

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ADRIANA DE FARIA E SOUSA

O GESTOR BRASILEIRO NO EXTERIOR: E A ACADEMIA, ACOMPANHA ESSAS
COMPETÊNCIAS?

Uberlândia
Maio, 2011

ADRIANA DE FARIA E SOUSA

O GESTOR BRASILEIRO NO EXTERIOR: E A ACADEMIA, ACOMPANHA ESSAS
COMPETÊNCIAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Área de Concentração: Estratégia e Mudança Organizacional

Orientador: Professor Doutor Valdir Machado Valadão Júnior

Uberlândia
Maio, 2011

Adriana de Faria e Sousa

O gestor brasileiro no exterior: e a academia, acompanha essas competências?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Área de Concentração: Estratégia e Mudança Organizacional

Uberlândia, 28 de maio de 2011

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Valdir Machado Valadão Júnior

Orientador / Presidente / FAGEN / UFU

Professora Doutora Maria Ester de Freitas

FGV / EAESP

Professora Doutora Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

Unihorizontes / MG

A Rolando Zenon de Souza e Lúcia Nicácio de
Faria e Sousa, meus pais, que desde cedo me
apresentaram ao mundo das letras e da
produção intelectual.

A todos aqueles que decidem dar um novo
rumo às suas vidas profissionais e pessoais. No
final do percurso, terá valido a pena.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia. Todos, de alguma maneira, contribuiram para que este resultado fosse alcançado e, principalmente, para que a pesquisadora que o finaliza seja alguém bastante diferente daquela que chegou aos primeiros dias de aula. Nominalmente, registro os professores Valdir Valadão e Stella Moriguchi, que me acompanharam mais de perto.

À minha família, minha mãe Lúcia, as irmãs Andréa, Ariadne e Alessadra, meus sobrinhos Eduardo, Manuela e Artur. Eles são a base de tudo o que sou.

À Renata Caixeta, colega de Mestrado, companheira fiel durante a primeira etapa desta dissertação, sem a qual o levantamento junto aos gestores brasileiros que trabalham no exterior nem sequer teria acontecido.

Aos colegas do programa, com quem convivi durante o cumprimento dos créditos e mais proximamente à Adriano Elias e Henrique Geraldo, que muito me ajudaram em todas as etapas, tanto do ponto de vista técnico quanto emocional.

A James Locke, moderador da comunidade *Brazilian Abroad Network Group*, que tanto contribuiu para que o levantamento fosse realizado com sucesso.

Ao professor George P. Hollenbeck, autor do livro Desenvolvimento de Líderes Globais, que aceitou a proposta deste trabalho e gentilmente revisou o instrumento de pesquisa, em meio a uma atribulada agenda de viagens.

A Frederico Mameri e Fernanda Balau, amigos que vivem e trabalham no exterior há muitos anos e revisaram a tradução do instrumento de pesquisa para o idioma inglês, a fim de que ele pudesse ser enviado ao professor Hollenbeck.

A José Eduardo Ferreira, ex-colega de trabalho, que me ajudou com as análises estatísticas.

Aos ex-colegas de trabalho da American Express do Brasil, hoje expatriados em diferentes países do mundo, que colaboraram com o pré-teste do instrumento.

Aos amigos José Geraldo, Laudelina Santângelo, Marco Lara e Volúzia Barbora, por estarem sempre por perto.

A Maria Augusta, minha terapeuta, que me ajudou a manter a sanidade mental em meio a tantas mudanças em meu percurso profissional e pessoal.

A Deus, que humanamente represento pela figura do Padre Júlio César, cujas palavras me deram o suporte espiritual para perseverar e manter a alegria, mesmo nos momentos de maior cobrança, principalmente interna.

Lugar nenhum
Titãs

Não sou brasileiro, não sou estrangeiro.

Não sou de nenhum lugar, sou de lugar nenhum.

Não sou de São Paulo, não sou japonês.

Não sou carioca, não sou português.

Não sou de Brasília, não sou do Brasil.

Nenhuma pátria me pariu.

Eu não tô nem aí.

Eu não tô nem aqui.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar como o currículo dos cursos brasileiros de graduação em Administração - representados por uma amostra escolhida entre os cursos que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação *in loco* do MEC - contribui para o desenvolvimento de competências que contribuem para preparar seus alunos para a possibilidade de assumirem designações internacionais. Levou-se em consideração não apenas os processos de expatriação, mas o de busca voluntária por novos desafios pessoais e profissionais ao redor do globo. Trata-se de uma pesquisa descritiva, onde foram utilizadas diferentes metodologias para a consecução dos objetivos específicos propostos. Foi realizado um levantamento junto a gestores brasileiros que trabalham no exterior a fim de identificar seus principais aprendizados, a partir dos estudos de McCall e Hollenbeck (2003). Posteriormente, os resultados foram sintetizados em grupos – Gestão de Pessoas, Gestão de Negócios, Gestão de Stakeholders, Relações Hierárquicas e Idioma e Cultura - que por sua vez foram relacionados às competências necessárias ao gestor global, identificadas na literatura (ECHEVESTE et al., 1999). A partir daí foram propostos parâmetros através dos quais as ementas dos cursos foram avaliadas, por meio de análise de conteúdo clássica, com contagem de palavras feita a partir do estabelecimento de categorias. Em linhas gerais, observou-se que cerca da metade dos cursos avaliados possuem indicativos de que as competências estariam sendo desenvolvidas em seus alunos, sendo que a mais presente é *Visão estratégica*, seguida de *Capacidade para tomar decisões*. Foram avaliadas 1.324 ementas, sendo que em 622 foi possível identificar algum tipo de aderência às 17 competências propostas neste estudo. Pode-se inferir que os cursos brasileiros de administração parecem contemplar em suas ementas a aprendizagem das competências que ajudam a capacitar um gestor para trabalhar em um contexto internacional, mas isso deve somar-se a outras experiências profissionais e pessoais. Além disso, durante o curso, não existe uma relação direta com este cenário, exceto por um grupo de disciplinas, que foram avaliadas sob a categoria *Negócios internacionais*. Para futuros estudos, indica-se a ampliação do levantamento para profissionais brasileiros que atuam em diferentes países, a fim de eliminar possíveis vieses. É possível também ampliar o número de universidades pesquisadas e estender as análises para a realização de entrevistas com egressos e professores. Indica-se também a necessidade de estudo mais aprofundado dos projetos pedagógicos e de sua relação com as demandas do mercado de trabalho contemporâneo, onde cresce a procura por profissionais abertos a novos desafios pessoais e profissionais.

Palavras-chave: gestor brasileiro, expatriação, designações internacionais, intercultural, ementas, competências, cosmopolita, currículo, graduação em Administração, cultura, multicultural.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify how the syllabuses of undergraduate Brazilian Business Administration courses — represented by a sample chosen among the courses that obtained grade 5 in ENADE (National Exam of Students' Performance) and in MEC (Ministry of Education) evaluation — contribute to the development of competencies that help preparing their students for the possibility of taking international assignments. It was taken account not only the expatriation processes, but also the voluntary search for new personal and professional challenges around the globe. It's a descriptive research, in which different methodologies were used for attaining the specific objectives proposed. A survey was conducted with Brazilian managers who work abroad in order to identify their main learning experiences, based on the studies of McCall and Hollenbeck (2003). Subsequently, the results were synthesized in groups — People Management, Business Management, Stakeholders Management, Hierarchical Relationships, and Language and Culture — which were related to the necessary competencies of a global manager, identified in the literature (ECHEVESTE et al. 1999). Thereafter, parameters have been proposed through which the course descriptions were evaluated, by means of classical content analysis, with word count made from the establishment of categories. In brief, we observed that about half the evaluated courses have indicators that the competencies were being developed among the students, being the most recurrent *Strategic vision*, followed by *Decision-making Capacity*. A total of 1324 course descriptions were evaluated, and in 622 of them it was possible to identify some kind of adherence to the 17 competencies proposed in this study. We came to the conclusion that Brazilian Business Administration courses seem to contemplate in their course descriptions the learning of the competencies that help capacitate a manager to work in an international context, but other personal and professional experiences must be added to them. Moreover, during the course, there is no direct relation with this scenario, except for a group of subjects that were evaluated under the category International Businesses. For future studies, we indicate an expansion of the survey to Brazilian professionals who work in different countries in order to eliminate possible biases. It is also possible to increase the number of surveyed universities and extend the analysis to interviewing returning students and teachers. We also indicate the necessity of a deeper study of educational projects and their relation with the contemporary labor market, in which there is a growing demand for professionals open to new personal and professional challenges.

Keywords: Brazilian managers, expatriation, international assignments, intercultural, course descriptions, competencies, cosmopolitan, syllabus, Undergraduate Business Administration, culture, multicultural.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Objetivos estratégicos dos processos de expatriação	35
GRÁFICO 2	Quantidade total de competências identificadas nas ementas	118
GRÁFICO 3	Ementas identificadas em cada grupo	124
GRÁFICO 4	Média das respostas dos gestores brasileiros no exterior	132
GRÁFICO 5	Relação entre quantidade de competências e disciplinas	135
GRÁFICO 6	Comparações entre as competências identificadas nos cursos avaliados nos triênios 2004-2006 e 2007-2009	141
GRÁFICO 7	Comparação entre os grupos resultantes da análise fatorial, em relação à quantidade de disciplinas analisadas (triênio 2004-2006 e 2007-2009)	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Traços culturais característicos dos profissionais brasileiros	25
QUADRO 2	- Definições sobre expatriação	33
QUADRO 3	- Razões para designações internacionais	35
QUADRO 4	- Características atribuídas ao gestor global	40
QUADRO 5	- Atributos que indicam predisposição para a carreira internacional.....	42
QUADRO 6	- Lições aprendidas pelo líder global	43
QUADRO 7	- Características esperadas do profissional	52
QUADRO 8	- Fases do desenvolvimento do conceito de competências	56
QUADRO 9	- Componentes centrais do modelo de Cheetam e Chivers	59
QUADRO 10	- Competências a serem desenvolvidas em treinamento intercultural	61
QUADRO 11	Surgimento e regulamentação dos cursos de Administração no Brasil.....	63
QUADRO 12	Descrição do processo de pesquisa	78
QUADRO 13	Relação das universidades selecionadas	87
QUADRO 14	Resumo dos aspectos metodológicos	92
QUADRO 15	Relações entre as lições de McCall e Hollenbeck (2003) e as competências do gestor global de Echeveste e outros (1999)	112
QUADRO 16	Parâmetros para análise das ementas dos cursos de graduação em Administração	113
QUADRO 17	Relação entre DCNs e competências selecionadas para análise das ementas	114
QUADRO 18	Palavras chave definidas para análise de conteúdo	116
QUADRO 19	Relação entre disciplinas e campos de formação previstos pelas DCNs	136
QUADRO 20	Relação dos cursos com conceito cinco no ENADE e avaliação in loco referente a ao triênio 2004-2006	139

