com iniciativa	0,0	3,9	17,6	31,4	47,1
	Ter criatividade	0,0	2,0	25,5	35,3	37,3
	Ter determinação	0,0	3,9	25,5	31,4	39,2
	Da minha vontade política	5,9	9,8	25,5	39,2	19,6
	Da minha vontade administrativa	0,0	7,8	2,0	52,9	37,3
	Da minha vontade de aprender	2,0	2,0	3,9	47,1	45,1
	Ser aberto às mudanças	0,0	2,0	9,8	41,2	47,1
	Da consciência da qualidade ética do meu exercício profissional	0,0	2,0	7,8	33,3	56,9
	Da consciência das implicações éticas do meu exercício profissional	0,0	0,0	11,8	37,3	51,0
VI	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	0,0	3,9	15,7	58,8	21,6
	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais	0,0	2,0	19,6	52,9	25,5
VII	Revelar-me um profissional adaptável	0,0	2,0	25,5	43,1	29,4
	Desenvolver capacidade para elaborar projetos em organizações	0,0	3,9	27,5	41,2	27,5
	Desenvolver capacidade para implementar projetos em organizações	0,0	2,0	37,3	39,2	21,6
	Desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações	2,0	7,8	41,2	31,4	17,6
VIII	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração	5,9	9,8	29,4	37,3	17,6
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas	3,9	13,7	41,2	23,5	17,6
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias gerenciais	3,9	13,7	33,3	33,3	15,7
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias organizacionais	2,0	9,8	41,2	31,4	15,7

	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias estratégicas	3,9	21,6	29,4	31,4	13,7
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais	3,9	15,7	23,5	37,3	19,6

APÊNDICE 05 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO IPAA (INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM) (N51)

INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM					
ASSINALE A TUA ESCOLHA COM UM X SOBRE O Nº	**% Nunca**	**% Poucas vezes**	**% Algumas vezes**	**% Muitas vezes**	**% Sempre**
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo. *Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda*. (P)	0,0	9,8	25,5	37,3	27,5
2. Depois de acabar o teste, corrigi-o logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter (A).	3,9	7,8	25,5	27,5	35,3
3. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos (E). *Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.*	3,9	13,7	33,3	29,4	19,6
4. Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender. *Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas (P).*	2,0	9,8	29,4	37,3	21,6
5. Quando estudo, tento compreender as matérias, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias... (E)	3,9	15,7	25,5	21,6	33,3
6. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar (A). *Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que a professora tinha marcado, penso nisso e tento mudar.*	2,0	11,8	19,6	23,5	43,1
7. Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar (A).	9,8	23,5	29,4	17,6	19,6
8. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo (E).	19,6	37,3	19,6	17,6	5,9
9. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas (P).	3,9	15,7	33,3	25,5	21,6
10. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina (A). *Por exemplo, se quero ter uma nota de 3 ou 4 e recebo um satisfaz menos fico a saber que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.*	3,9	13,7	35,3	25,5	21,6
11. Procuro um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar (E). *Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadradinhos, dos jogos de computador...*	3,9	13,7	17,6	17,6	47,1
12. Antes de começar a estudar, vejo se tenho tudo o que preciso: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo (P).	2,0	15,7	11,8	21,6	49,0

APÊNDICE 06 – APRESENTAÇÃO DOS PERCENTUAIS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DA PERCEPÇÃO DE AUTOEFICÁCIA (N51)

	Em que medida me sinto capaz de…				
ASSINALE A SUA ESCOLHA COM UM X SOBRE O Nº	**% Nada capaz**	**…**	**…**	**…**	**% Muito capaz**
1. Estabelecer objetivos escolares para cada disciplina e os planos para alcançá-los.	0,0	5,9	43,1	25,5	25,5
2. Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.	3,9	25,5	31,4	31,4	7,8
3. Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	13,7	17,6	47,1	9,8	11,8
4. Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.	3,9	13,7	29,4	21,6	31,4
5. Selecionar a informação mais importante de um texto.	2,0	3,9	31,4	35,3	27,5
6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos…segundo a ordem de importância das ideias.	3,9	15,7	21,6	33,3	25,5
7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.	2,0	3,9	35,3	25,5	33,3
8. Preparar os exames com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	13,7	25,5	27,5	23,5	9,8
9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.	5,9	3,9	21,6	33,3	33,3
10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	0,0	13,7	33,3	29,4	23,5

Fonte: Rosário et al. (2007, adaptado).

APÊNDICE 07 - QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR

		ASSINALE A SUA ESCOLHA COM UM X				
	Compreendo que sei:	**Nunca**	**Raramente**	**Algumas vezes**	**Frequentemente**	**Sempre**
I	Reconhecer e definir problemas					
	Equacionar soluções					
	Pensar estrategicamente					
	Introduzir modificações no processo produtivo					
	Atuar preventivamente					
	Transferir e generalizar conhecimentos					
	Exercer em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão					
II	Desenvolver expressão compatível com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais					
	Desenvolver comunicação compatível 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 para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle					
	Desenvolver raciocínio crítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle					
	Desenvolver raciocínio analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle					

	Expressar-me de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais					
V	Ser uma pessoa com iniciativa					
	Ter criatividade					
	Ter determinação					
	Da minha vontade política					
	Da minha vontade administrativa					
	Da minha vontade de aprender					
	Ser aberto às mudanças					
	Da consciência da qualidade ética do meu exercício profissional					
	Da consciência das implicações éticas do meu exercício profissional					
VI	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais					
	Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do meu campo de atuação profissional em diferentes modelos organizacionais					
VII	Revelar-me um profissional adaptável					
	Desenvolver capacidade para elaborar projetos em organizações					
	Desenvolver capacidade para implementar projetos em organizações					
	Desenvolver capacidade para consolidar projetos em organizações					
VIII	Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração					
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias administrativas					
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias gerenciais					
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias organizacionais					
	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias estratégicas					

	Desenvolver capacidade para realizar pareceres e perícias operacionais					

Fonte: CNE/CES nº 1/2004 (adaptado). Disponível em: <https://goo.gl/zk7i89>. Acesso em: 01 Fev. 2018.