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Barreiras internas / organizacionais e grau de dificuldade de empresas quanto à internacionalização	17
TABELA 2	- Formação acadêmica dos respondentes	94
TABELA 3	- Aprendizados dos gestores brasileiros no exterior	98
TABELA 4	- Vantagens e desvantagens do profissional brasileiro em relação aos pares no exterior	102
TABELA 5	- Cargas fatoriais por Varimax	104
TABELA 6	- Grupo Gestão de Pessoas	105
TABELA 7	- Grupo Idioma e Cultura	106
TABELA 8	- Grupo Relações hierárquicas	107
TABELA 9	- Grupo Gestão de Stakeholders	108
TABELA 10	- Grupo Gestão de negócios	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
EG	Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACAMP	Faculdade de Administração de Empresas
FAMC	Faculdade de Administração Milton Campos
FDC	Fundação Dom Cabral
FECAP	Centro Universitário FECAP
FGV-EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
IBMEC	Faculdade de Economia e Finanças Ibmec
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Insper Instituto de Ensino e Pesquisa
IST	Instituto Superior Tupy – IST
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SOBEET	Sociedade Brasileira de Estudos de Empresas Transnacionais e da Globalização Econômica
UDESC	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UFV	Fundação Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIHORIZONTES	Faculdade Novos Horizontes
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Relevância do estudo	20
1.2	Justificativa: acadêmica, social e prática	22
1.3	Estrutura	22
2	O PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA GESTÃO INTERNACIONAL	25
2.1	Breve perfil do gestor brasileiro.....	25
2.2	Estudos acerca de designações internacionais	26
2.3	O gestor no contexto internacional	30
2.3.1	Conceitos acerca de expatriação	32
2.3.2	Objetivos estratégicos das designações internacionais	34
2.3.3	Profissionais cosmopolitas	36
2.3.4	Super-heróis corporativos	39
2.3.5	Lições aprendidas e competências desenvolvidas pelo gestor global	41
3	APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	46
3.1	Aprendizagem	46
3.2	Competências	51
3.2.1	Diversidade conceitual	55
3.2.2	Competência intercultural	59
3.3	Aprendizado em Administração	62
3.3.1	Ensino baseado em competências	65
3.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração .	71
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	77
4.1	Questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos	77
4.2	Procedimentos de coleta	78
4.2.1	Levantamento: lições aprendidas pelo gestor brasileiro no exterior	79
4.2.1.1	Amostra	80
4.2.1.2	Instrumento de pesquisa	82
4.2.1.3	Operacionalização das variáveis	84
4.2.2	Pesquisa documental: ementas das disciplinas dos cursos superiores de Administração	86
4.2.2.1	Análise de conteúdo	88
4.3	Limites do método: levantamento e análise de conteúdo	89

5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
5.1	Levantamento junto a gestores brasileiros no exterior	93
5.1.1	Perfil demográfico	93
5.1.2	Análise de frequência	98
5.1.3	Comportamentos e habilidades pessoais	100
5.1.4	Vantagens e desvantagens	101
5.1.5	Análise Fatorial	103
5.1.5.1	Gestão de pessoas	105
5.1.5.2	Idioma e cultura	106
5.1.5.3	Relações hierárquicas	107
5.1.5.4	Gestão de stakeholders	108
5.1.5.5	Gestão de negócios	109
5.1.5.6	Considerações acerca da análise fatorial	110
5.2	Lições e competências: parâmetros para análise	110
5.3	Procedimento e análise das ementas	115
5.3.1	Visão geral	117
5.3.2	Visão das competências de acordo com os grupos resultantes do levantamento	124
5.3.3	Avaliação das disciplinas	134
5.3.4	Comparação entre os resultados da avaliação institucional	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	161

1 INTRODUÇÃO

Vive-se em uma era de eventos globais, com informações que correm o mundo em segundos, por meio de tecnologias que contribuem para tornar o planeta cada vez menor. Aquecimento global, crise global, competitividade global e mobilização global são temas frequentes na mídia, em especial, em seus novos formatos eletrônicos, virtuais e caracterizados pela informação em tempo real. Nesse contexto, empresas globais passam a surgir em diferentes localidades, estendendo seus tentáculos por mercados diversificados, em busca de condições mais adequadas em termos de ganhos de escala de produção, mão de obra qualificada e barata, mercado consumidor, recursos tecnológicos, ambientais e capacidade de inovação (BARTLETT e GHOSHAL, 1992).

Em 2005, o Fórum de Líderes Empresariais, criado pelo jornal Gazeta Mercantil, em 1977, elegeu como tema de discussão a problemática da internacionalização de empresas brasileiras, vista como “*questão de fundamental importância para a inserção do Brasil no mundo globalizado*” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE EMPRESAS TRANSNACIONAIS E DA GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA - SOBEET, 2007, p. 7). Dessa escolha, resultou a edição de um livro, no qual a internacionalização das empresas é definida como:

um fenômeno amplo, que compreende desde a exportação de produtos e serviços até sua produção direta no mercado externo, passando por fases intermediárias de crescente comprometimento com esse mercado. Incluem-se, ainda, várias modalidades de integração com a economia internacional (SOBEET, 2007, p. 18).

De acordo com as pesquisas apresentadas neste livro, a internacionalização de empresas brasileiras teve início em meados da década de 1960. A primeira fase do processo perdurou até o início dos anos 80 do século passado, com concentração nos segmentos petrolíferos, instituições financeiras e indústria da construção. Ao longo de 1980, os investimentos diretos no exterior sofreram uma retração em função da instabilidade macroeconômica que o país atravessava. No início dos anos 1990, apenas a Petrobrás e algumas instituições financeiras mantiveram seus investimentos. A retomada veio ao longo daquela década, com incentivos à abertura de mercado e exportações. A estabilidade econômica pós Plano Real ofereceu o impulso necessário para o aquecimento da internacionalização e das exportações.

A expansão de empresas brasileiras no exterior e de empresas estrangeiras no Brasil ocorreu em ritmo acelerado nos últimos anos, apesar da crise financeira global. De acordo com estudo desenvolvido pela Fundação Dom Cabral (FDC, 2009), referente ao ano de 2008, as 20 maiores empresas transnacionais de capital nacional aumentaram seus ativos no exterior em 27,66% quando comparado a 2007. Segundo dados desse levantamento, as remessas de investimento direto no exterior (IDE) atingiram o segundo nível mais alto na história brasileira.

No que diz respeito à mão de obra, essas organizações possuem 27,52% de seus colaboradores locados no exterior. Parte deles são brasileiros, o que reforça a necessidade de formação de profissionais aptos para atuação em contextos globais e multiculturais. Mesmo entre os que trabalham no mercado doméstico, a interface com trabalhadores de outros países passa a fazer parte do cotidiano. Em pesquisa com empresas brasileiras que atuam no exterior, SOBEET (2007) identificou algumas barreiras à internacionalização, dentre as quais despontam questões ligadas à insuficiência de profissionais preparados, altos custos de processo de expatriação e dificuldades de adaptação, conforme apresentado na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Barreiras internas / organizacionais e grau de dificuldade de empresas quanto à internacionalização.

Barreiras	Dificultam pouco (%)	Dificultam muito (%)	Inviabilidade (%)
Insuficiência de quadros com proficiência em idiomas estrangeiros	64,8	31,5	3,7
Dificuldade de adaptação cultural de sua organização	63,5	34,6	1,9
Ausência de experiência e conhecimentos gerenciais para se internacionalizar (no nível operacional, jurídico, etc)	53,8	44,2	-
Custos elevados envolvidos na transferência de profissionais para o exterior	50,9	45,3	3,8

Fonte: Recorte da pesquisa desenvolvida por SOBEET (2007, p. 92)

A internacionalização de empresas é um fenômeno amplo e diversificado (SOBEET, 2007) que envolve a gestão administrativa, comercial, financeira, tecnológica, cultural, comercial, de marketing, de recursos humanos, entre várias outras áreas. Essa movimentação é necessária para a entrada e a permanência corporativa em novos mercados, característica intrínseca do processo.

O sucesso das missões internacionais está ligado ao fator humano, à capacidade de aprendizagem, de interação, adaptação cultural, conhecimento de idiomas e condições pessoais e profissionais de cruzar barreiras entre países, organizações e culturas.

Adler (1990) apresentou quatro estágios da evolução corporativa: empresas domésticas, internacionais, multinacionais e globais. Em cada estágio, foram feitas diferentes

classificações de acordo com o perfil da empresa, os impactos culturais e os recursos humanos necessários. A autora apresenta uma visão da internacionalização sobre o enfoque da organização, do mercado e do impacto sobre o perfil do profissional designado para atuar em contexto global. Enquanto na fase das empresas domésticas não existia preocupação com diferenças culturais, na medida em que as organizações ampliam seu espaço geográfico de atuação e de conquista de novos mercados, essa preocupação se faz presente tanto no ambiente interno - onde pessoas de várias partes do mundo trabalham juntas e precisam se entender de alguma maneira - quanto no externo, onde massificação e a personalização ocorrem concomitantemente, o que Adler denomina de personalização de produtos de massa.

Também, no início dos anos 1990, Bartlett e Ghoshal (1992) desenvolveram o que chamaram de *estudo clínico* junto a um grupo de 236 administradores nas operações mundiais da Procter & Gamble, Unilever, Kao, General Electric, Philips, Matsushita, ITT, Ericsson e Nec. O objetivo era identificar quais os principais desafios dos gestores daquela época, quando o movimento de globalização começava a fortalecer-se. A partir das análises dos resultados, os autores apresentam conceitos e características sobre quatro diferentes modelos organizacionais: multinacional, internacional, global e transnacional.

No estudo, os autores explicam os aprendizados que as empresas adquiriram ao longo do tempo, dentro de cada configuração. Embora tenha sido escrita há cerca de 20 anos, a ontologia criada por Bartlett e Ghoshal (1992) continua atual, sendo base para as classificações adotadas em estudos mais recentes (PARKER, 1999; BUENO, DOMINGUES e DEL CORSO, 2004; PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004; BUENO e DOMINGUES, 2008). Os aspectos culturais destacados por Adler (1990) também estão presentes no estudo, mas são detalhados a partir da história de cada empresa. Ao narrar episódios da trajetória corporativa de empresas americanas, europeias e asiáticas, a questão da integração das culturas é tangenciada sob diferentes perspectivas, entre elas, a transferência de conhecimentos, a submissão aos modelos das matrizes e o aprendizado a partir de acertos e erros.

Parker (1999) apresenta diversas possibilidades para a definição de um conceito de empresa global, que resume na descrição de uma organização que estabelece “*uma presença mundial em um ou mais negócios, que adota uma estratégia mundial e que é capaz de atravessar fronteiras externas e internas*” (p. 410, destaque nosso). O autor ressalta também que organizações globais podem ter diferentes portes, ou seja, o tamanho não é fator determinante para a presença internacional.

Certo (2003) classifica da seguinte maneira as empresas quanto à participação internacional: organizações domésticas são aquelas que operam dentro de um único país, da busca de fornecedores até a produção e comercialização de seus produtos. Organizações internacionais são as que têm sede em um único país, mas com transações internacionais contínuas e significativas. Organizações multinacionais são aquelas que têm operações significativas em mais de um país. E organizações transnacionais ou globais são aquelas que abrangem o mundo todo como seu cenário de negócios.

Apenas quando discute as organizações multinacionais, o autor trata do modelo de gestão de pessoas ao citar que as empresas empregam trabalhadores dentro de três configurações: (1) os expatriados, definidos como “*membros da organização que vivem e trabalham em um país onde eles não têm cidadania*”; (2) cidadãos nascidos no país anfitrião, definidos como “*membros da organização que são cidadãos do país em que as instalações de uma organização com sede estrangeira estão localizadas*”; e (3) cidadãos nascidos em outros países, que são “*membros da organização que são cidadãos de um país e que trabalham em outro país para uma organização sediada em um terceiro país*” (CERTO, 2003, p. 85). Nesse contexto, as organizações estariam optando mais pelos profissionais do segundo tipo, por resultarem em menos custos de transferência, treinamento multicultural e adaptação da família em países estrangeiros.

Esse é, em resumo, o cenário que o profissional encontra ao atuar no contexto internacional. Uma mistura de processos, culturas, línguas, relacionamentos, estruturas e estratégias diversificadas. Faz-se necessário que sejam desenvolvidos conhecimentos e competências para fazer face a todos os desafios. Delineiam-se novos contornos no que diz respeito à formação e desenvolvimento de competências. A literatura e a mídia especializada em negócios (GUITEL, 2006; SEBBEN, 2009; TOZZI, 2010; ABRANTES, 2010) indicam o surgimento de uma espécie de super herói corporativo, que teria a missão de sustentar e fazer girar a torre dos mercados. A ambição já não é unicamente a de atingir o sucesso na vida corporativa, mas de gerar resultados que estabeleçam novas fronteiras competitivas.

Nesse cenário, o gestor de empresas, além de voltar-se para processos produtivos, gerenciais, comerciais e estratégicos, deve habilitar-se também para o estabelecimento de relações interculturais, considerando não apenas seus pares, mas colaboradores, familiares, superiores, matrizes e filiais, concorrentes, sindicatos, mídia. Diferentes *stakeholders* que influenciam a organização e são mutuamente influenciados por ela. Relações sociais emaranhadas em aspectos hierárquicos, sociais, políticos, culturais e emocionais, para os

quais são necessárias competências específicas, desenvolvidas em diferentes contextos, incluindo o acadêmico.

Ao longo das últimas décadas, a academia analisou o fenômeno do gestor no contexto multicultural sob diferentes enfoques, que serão apresentados ao longo desta dissertação. Este estudo partiu do seguinte questionamento: como os cursos de graduação em Administração brasileiros contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias ao profissional que pretende assumir designações internacionais? Na busca por respostas, o objetivo é analisar como o currículo desses cursos - representados por um corpus composto pelas ementas escolhidas a partir de um critério de conveniência - contribui para a formação de seus alunos para a escolha deste tipo de carreira. Levou-se em consideração não apenas os processos de expatriação, mas o de busca voluntária por novos desafios pessoais e profissionais ao redor do globo.

Foram também estabelecidos cinco objetivos específicos: (1) Identificar as características e aprendizados percebidos por gestores brasileiros que atuam em contexto global, a partir de um grupo de lições identificadas previamente (MC CALL e HOLLENBECK, 2003); (2) Relacionar essas características e aprendizados às competências necessárias para a atuação desse profissional (ECHEVESTE et al., 1999); (3) Propor parâmetros de análise que permitam verificar a frequência com que essas competências estariam presentes nas ementas dos cursos brasileiros de graduação em Administração que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação in loco das instituições brasileiras pesquisadas; (4) Verificar e quantificar a aderência das competências que seriam necessárias ao gestor global entre as ementas selecionadas; e (5) Comparar os resultados das avaliações dos dois triênios (2004-2006 e 2007-2009) e verificar se houve mudanças significativas ou paralelos de um período avaliativo para o outro.

1.1 Relevância do estudo

Uma tese, segundo Castro (1977), deve pautar-se pela escolha de um tema que seja ao mesmo tempo importante, original e viável, condições que, na opinião do autor, são difíceis de convergirem, em especial, no trabalho de pesquisadores que se iniciam no processo de produção científica. O autor considera que “*um tema é importante quando está de alguma*

forma ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade” (CASTRO, 1977, p. 56).

Revistas e sites brasileiros de negócios trouxeram o tema à tona em edições recentes (ABRANTES, 2010; TOZZI, 2010). A revista brasileira Você S/A (TOZZI, 2010), cuja linha editorial destaca questões ligadas ao desenvolvimento profissional, apresentou matéria de capa com base em pesquisa desenvolvida pela Fundação Dom Cabral, de Belo Horizonte. No texto, além de entrevistas com profissionais e pesquisadores no exterior, foram destacadas as competências a serem desenvolvidas pelo gestor global, ilustradas por histórias de alguns profissionais que ocupam essa posição. As competências apresentadas pela revista - vontade de aprender, capacidade de comunicação, paixão por diversidade, capacidade de adaptação, habilidade para engajar – são similares às apresentadas neste estudo. A própria Fundação Dom Cabral possui um núcleo de pesquisa voltado para discutir o tema internacionalização de empresas brasileiras.

O segundo aspecto para a escolha de um tema é o fato de ele ser original, o que é definido por Castro (1997) “*como aquele cujos resultados têm o potencial para nos surpreender*” (p. 57). Existe uma gama de pesquisadores no Brasil (ECHEVESTE et al., 1999; NUNES, VASCONCELOS e JAUSSAUD, 2008; GIALAIN, 2009) e no exterior (TUNG, 1998; CALIGIURI e DI SANTO, 2001; MCCALL e HOLLENBECK, 2003) com publicações a respeito de designações internacionais e das competências necessárias ao profissional que pretende atuar globalmente. Prioritariamente, nos textos estudados, foram feitos estudos de caso.

A originalidade deste estudo reside no levantamento feito junto a um grupo de profissionais brasileiros que trabalham no exterior e no estabelecimento de parâmetros que permitissem a identificação das competências necessárias ao gestor global, feita por meio da análise das ementas dos cursos de graduação em Administração no Brasil.

O terceiro aspecto que torna um tema importante é sua viabilidade (CASTRO, 1997), que diz respeito a prazos, orçamento, disponibilidade de referencial teórico amadurecido e confiável, facilidade para a coleta de dados, amadurecimento do pesquisador, entre outros. Em parte, a viabilidade deste estudo pode ser indicada pelo fato de que uma análise preliminar dos resultados obtidos na primeira etapa foi aceito para apresentação e publicação no Enanpad 2010, promovido pela Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração (SOUZA et al., 2010).

1.2 Justificativa: acadêmica, social e prática

Gestores brasileiros que atuam fora do país, seus aprendizados e as competências desenvolvidas na vida acadêmica que poderão ser mobilizadas no contexto das designações internacionais. Esses são os principais aspectos abordados nesta pesquisa, que poderão trazer subsídios para apoiar empresas, profissionais e escolas de Administração cuja pretensão seja atuar nesse campo.

Este estudo justifica-se do ponto de vista teórico na medida em que acrescenta diferentes perspectivas a partir da realidade de profissionais que efetivamente vivenciam a experiência de trabalhar no contexto internacional. As competências desenvolvidas por eles podem ter sido construídas em diferentes contextos, entre eles, o acadêmico.

Sob o ponto de vista social, o estudo justifica-se por analisar um fenômeno crescente e contemporâneo, que consiste na participação dos brasileiros no mercado de trabalho global. Os aprendizados desses gestores, em especial, aqueles sobre o processo de adaptação cultural e desenvolvimento de competências, podem contribuir para que outros profissionais que trabalham ou pretendem trabalhar no exterior possam desenvolver-se de maneira adequada, ou mesmo tomarem uma decisão de mudança baseada nas competências consideradas relevantes para se ter sucesso em um país estrangeiro.

Sob uma abordagem prática, o estudo poderá oferecer subsídios à reflexão sobre os conteúdos curriculares, bem como para que empresas privadas ou organizações públicas reflitam sobre a maneira como a internacionalização afeta as pessoas, tanto em suas ambições de construir carreira no exterior quanto nos aspectos pessoais e profissionais envolvidos no enfrentamento de novos desafios. Servirá também como ponto de reflexão para brasileiros que pretendem adquirir as competências necessárias para atuar globalmente, de modo a conduzir um planejamento de carreira que envolva a aquisição dos conhecimentos com potencial de contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento dessas competências.

1.3 Estrutura

Sellitz e outros (1967) apresentam um conjunto de fatores que levam à formulação de problemas de pesquisa significativos: imersão sistemática sobre o objeto, estudo da literatura

existente, discussão com pessoas que acumularam muita experiência prática no campo do estudo, condução crítica do processo de pesquisa, com o uso simultâneo de curiosidade e imaginação. Apresenta-se a seguir a estrutura desta dissertação a partir desses fatores.

Nos capítulos dois e três, apresenta-se o levantamento bibliográfico, que representa a imersão sistemática e estruturada na literatura referente à internacionalização das organizações e aos impactos que esse processo traz para as pessoas dentro do contexto organizacional, levando-as a assumirem a postura de uma espécie de super-herói dotado de múltiplas competências. Abordam-se também aspectos ligados ao aprendizado e desenvolvimento de competências, além da descrição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Administração, sob a perspectiva de como eles poderiam contribuir para o desenvolvimento de profissionais com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuação em mercados internacionais.

O capítulo quatro apresenta os aspectos metodológicos. Na busca de estabelecer uma discussão com pessoas que acumularam muita experiência prática no campo do estudo, conforme proposto por Sellitz e outros (1967), buscou-se nesta etapa o estabelecimento do diálogo com os profissionais brasileiros que trabalham no exterior, agrupados na comunidade virtual *Brazilian Abroad Network Group*, da rede de relacionamentos *Linkedin*. Destaca-se que, durante a realização do levantamento, parte dos respondentes forneceu feedbacks acerca do processo, do questionário e da proposta apresentada. Foram 55 postagens, a maior parte elogiando a iniciativa e solicitando ter acesso aos resultados. Houve críticas quanto à representatividade da amostra, ao entendimento de algumas perguntas e também às escolhas metodológicas feitas. Outro especialista ouvido no processo foi o professor George P. Hollenbeck, autor do livro que embasou a elaboração do instrumento de pesquisa (MC CALL e HOLLENBECK, 2003).

A identificação das competências e das lições necessárias ao desenvolvimento de gestores globais descritas por Echeveste e outros (1999) e por McCall e Hollenbeck (2003) formam o núcleo teórico deste estudo. Embora produzido há 12 anos, o estudo de Echeveste e outros foi selecionado pela aderência aos objetivos desta dissertação, bem como pela dificuldade em se identificar referencial que relacionasse o desenvolvimento de competências e o campo da gestão internacional. No levantamento feito junto a gestores brasileiros que atuam fora do país foram considerados 195 questionários válidos, que levaram à identificação de cinco grupos: Gestão de Pessoas, Idioma e Cultura, Relações Hierárquicas, Relações com *Stakeholders* e Gestão de Negócios. As lições que formaram cada um deles foram relacionadas às competências identificadas no estudo de Echeveste e outros (1999). A partir

daí, delinearam-se os parâmetros para análises, baseados em 17 competências necessárias à atuação em contexto internacional, a partir dos quais foram estudadas as ementas das disciplinas de 24 cursos de graduação em Administração oferecidos por universidades brasileiras. As Instituições de Ensino Superior foram selecionadas de acordo com dois critérios: (1) Cursos que obtiveram conceito cinco tanto no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) quanto na avaliações *in loco* realizada por especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram considerados os resultados da avaliação de dois triênios: 2004-2006 e 2007-2009; (2) Cursos que fazem parte do projeto de pesquisa denominado Pró-Administração, vinculado à Linha Estratégia e Mudança do Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia.

Esta dissertação envolveu o uso simultâneo da criatividade e inovação indicados por Sellitz e outros (1967). Envolveu também um alto nível de engajamento não apenas da autora, mas de professores, colegas e profissionais que contribuíram com seu conhecimento em relação ao tema. Finda esta introdução, apresenta-se a contextualização teórica, que oferece o suporte sobre o qual o estudo se estrutura.

2 O PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA GESTÃO INTERNACIONAL

Embora o foco desta dissertação seja a identificação das competências necessárias para a atuação no contexto internacional, é importante apresentar, em linhas gerais, aspectos relacionados ao jeito brasileiro de gerir, antes de tratar do perfil do profissional no contexto da gestão internacional.

2.1 Breve perfil do gestor brasileiro

Os estudos do pesquisador Geert Hofstede (1984), pelos quais foram feitas pesquisas junto a 160 mil executivos de 60 países, são uma importante referência na literatura sobre designações internacionais, em especial, nos aspectos relacionados ao impacto da cultura nacional sobre a organizacional (GUIGUET e SILVA, 2003; BUENO, DOMINGUES e DEL CORSO, 2004). O autor identificou quatro dimensões básicas que influenciam os comportamentos tanto de administradores quanto de funcionários e operários: individualismo e coletivismo, distância do poder, nível em que se evita a incerteza, masculinidade e feminilidade. A sociedade brasileira é vista como coletivista, embora não esteja entre as mais coletivistas do estudo, apresenta alta busca por se evitar a incerteza, forte distância do poder e encontra-se próxima à dimensão feminina, porém não tão distante da masculina.

Freitas (1997) resumiu, conforme descrito no **Quadro 1**, os traços brasileiros percebidos mais nitidamente no âmbito organizacional:

TRAÇO	CARACTERÍSTICAS
1. Hierarquia	Tendência à centralização do poder dentro dos grupos sociais.
2. Personalismo	Sociedade baseada em relações pessoais; busca de proximidade e afeto nas relações; paternalismo; domínio moral e econômico.
3. Malandragem	Flexibilidade e adaptabilidade como meio de navegação social; jeitinho.
4. Sensualismo	Gosto pelo sensual e pelo exótico nas relações sociais.
5. Aventureiro	Mais sonhador que disciplinado; tendência à aversão ao trabalho manual ou metódico.

Quadro 1- Traços culturais característicos dos profissionais brasileiros

Fonte: Freitas (1997, p. 44)

Freitas (1997) aponta a malandragem e o jeitinho como diferenciais do profissional brasileiro:

(...) falamos aqui daquele outro malandro, aquele que é valorizado e incentivado. Nesse sentido, o malandro é o sujeito esperto, que dificilmente é enganado. (...) Um malandro é aquele que, por ser dinâmico e ativo, busca soluções criativas e inovadoras. Tem sensibilidade para se relacionar, captando com boa precisão o perfil psicológico das pessoas e as características da situação. (...) Somos conhecidos fora do país por nossa capacidade de adaptação, por buscarmos soluções originais e por sermos dinâmicos e flexíveis (FREITAS, 1997, p. 50).

Em matéria publicada no site da revista Info Exame, Abrantes (2010) cita Jeane Gonçalves Rego, líder de soluções de capital humano da IBM Brasil: “*Um ponto forte dos brasileiros é a receptividade natural*”. Essas características serão retomadas adiante, na avaliação dos resultados do levantamento feito junto a gestores brasileiros no exterior.

Após essa breve caracterização, será apresentado um resumo de estudos sobre designações internacionais, expatriação e os impactos sobre o perfil dos profissionais.

2.2 Estudos acerca de designações internacionais

A crescente participação do Brasil no cenário econômico mundial, bem como o investimento de empresas estrangeiras no país, têm sido campo fértil para o surgimento de variadas possibilidades de estudo no campo da Administração. Um deles é o que trata da internacionalização de empresas e da demanda por profissionais com características cada vez mais complexas (ECHEVESTE et al., 1999; BUENO, DOMINGUES e DEL CORSO, 2004; HOMEM e DELLAGNELLO, 2006; LESSA et al., 2008), com ênfase no gerenciamento de pessoas e processos dispersos geográfica e culturalmente.

Dos estudos focados no processo de expatriação (BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991; JOLLY, 1996; TUNG, 1988; BLACK e GREGERSEN, 1999; FREITAS, 2001; HOMEM, 2005; GIALAIN, 2009), até os que abordam a importância do gestor multicultural, cosmopolita e global (BARTLETT e GHOSHAL, 1992; KANTER, 1996; SELMER, 2001; FREITAS, 2006; BUENO e DOMINGUES, 2008), muito foi produzido a respeito do indivíduo que sai de seu país para assumir designações corporativas no exterior, movido por desafios específicos de cada época.

Existem pelo menos três abordagens relacionadas ao tema. Dentre elas, há autores que veem nas designações internacionais a oportunidade para o profissional adquirir conhecimentos, competências, habilidades e atitudes necessários à atuação em nível global, ou seja, a pessoa vai ao exterior para se desenvolver (BARTLETT e GHOSHAL, 1992; TUNG, 1998; BLACK e GREGERSEN, 1999; CALIGIURI e DI SANTO, 2001; HARZING, 2001; SANTOS, 2003; HOMEM e DELLAGNELLO, 2006). Outra orientação considera que esse conjunto de conhecimentos pode ser desenvolvido na medida em que a carreira avança e os desafios se apresentam, ou seja, primeiro a pessoa se qualifica, depois se torna elegível a uma expatriação (ECHEVESTE et al., 1999; HOMEM e TOLFO, 2004). Estudos mais recentes falam de movimentos simultâneos em que o aprendizado pode dar-se em designações mais curtas ou viagens internacionais frequentes, bem como trabalhos em times internacionais, com poucos deslocamentos e utilização de recursos tecnológicos (FENWICK, 2000; SELMER, 2001; SEBBEN, 2009).

Entre as pesquisas acadêmicas sobre expatriação identificadas para este estudo, destacaram-se as seguintes: teorias de ajustamento (BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991; JOLLY, 1996; PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004; HOMEM e TOLFO, 2004); processos internacionais de gestão de pessoas (BLACK e GREGERSEN, 1999; GONDIM et al., 2009; SEBBEN, 2009); características pessoais e profissionais que possibilitam maior taxa de efetividade nos processos de expatriação (CALIGIURI e DI SANTO, 2001; McCaughey e BRUNING, 2005); aprendizados posteriores à designação internacional (SOUSA, 2007); perfil necessário ao executivo do século XXI (ECHEVESTE et al., 1999; MCCALL e HOLLENBECK, 2003). A literatura indica para a necessidade de um perfil profissional composto por uma miríade de características, como se ele tivesse que travestir-se com a vestimenta de um super-herói dos tempos modernos.

Esse perfil é necessário para fazer face aos desafios de se atuar em um contexto de negócios e de aspectos culturais diferentes do seu de origem, marcado não só por aqueles relacionados ao ambiente de trabalho, mas também ao convívio social e familiar. Black, Mendenhall e Oddou (1991) lembram que trabalhar no exterior também envolve mudanças na forma de executar o trabalho, que era familiar dentro do contexto cultural de origem do profissional. O processo de viver em outro país envolve ainda, segundo os autores, lidar com normas pouco conhecidas relativas às atividades profissionais, práticas de negócios, condições de moradia, clima, alimentação, cuidados com a saúde, hábitos cotidianos, sistema político – tudo isso em uma língua diferente, que algumas vezes não é plenamente dominada, o que causa maior nível de sofrimento, em especial, para a família dos expatriados

(FREITAS, 2000). Quanto mais distante forem a cultura do profissional designado para trabalhar no exterior e a cultura do país que o hospedará, maiores as dificuldades de adequação e, consequentemente, melhor preparado deve estar o profissional para transferir e assimilar conhecimentos (BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991; BHAGAT et al., 2002).

Nunes, Vasconcelos e Jaussaud (2008) classificam os estudos sobre expatriação em quatro grandes correntes: (1) a expatriação como meio de desenvolvimento das competências do executivo global; (2) a corrente do poder, em que designações internacionais são vistas como forma de desenvolvimento de capacidade de ação estratégica e negociação dos indivíduos; (3) a corrente da cultura, que tem foco na adaptação cultural como determinante do sucesso da expatriação; e (4) a corrente psicodinâmica. Após analisar cada uma, os autores concluem que o tema se apresenta na academia de maneira multifacetada, distante de uma possível classificação.

Em sua tese de doutorado, Gialain (2009) apresenta uma classificação das perspectivas mais frequentemente abordadas sobre expatriação na literatura. Entre os pesquisadores internacionais, destacaram-se: (1) Seleção dos expatriados, critérios e processos; (2) Ajustamento e treinamento cultural do expatriado e família; (3) Questões relacionadas à importância da adaptação da família do expatriado; (4) Compensação e benefícios no processo de expatriação; (5) Custos / complexidade no gerenciamento dos processos de expatriação; (6) Expatriação no contexto de carreira / repatriação; (7) Expatriação e gênero (em função da baixa frequência de mulheres expatriadas); (8) Expatriação e casais com carreiras paralelas. A predominância dos trabalhos analisados recaiu sobre a seleção e o processo de adaptação do profissional e da família.

As abordagens apresentadas anteriormente permitem a identificação de algumas características em comum, como: foco na identificação do profissional adequado para ocupar designações internacionais, que se mantém muito mais nas competências técnicas do que nas habilidades de relacionamento e adequação, incluindo a familiar; importância dos aspectos culturais de cada país, que influenciam na adaptação do profissional e sua família ao novo contexto; busca pela definição de um perfil adequado à gestão em contexto intercultural; fatores de sucesso e fracasso na expatriação. Os autores apontam, de maneira geral, para a pouca preocupação das organizações com relação ao período de ajustamento, considerado um dos principais componentes que levam a permanências bem sucedidas no exterior.

No Brasil, de acordo com o levantamento realizado para o presente estudo, as pesquisas acadêmicas acerca de expatriação começaram a tornar-se mais frequentes a partir

do ano 2000, com maior ênfase sobre a adaptação do profissional enviado ao exterior e a de sua família. Pesquisas empíricas, sob enfoque qualitativo e interpretativo, usualmente avaliam experiências de executivos estrangeiros no Brasil e de brasileiros no exterior, dentro de uma perspectiva de análise do passado que possa contribuir para o entendimento do processo e aprendizados que permitam a análise do presente e do futuro. Gialain (2009) cita ainda o estudo desenvolvido por Tanure, Evans e Pucik (2007) com abordagem quantitativa, cuja base de dados foi reutilizada em sua própria discussão acerca de expatriação e gênero.

Freitas (2007) classifica as pesquisas sobre expatriação como estudos interculturais ou *cross cultural*s. Em outro artigo sobre o tema, a autora definiu da seguinte maneira as correntes que se dedicam aos estudos sobre a mobilidade dos indivíduos:

De um lado, a corrente ‘cross cultural’ tem a sua tradição nas pesquisas comparativas e culturalistas a partir das diferenças culturais nacionais e internacionais, com forte apoio de instrumental quantitativo; de outro lado, a corrente ‘intercultural’ que desenvolve, preferencialmente, pesquisa interacionista sobre as consequências dos encontros interculturais, privilegiando a interpretação no contato (FREITAS, 2006, p. 3).

De acordo com o referencial pesquisado para o presente estudo, em consonância com a perspectiva de Gialain (2009), os trabalhos publicados no Brasil abordam o impacto das designações no exterior tanto sobre o profissional quanto sobre os familiares (choque cultural, ajustamento, aculturação), bem como indicam caminhos para a melhoria do processo corporativo de expatriação. O embasamento teórico dos autores brasileiros foi feito a partir de conceitos clássicos acerca do tema, desenvolvidos por pesquisadores radicados na América do Norte e Europa, em especial, relativos a abordagens citadas anteriormente: (1) teoria sobre ajustamento de Black, Mendenhall e Oddou (1991); (2) a definição sobre o que é ser expatriado de Caligiuri (2000) e Tung (1998 apud BUENO e DOMINGUES, 2008); (3) as etapas do processo de aculturação baseados em Jolly (1996); (4) as teorias acerca da influência das culturas nacionais sobre a cultura organizacional, a partir das pesquisas de Hofstede (1984).

Em língua inglesa, produzidos por autores de origem americana, germânica e asiática, foram identificados alguns trabalhos com abordagem quantitativa, focados na questão do ajustamento e perfil do executivo no exterior (OWEN e SCHERER, 2002; LIU e SHAFFER, 2005; PALTHE, 2008). São trabalhos relativamente recentes, cuja coleta de dados foi realizada prioritariamente por meio do envio de questionários eletrônicos para executivos de grandes corporações, com variáveis taxas de retorno.

Em linhas gerais, conforme referenciado anteriormente, os estudos podem levar a um caminho de onde se vislumbram duas vertentes no tocante ao desenvolvimento das competências necessárias para a atuação global. Por um lado, a expatriação seria um processo para a aquisição desse conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Por outro, apresenta-se a sugestão de que o conhecimento possa ser desenvolvido por meio de outros caminhos, que passam pela vida acadêmica, por designações de curto prazo, viagens internacionais frequentes e trabalhos em grupos multiculturais. No presente estudo, conforme já descrito, a abordagem principal foca-se no desenvolvimento, ainda na universidade, das competências necessárias ao profissional que pretenda, futuramente, candidatar-se para assumir designações internacionais.

A seguir, apresenta-se maior aprofundamento quanto ao perfil do gestor global, posicionando o indivíduo no cenário onde ele atua ou pretende atuar (empresas globais), passando pela descrição das competências que ele precisa desenvolver caso tenha interesse em traçar esse percurso de carreira.

2.3 O gestor no contexto internacional

Freitas e Dantas (2009) retrataram o cenário organizacional e mercadológico mundial como um espaço onde:

[...] existe uma movimentação intensa de mercadorias, serviços, informações, capitais e pessoas pelo planeta [...] A diversidade e a complexidade do mundo são assumidas e apropriadas pelas empresas globais, através de fusões de suas unidades produtivas e da formação de equipes multiculturais (p. 1).

Para Pereira, Pimentel e Kato (2004), o impacto da internacionalização sobre os profissionais acontece em duas dimensões: uma diz respeito à recepção no Brasil de empresas estrangeiras, seus executivos e funcionários. A outra se refere ao processo de internacionalização das empresas brasileiras como estratégia de sobrevivência e de crescimento em um mercado globalizado. Em ambos os casos, existem relacionamentos interculturais que precisam ser devidamente observados.

Homem e Tolfo (2004) dizem que as mudanças na forma de funcionar das organizações “*ditam as regras do novo contexto global e caracterizam-se por ambientes*

organizacionais multiculturais" (p. 1.). Os autores complementam ao escrever que "é dentro desse contexto de rápidas transformações que surge um grupo de trabalhadores dispersos pelo mundo 'sem fronteiras' através das designações internacionais, ou seja, executivos expatriados" (p. 2).

A necessidade da identificação de profissionais cada vez mais versados em diversidade cultural contribui para uma intensa mobilização de pessoas ao redor do globo, quer em designações corporativas, trabalhos autônomos ou oportunidades de empreender (FREITAS, 2000; SEBBEN, 2009). Eles contribuem para o estabelecimento de relações interculturais em que entram em discussão a cultura nacional e a cultura corporativa, bem como a maneira como uma influencia a outra (HOFSTEDE, 1984). Nas organizações contemporâneas, equipes de profissionais dispersos geograficamente trabalham de maneira presencial ou virtual, compartilhando as similaridades da cultura corporativa em empresas internacionais, globais ou multinacionais (HEAMES e HARVEY, 2006). Paralelamente (e algumas vezes conflitivamente), esses profissionais vivenciam as diferenças e semelhanças inerentes à cultura nacional.

Bhagat e outros (2002) desenvolveram algumas proposições acerca do nível de dificuldade na transferência de conhecimento entre organizações localizadas em diferentes países, com bagagens culturais também diversas. Segundo os autores, mesmo que a transferência profissional aconteça dentro de uma mesma empresa, quanto mais diferenças culturais houver entre o país de origem e o país de destino, maiores as dificuldades de transferência de conhecimento organizacional. Nesse sentido, foram avaliados aspectos relativos ao conhecimento humano individual, conhecimento social e conhecimento estruturado, que pode aqui ser entendido como corporativo ou explícito (NONAKA e TAKEUSHI, 1995).

Das designações de longo prazo (expatriações) aos modelos de intercâmbio internacional ou designações de curto prazo, as organizações reavaliaram suas necessidades, custos e formas de desenvolver gestores que possam atuar globalmente e, posteriormente, trazerem um retorno concreto para a empresa. Esse movimento se reflete na academia, onde alguns trabalhos começam a questionar se a expatriação é a única maneira de aquisição das habilidades necessárias a esse profissional com características multiculturais (FENWICK, 2000; SELMER, 2001).

Paralelamente às mudanças sociais e econômicas que se refletiram nas organizações, também o gestor foi premido a adaptar-se aos tempos modernos e a desenvolver novas habilidades, algumas vezes, travestindo-se em super-herói corporativo, dotado de visão

cosmopolita, ampla capacidade de adaptação a culturas diferentes da sua, capacidade de gestão em ambientes desconhecidos, entre várias outras características, que qualificariam o profissional para o processo de expatriação, o que se explica a seguir.

2.3.1 Conceitos acerca de expatriação

A organização, ao designar um profissional para trabalhar no exterior como parte de sua estratégia de internacionalização, começa com uma necessidade específica e de acordo com ela, irá desenvolver processos de Recursos Humanos que melhor respondam às demandas identificadas (SEBBEN, 2009). Um desses processos é a expatriação de profissionais, que se caracteriza por designações com prazo determinado, seguindo, inicialmente, o caminho da matriz para as filiais em países estrangeiros. Segundo Bueno e Domingues (2008), o assunto passou a ser tema de estudos acadêmicos internacionais a partir da década de 1990, como “*resultado do movimento de expansão de mercado das grandes empresas*” (p. 1).

A expatriação é descrita como um processo, conforme Freitas (2000): “*O que chamamos de expatriação é o processo de transferência de um profissional de uma empresa, sediada num país, para trabalhar, por tempo determinado ou não, em uma unidade desta empresa ou grupo localizada em outro país*” (p. 20). Citada por Bueno, Domingues e Del Corso (2004), Tung especificou as etapas desse processo que começa com o recrutamento e seleção de candidatos a cargos no exterior, passa pela inserção e acompanhamento do indivíduo no novo contexto e envolve uma série de procedimentos operacionais, como negociação de compensação, trâmites legais, alojamento e preparação cultural e de idioma. Guiguet e Silva (2003) complementaram as etapas do processo com as seguintes fases: avaliação do sucesso e a repatriação.

A revisão da literatura feita para este trabalho identificou diferentes definições sobre o que é ser expatriado, conforme descrito no **Quadro 2**:

AUTOR	DEFINIÇÃO
Shephard (1996 apud PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004, p. 2)	Indivíduo que não é cidadão do país no qual ele ou ela está designado para trabalhar.
Caligiuri (2001, p. 62, tradução nossa)	Coloquialmente, expatriados são executivos enviados por uma empresa-mãe para viver e trabalhar em outro país por um período que varia de dois a vários anos.
Harzing (2001)	Expatriados são definidos como funcionários das matrizes trabalhando em uma subsidiária em outro país por um período que vai usualmente de dois a cinco anos.
Certo (2003, p. 85)	Membros da organização que vivem e trabalham em um país no qual eles não têm cidadania.
Santos (2003, p. 4)	É um conceito bastante abrangente e aplica-se à pessoa que vive e/ou trabalha no estrangeiro, longe de sua pátria.
Freitas e Dantas (2009, p. 8)	O estrangeiro que chega ao local de destino com um contrato de trabalho na mão para trabalhar na unidade da empresa à qual ele já está ligado.
Gialain (2009, p. 28)	Funcionário enviado pela empresa para viver e trabalhar em outro país por um período de tempo superior a seis meses.

Quadro 2 - Definições sobre expatriação

Fonte: pesquisa teórica.

As definições apresentadas no **Quadro 2** têm dois pontos em comum: (1) o movimento dos profissionais, que vai da matriz para as subsidiárias (ou vice-versa), o destino sendo um país diferente do de origem do profissional; e (2) a questão da temporalidade, caracterizada usualmente por permanências de longo prazo, embora haja uma tendência para designações em períodos menores (GIALAIN, 2009). Outras nomenclaturas foram identificadas na literatura e classificadas de maneira diferenciada. McCaughey e Bruning (2005) apresentaram a classificação adicional de *inpatriates*¹, que seriam os gestores das subsidiárias enviados para desenvolvimento gerencial na matriz, e os *flexpatriates*², que seriam designações internacionais de curta duração, com o objetivo específico de aquisição de conhecimentos pontuais.

As palavras expatriação e expatriado, segundo Freitas (2000), possuem, em língua portuguesa, “uma conotação triste e melancólica, pois significam: exílio, desterro, expulsão ou banimento da pátria” (p. 19). A autora destacou que, em outras línguas, a conotação é mais neutra, uma vez que significa apenas ir para outro país. Ela compara os executivos de hoje aos grandes descobridores que: “mapeiam territórios ou mercados, estudam e aprendem certos aspectos da cultura local para facilitar o convívio, analisam e exploram as oportunidades existentes” (p. 20). O uso mais frequente de expressões como designação internacional ganha força nesse contexto, por se apresentarem mais alinhadas à terminologia e

¹ Optou-se por manter os vocábulos em inglês devido à falta de correspondentes em língua portuguesa.

² Idem.

aos conceitos da gestão contemporânea. Em seguida, apresentam-se algumas reflexões acerca dos motivos que levam as organizações a optarem pelas designações internacionais.

2.3.2 Objetivos estratégicos das designações internacionais

Outro aspecto abordado pelos teóricos que estudam as designações internacionais e suas implicações sobre os indivíduos diz respeito às razões pelas quais as empresas optam por profissionais estrangeiros ao invés de fazerem recrutamentos locais. Adler (1990) e Bartlett e Ghoshal (1992) apresentam alguns motivos para a expatriação, como o desenvolvimento de novos mercados, controle de subsidiárias, difusão cultural, desenvolvimento de profissionais com visão global, suprimento de mão de obra qualificada em mercados onde ela é escassa, inovação, desenvolvimento tecnológico, entre outras.

Gialain (2009) mostra uma perspectiva histórica sobre os fatores que impulsionaram a expatriação nas empresas do exterior e do Brasil. Segundo ela, na década de 70, a expatriação tinha como objetivos reproduzir a estrutura da matriz nas subsidiárias, resolver problemas pontuais e gerenciar as estruturas locais. Atualmente, o processo tem propósitos atrelados à estratégia corporativa, ao desenvolvimento organizacional e gerencial e, em especial, à formação de quadros capacitados a lidar com os desafios do mercado global.

Há 15 anos, a consultoria americana Brookfield Global Relocation Service realiza uma pesquisa com empresas ao redor do mundo sobre as principais tendências em relação à movimentação de profissionais. Na edição de 2010, um total de 120 empresas de diferentes portes e países responderam ao questionário, que, entre vários outros itens, investiga os objetivos estratégicos dos processos de expatriação (BROOKFIELD GLOBAL RELOCATION SERVICE, 2010). Um resumo desse estudo pode ser visto no **Gráfico 1**.



Gráfico 1: Objetivos estratégicos dos processos de expatriação

Fonte: adaptado de Brookfield Global Relocation Service (2010).

Essa sequência de objetivos se repetiu nos últimos três anos, com pequenas variações percentuais. O preenchimento de lacunas gerenciais e técnicas vem ocupando o topo da lista desde que a pesquisa começou a ser realizada (BROOKFIELD GLOBAL RELOCATION SERVICES, 2009), o que pode indicar a existência de escassez de profissionais com perfil gerencial e técnico em algumas áreas / especialidades, principalmente, daqueles com perfil adequado aos desafios da gestão global. As lacunas apontadas envolvem competências que se aprendem em diferentes contextos, entre eles, o acadêmico, o empresarial, o comunitário e o ambiente de negócios internacional.

No **Quadro 3**, apresenta-se um resumo das principais razões para designações internacionais identificadas para o presente estudo.

AUTOR	RAZÃO PARA DESIGNAÇÕES INTERNACIONAIS
Edstrom e Galbraith (1977 (apud HARZING, 2001, p. 367, tradução nossa)	Preencher posições, cujo principal objetivo é a transferência de conhecimento técnico para países desenvolvidos, onde não existem profissionais locais tecnicamente qualificados; Desenvolver lideranças, uma vez que a transferência para outro país dá ao gerente experiência e o desenvolve para futuras tarefas importantes, quer seja na matriz, quer seja em outras subsidiárias; Desenvolvimento organizacional. A transferência é usada como forma de coordenar e controlar as subsidiárias.
Black e Gregersen (1999, p. 3)	Gerar e transferir conhecimentos; Desenvolver e capacitar líderes globais; Ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo, uma vez que os objetivos não são excludentes.
Selmer (2001, p. 174)	Expandir os negócios internacionalmente; Desenvolver a carreira dos executivos; Otimizar investimentos em desenvolvimento de carreira e transmissão de conhecimentos.

(Continua)

(Continuação)

AUTOR	RAZÃO PARA DESIGNAÇÕES INTERNACIONAIS
Homem e Dellagnello (2006, p. 10)	Identificar e abrir novos mercados; Facilitar uma fusão ou aquisição; Instalar novas tecnologias e sistemas; Aumentar a participação de mercado ou impedir que os competidores o façam; Desenvolver visão de longo prazo de negócios em países estrangeiros; Transferir conhecimento para profissionais locais; Aprender e gerar idéias inovadoras; Gerar novos conhecimentos para a organização ou adquirir habilidades que ajudarão no desenvolvimento de lideranças globais.
Freitas e Dantas (2009, p. 8)	Complementar conhecimentos na equipe para executar novos projetos; Gerir a inovação; Controlar ou reforçar a cultura organizacional.

Quadro 3 - Razões para designações internacionais.**Fonte:** pesquisa teórica.

Tanto na pesquisa desenvolvida pela Brookfield [...] (2010) quanto nos autores citados no **Quadro 3**, a expatriação é vista como uma forma de se desenvolver competências que contribuem para a formação de líderes globais. Percebe-se que, nos estudos desenvolvidos até o final da década de 90, o foco em transferência de conhecimento e aquisição de competências era predominante. A partir dos anos 2000, aspectos ligados à inovação, gestão cultural e negócios globais passam a merecer algum destaque. Mais do que profissionais expatriados, são necessários profissionais cosmopolitas, cujo perfil se descreve a seguir.

2.3.3 Profissionais cosmopolitas

Os movimentos de internacionalização de empresas sediadas em diferentes partes do mundo, bem como fusões, aquisições e novos empreendimentos conduzem a um cenário organizacional em constante transformação, que demanda profissionais cada vez mais capacitados e abertos à mobilidade internacional. Segundo Kanter (1996), a mobilidade de capital, pessoas e ideias é um dos “*quatro processos abrangentes associados à globalização*” (p. 32). Freitas (2006) reforçou a glamourização das carreiras internacionais, motivadas pela mídia e pelos imperativos do mercado. A fala de executivos entrevistados em estudos qualitativos feitos no Brasil sobre expatriação (FONSECA, MEDEIROS e CLETO, 2000; MENEZES, 2008) também reforça essa premência:

O respondente ‘Tree’ disse (...) que não é politicamente correto recusar uma proposta de ir ao exterior e que trabalhar fora do seu país permite a criação de novas oportunidades que colocam o expatriado numa posição mais visível (FONSECA, MEDEIROS e CLETO, 2000, p. 6).

A moda na [empresa] é globalização. (...) E todos os líderes que iam lá falar falavam: ‘olha, se você quer crescer na sua carreira você vai ter que ir pra um país emergente, e ter uma experiência lá, e vai viajar’, e dava uma importância, de você entender as outras culturas. (...) A empresa quer ser global. E o que que [sic] eles estão querendo? Que é mais importante... Eles estão querendo desenvolver talentos regionais (MENEZES, 2008, p. 10).

Enquanto o processo de expatriação praticado nas décadas de 80 e 90 envivia principalmente um processo de aprendizagem, ajustamento e aculturação posterior à mudança de país (JOLLY, 1996; HOMEM, 2005), nos dias de hoje, ao assumir uma designação internacional de longa duração, o profissional precisa já ter adquirido as competências e aprendizados considerados importantes (ECHEVESTE et al., 1999; MCCALL e HOLLENBECK, 2003; GONDIM et al., 2009). De acordo com os autores, a melhor forma para adquiri-las passa por viagens de curta duração, participação em projetos globais e intercâmbios corporativos. Outros fatores que, parece, também podem contribuir são a formação acadêmica, a experiência anterior com mobilidade internacional (incluindo intercâmbios estudantis, viagens frequentes na infância e adolescência), programas de formação continuada e experiências profissionais similares realizadas anteriormente.

Kanter (1996) descreveu o perfil do executivo cosmopolita, dito cidadão do mundo, que deve ser preparado por meio de atribuições internacionais para lidar com as variadas questões acerca do processo de fazer negócios em nível mundial:

Os cosmopolitas [...] transportam conceitos de um lugar para outro e integram atividades dispersas no mundo inteiro. Agem como fruticultores globais, distribuindo sementes em todos os lugares por onde passam, que crescem se transformando em pomares espalhados pelo mundo. Os cosmopolitas levam alternativas de um lugar para outro. Embora estejam familiarizados com vários lugares e conheçam as características de locais distintos, vêem além dos interesses de um lugar específico, pois estão ligados a um mundo mais amplo e são capazes de se movimentar em vários lugares (KANTER, 1996, p. 57).

Reproduzida nos trabalhos de Tung (1998); Selmer (2001); Bueno, Domingues e Del Corso (2004); Homem (2005); Homem e Dellagnello (2006) e Bueno e Domingues (2008), a noção do gestor cosmopolita esbarra em uma visão imperialista em que o global sobrepuja ao local: “*A medida que espalham idéias universais e alteram exigências de locais diversos, os cosmopolitas gerenciam a resistência à mudança por parte dos habitantes locais que vêm a erosão de seu poder*” (KANTER, 1996, p. 58). Dentro de uma perspectiva multicultural, a

experiência do executivo no exterior deveria basear-se na troca de experiências e habilidades, no aprendizado mútuo e não exclusivamente em relações de dominação e sobreposição de uma cultura sobre a outra, num pretenso processo colonizador. O aprendizado se processa na mente do receptor da mensagem, que decide se vai considerá-lo como informação ou conhecimento (BHAGAT et al., 2002).

Uma outra linha de pesquisa trata das características do chamado gestor global, aquele que entende os negócios internacionais, tem a habilidade para trabalhar de modo a cruzar fronteiras multiculturais, organizacionais e funcionais (PARKER, 1999). A autora classifica essas fronteiras como: mensuráveis (aqueles que dizem respeito às fronteiras externas das nações, espaço, tempo ou responsabilidades); menos tangíveis (como cultura, pensamento ou relacionamento entre a organização e os outros); e fronteiras internas (barreiras verticais e horizontais, relacionadas a tarefas ou a posições ocupadas dentro da empresa). O profissional que assume designações internacionais lida em seu cotidiano com esses três tipos de fronteiras, tendo muitas vezes que desenvolver sua própria maneira de fazê-lo.

McCall e Hollenbeck (2003) entrevistaram 101 executivos originários de 36 países, que trabalhavam em 16 empresas de destaque global. De forma resumida, eles definiram executivos globais como “*aqueles que desempenham trabalho global [...] que atravessa simultaneamente fronteiras de negócios e de culturas, mas a travessia que o define é a cultural*” (p. 50). Para lidar com esse desafio de transposição de fronteiras e culturas, são necessárias habilidades e conhecimentos específicos, que, em parte, são adquiridos quando o profissional passa por designações no exterior, independentemente de serem de natureza de longo prazo (expatriação), curto prazo, viagens frequentes ou intercâmbios internacionais de curta duração (FENWICK, 2000).

O processo de seleção profissionaliza-se cada vez mais. Ir para o exterior passa a ser visto como uma necessidade premente ou reconhecimento a uma carreira bem sucedida, e apenas os que estão melhor preparados chegam ao topo de uma espécie de Babel Corporativa (ABRANTES, 2010). A seleção desse profissional levou algumas empresas a investirem no denominado Recursos Humanos Internacionais, objeto de estudo do livro de Sebben (2009), no qual acadêmicos e gestores apresentam suas reflexões sobre os desafios da seleção de profissionais qualificados para a ocupação de posições estratégicas em organizações globais. Autores como Pucik e Saba (1998); Black e Gregersen (1999); Caligiuri (2000/1) e Caligiuri e Di Santo (2001) estudam aspectos importantes para a efetividade dos processos de recrutamento e seleção de profissionais para designações internacionais. O perfil desse profissional, delineado a partir da revisão da literatura, será apresentado a seguir.

2.3.4 Super-heróis corporativos

Designações internacionais, mesmo em tempo de ampla mobilidade global, apresentam custos operacionais altos, dependendo do formato, de ser extensível à família e do pacote de compensação oferecido. Na medida do possível, a organização precisa avaliar criteriosamente a relação entre custo e benefício, bem como o potencial de retenção do profissional após a repatriação e a possibilidade de o conhecimento ser compartilhado e gerar resultados positivos para o negócio. Alternativas às estadias de longa duração têm sido estudadas tanto no mercado quanto na academia (SELMER, 2001; FENWICK, 2000).

Pereira, Pimentel e Kato (2004) apresentaram pesquisa de Flynn segundo a qual existem três fatores principais para o sucesso das designações internacionais: “(1) adaptação intercultural; (2) habilidades técnicas para a tarefa e para gestão; (3) a estabilidade e adaptabilidade da família” (p. 5). Os autores apontaram também fatores de fracasso, baseados nos estudos de Tung (1987):

- (1) inabilidade de ajustamento da esposa do expatriado ao novo ambiente físico e cultural; (2) inabilidade de ajustamento do expatriado ao novo ambiente físico e cultural; (3) a personalidade do expatriado ou imaturidade emocional; (4) a falta de habilidade do expatriado em conseguir responder às responsabilidades assumidas; (5) a falta ou insuficiência de competência técnica, (6) a falta ou insuficiência de motivação para trabalhar no exterior; e por fim, (7) outros problemas de ordem familiar (TUNG, 1987 apud PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004, p. 6).

Para fazer frente aos desafios apresentados por fatores de sucesso e fracasso dos processos de designações internacionais, alguns teóricos direcionaram seus estudos para a identificação de características que possibilitessem contribuir para melhorar o nível de assertividade na escolha do profissional a ser enviado ao exterior, minimizando a ocorrência dos processos interrompidos antes do prazo e dos conflitos interculturais gerados pela designação do profissional com baixa capacidade de adequação ao contexto diferente do seu.

Mendenhall e Oddou (1985 apud BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991) apresentaram uma classificação das habilidades necessárias para a efetividade de um profissional em ambiente cross-cultural: (1) a dimensão do indivíduo (self), que engloba aspectos relativos à manutenção da saúde mental, bem-estar psicológico, auto-eficácia e efetivo gerenciamento do stress; (2) a dimensão dos relacionamentos, que diz respeito ao estabelecimento de laços com as pessoas e profissionais do novo país; e (3) a dimensão da percepção, que se refere às habilidades cognitivas que permitem ao expatriado ter uma

percepção mais clara do ambiente onde se encontra, podendo avaliá-lo de forma mais ampla, considerando o espaço e as pessoas.

No **Quadro 4**, apresentam-se características que compõem o perfil do gestor global.

AUTOR	CARACTERÍSTICAS DO EXECUTIVO GLOBAL
Bartlett e Ghoshal (1992)	Não existe um tipo definido de profissional global, mas sim muitos. Estes profissionais trabalham atravessando fronteiras que podem ser de negócios, de produtos, de funções e de países. Este conceito é retomado por McCall e Hollenbeck (2003).
Hoelchlin (1995 (apud LESSA et al., 2008, p. 7)	O sucesso de um executivo em outras culturas depende fortemente da capacidade de entender e balancear dualidades, tais como pensar globalmente e agir localmente, descentralização e centralização, planejamento e oportunidade, diferenciação e integração, mudança e continuidade, delegação e controle, competição e parceria.
Black e Gregersen (1999, p. 6, tradução nossa)	Direcionamento para se comunicar em diferentes línguas e contextos culturais; ampla capacidade de socialização entre os moradores do país de destino e os empregados das organizações que os recebem; flexibilidade cultural, que permita experimentar novos sabores, costumes, ambientes; orientação cosmopolita, numa abordagem onde exista o respeito pela diversidade e pelo local; estilo de negociação colaborativo, que minimize conflito e gerencie expectativas numa postura multicultural.
Oderich e Lopes (2001, p.8)	Maiores amplitudes de controle e coordenação de equipes, maior dependência da informática e da comunicação além-fronteiras, mobilidade, disponibilidade de viajar e flexibilidade, com estilos de liderança mais globais e transformacionais.
McCall e Hollenbeck (2003, p. 47)	Mente aberta e flexível aos pensamentos e táticas; interesse cultural e sensibilidade; capacidade de lidar com a complexidade; elasticidade, inventividade, otimismo e energia; honestidade e integridade; vida pessoal estável; habilidades acrescidas de valor técnico ou empresarial.
Tanure e Duarte (2006 apud LESSA et al., 2008, p. 7)	Além das habilidades usuais de qualquer líder, os executivos globais precisam ter, também, <i>mindset</i> global, serem capazes de apreciar, valorizar e gerenciar a diversidade humana e cultural. Devem saber administrar processos de mudança e enxergar cenários mais amplos, com a habilidade de identificar mercados e competidores potenciais e novas fontes de tecnologia, de conhecimento, de recursos humanos e financeiros.
Homem e Dellagnello (2006, p. 13)	Na atualidade, é possível observar que as contradições existentes nos ambientes de trabalho multiculturais decorrem muitas vezes da crescente busca, da parte das empresas, de profissionais superqualificados. Trabalhadores cosmopolitas, flexíveis, criativos, multifuncionais, polivalentes, reativos e outros tantos termos usados como sinônimos e que representam a grande capacidade de mudar constantemente. Os expatriados estão entre a classe de profissionais em que mais cresce a procura de “supertrabalhadores”. Eles devem portar, entre outras tantas características, sensibilidade interpessoal, interesses culturais e sociais, habilidades relacionais e técnicas, busca de realização, trabalho como prioridade de vida, autonomia, extroversão, fluência de línguas, disponibilidade para treinamento e preparação, registro baixo de doença, poucos laços de família (Franke e Nicholson, 2002).
Lessa e outros (2008, p. 2)	Os executivos globais devem ser sensíveis ao mercado, exercendo um papel importante para detectar as necessidades dos clientes locais e para defender a posição de mercado da empresa diante dos competidores.
Gondim e outros (2009, p. 11)	Capacidade de ajustamento cultural; Domínio da língua estrangeira inglesa; Visão estratégica; Liderança.

Quadro 4 - Características atribuídas ao gestor global.

Fonte: pesquisa teórica

Observa-se que as primeiras definições apresentadas no **Quadro 4** têm um contorno mais amorfo, sem especificidades que poderiam facilitar a identificação do perfil desse profissional. Na medida em que os estudos avançam, além do aprofundamento, passa a haver

um maior detalhamento nas características, competências, habilidades e atitudes que o gestor deve demonstrar, além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, independentemente da formação acadêmica. Os estudos do final dos anos 90 e os desenvolvidos na primeira década deste século caracterizam-se por apresentar perfis descritivos recheados de características pessoais e profissionais, muitas das quais convergem para aspectos relacionados à liderança, atuação em contexto cultural diferenciado, flexibilidade, domínio de idiomas e visão de negócios. Especificamente, para este estudo, optou-se pelas competências descritas por Echeveste e outros (1999), que, em grande parte, abarcam direta ou indiretamente os demais conceitos. Elas serão apresentadas adiante.

Guitel (2006), a partir da análise de variadas características exigidas pelo mercado do gestor internacional, alertou para o caráter utópico dos estudos que caracterizam esse profissional como uma espécie de super-herói corporativo. São pessoas que usualmente provêm de uma elite em seus países, são capazes de representar a empresa e executar seu trabalho em qualquer lugar do planeta, estão constantemente circulando com seus computadores portáteis pelo mundo, vivendo em hotéis e aeroportos. Freitas (2006) discutiu criticamente esse perfil e tratou do surgimento, nos países europeus, dos *novos solteiros geográficos*, que trabalham em outros países durante a semana e voltam para casa nos fins de semana (o que é viável, considerando-se as dimensões territoriais da Europa, mas provavelmente não o seria no Brasil, Estados Unidos, Canadá, Rússia ou China, por exemplo).

O desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à atuação global acontece de diferentes maneiras ao longo da carreira de um gestor. Experiências vividas, viagens, intercâmbios, treinamentos interculturais, projetos especiais. Para tentar compreender com mais detalhes esse processo, McCall e Hollenbeck (2003) e Echeveste e outros (1999) desenvolveram suas pesquisas, que foram escolhidas como o núcleo teórico adotado para este estudo. Um resumo de seus trabalhos será apresentado a seguir.

2.3.5 Lições aprendidas e competências desenvolvidas pelo gestor global

No Brasil, a pesquisa de Echeveste e outros (1999) traz uma lista de 48 atributos que indicam a predisposição a uma carreira internacional. O estudo foi desenvolvido em duas etapas. Na primeira, foram realizadas entrevistas qualitativas com profissionais brasileiros de

recrutamento e seleção e especialistas em designações ao exterior. Eles apontaram uma lista de atributos que o mercado exige para a atuação internacional. Os resultados foram agrupados em três grandes blocos: (1) atitudes/valores; (2) competências/ habilidades; e (3) conhecimentos. Segundo os autores:

[...] no primeiro, encontram-se aquelas características referentes à predisposição dos indivíduos, à sua postura e maneira de agir. Por competências/habilidades entendem-se as aptidões e capacidades propriamente ditas para o desempenho das atividades profissionais. Os conhecimentos, por sua vez, são um conjunto de informações que instrumentalizam os executivos para as suas atividades gerenciais, como o saber que o indivíduo deve possuir para que atenda às exigências do mercado (ECHEVESTE et al., 1999, p. 173).

A separação dos resultados nestes blocos foi uma escolha dos autores, que de certa forma, apresenta contradições em relação aos conceitos clássicos de competência (FLEURY e FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2008), que definem o tema como a confluência entre conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme será detalhado no próximo capítulo. Sob uma outra perspectiva, pode-se considerar que essa segregação foi uma tentativa de expor os resultados sob uma perspectiva que pudesse alinhar-se de maneira mais adequada ao contexto em que o tema foi estudado. Essa dissonância não inviabiliza a utilização deste estudo, mas pode ser apontado, em alguma medida, como um de seus limites.

No **Quadro 5**, apresentam-se os aspectos identificados pelos pesquisadores.

ASPECTOS	DETALHAMENTO
Atitudes/ Valores	Predisposição à negociação; predisposição para correr riscos; criatividade; flexibilidade; motivação; intuição; empreendedorismo; ética no trato das questões profissionais e aspectos sociais; autoconfiança; mobilidade pessoal (adaptar-se rapidamente e ser favorável a mudanças); capacidade de superação (principalmente no que diz respeito a situações de frustração, stress, pressão por resultados e hierarquia); abertura a novas idéias; integridade; humildade; vontade de autodesenvolvimento; atitude pró-ativa; atitude reativa; gosto pelo que faz.
Habilidades/ Competências	Dimensionamento do tempo; coordenação de trabalhos em equipe; gerenciamento da inovação; integração das diversas áreas funcionais; capacidade para tratar com culturas diversas; antecipação de ameaças e oportunidades; capacidade de negociação; visão estratégica; capacidade de delegação; capacidade de decisão; habilidade interpessoal; capacidade de liderança; agilidade; autogerenciamento; resolvedor de problemas; foco no resultado; administrador de conflito; desenvolvedor de pessoas; capacidade de viabilizar/implementar idéias; capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa.
Conhecimentos	Perfil generalista; visão da empresa; conhecimentos de negócios internacionais; processos de alianças e <i>joint ventures</i> ; outros idiomas; tecnologia de informação (manipulação de informação por meio de recursos computacionais); titulação em cursos de pós-graduação; cultura de outros países/vivência internacional; experiência; especialista com visão sistêmica

Quadro 5 – Atributos que indicam predisposição para a carreira internacional.

Fonte: adaptado de Echeveste e outros (1999, p. 173-175)

Em uma segunda etapa do estudo, os autores elaboraram um questionário que foi aplicado junto a uma amostra de 136 gestores brasileiros, para indicar o grau de importância de cada atributo para a atuação no mercado global. Os que receberam maiores notas (9 e 10) foram: integridade, visão estratégica, capacidade de liderança, visão da empresa, capacidade de decisão, foco no resultado, ética no trato das questões profissionais e aspectos sociais, capacidade de negociação, motivação, coordenação de trabalhos em equipe, habilidade interpessoal e atitude pró-ativa.

Na pesquisa desenvolvida por McCall e Hollenbeck (2003), levantaram-se junto a 101 executivos globais as lições aprendidas na gestão de organizações complexas, com atuação internacional. Elas estão descritas no **Quadro 6**.

TEMAS E LIÇÕES DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL	
Aprendendo a lidar com questões culturais e com diferentes culturas	1. Aprender a falar uma língua estrangeira; 2. Aprender sobre as culturas estrangeiras específicas e sobre os contrastes entre culturas específicas; 3. Aprender lições genéricas sobre a vivência e o trabalho em culturas estrangeiras;
Aprendendo a conduzir um negócio – estratégia, estrutura, processos; o global versus o local; o conhecimento especializado	4. Aprender estratégias empresariais; 5. Aprender os pontos específicos da condução de um negócio;
Aprendendo a liderar e a gerir outras pessoas – seleção, desenvolvimento, motivação, construção de equipes, desligamento	6. Aprender como estabelecer credibilidade; 7. Aprender a selecionar as pessoas certas; 8. Aprender a construir e manter uma equipe eficaz; 9. Aprender a tomar decisões difíceis sobre as pessoas; 10. Aprender a concentrar-se – mantendo as coisas simples, estabelecendo objetivos claros; 11. Aprender a manter as pessoas motivadas e dedicadas, o que delegar e o que não delegar; 12. Aprender a desenvolver as pessoas e a importância de desenvolver as pessoas;
Aprendendo a lidar com relacionamentos problemáticos – as sedes, os chefes, os sindicatos, os governos, a mídia, a política	13. Aprender a lidar com os chefes imediatos e outros superiores; 14. Aprender a administrar a interface com a sede e com a organização como um todo; 15. Aprender a lidar com as aparições públicas e com a mídia; 16. Aprender a lidar com os governos e os políticos (externos); 17. Aprender a lidar com as negociações sindicais e de outros tipos 18. Aprender sobre a política interna;

(Continua)

(Continuação)

Aprendendo sobre as qualidades pessoais exigidas de um líder	19. Aprender a ouvir atentamente, perguntar e ver o mundo pelos olhos das outras pessoas; 20. Aprender a ser aberto, sincero, honesto, justo; a tratar as outras pessoas com respeito; a confiar nos outros; 21. Aprender a ser flexível, a adaptar-se a situações mutantes, a levar em conta as circunstâncias mutantes, a administrar múltiplas prioridades e relacionamentos complexos e a pensar com independência; 22. Aprender a avaliar riscos e arriscar-se e a agir em face à incerteza; 23. Aprender a perseverar, agir com disciplina e manter a calma em situações difíceis; 24. Aprender a ser otimista, a acreditar em si mesmo, a confiar nos instintos, a defender o que se crê que seja certo e a aceitar a responsabilidade pelas próprias ações;
Aprendendo sobre si mesmo e sobre a carreira	25. Aprender sobre gostos, desgostos, forças, fraquezas e preferências; 26. Aprender que tipo de apoio se necessita da família ou dos outros, e como administrar a família sob a pressão do trabalho estrangeiro; 27. Aprender a administrar a própria carreira e o próprio desenvolvimento.

Quadro 6 – Lições aprendidas pelo líder global**Fonte:** McCall e Hollenbeck (2003, p. 81)

Os autores agruparam em 27 categorias as lições que os profissionais entrevistados disseram ter aprendido ao longo de sua carreira como líderes de organizações com presença mundial. Nas entrevistas, eles também abordaram de que maneira a formação, a experiência pessoal e profissional anterior haviam sido importantes para a aprendizagem. Buscaram ainda entender de que maneira os profissionais aprenderam as lições que indicaram ser importantes. Em alguns casos, houve influência familiar; em outros, acadêmica. Outros conhecimentos foram adquiridos na experiência profissional e outros ainda na vivência de situações de gestão no exterior, com toda a complexidade que esse papel exige.

Dedicam também um capítulo ao que os profissionais fizeram por sua carreira, com foco no fortalecimento de competências que consideraram importantes para seu desenvolvimento e relacionamento intercultural. Mais que a aptidão para atender às exigências do mercado e de seus empregadores, os gestores globais entrevistados por McCall e Hollenbeck (2003) relataram a importância de estar no comando da própria carreira, muito mais que em aceitar ou enquadrar-se às necessidades das organizações em relação às designações internacionais. Dos entrevistados, apenas um quarto foi selecionado pelas empresas para ocuparem posições em outros países. O restante exerceu um papel ativo, oferecendo-se para assumir o desafio no exterior ou, ainda, viajando primeiro para encontrar uma boa colocação depois.

Ao final do estudo, os autores apresentam competências profissionais e pessoais que os executivos entrevistados disseram ter desenvolvido como resultado de sua atuação global.

Como responsáveis pelas suas carreiras e pelo seu papel enquanto trabalhador e cidadão, cada um agregou para si, de maneira individual, mudanças em relação à sua maneira de ver a empresa, os negócios e sua própria carreira. Como resultado da carreira global, os executivos alegam que se tornaram: “*mais cosmopolitas; perspectivas mais amplas; mais equilibrados; mais tolerantes; valorizam mais as outras pessoas; mais sociáveis; mais informados; mais resistentes; mais concentrados; mais autoconfiantes; mais conscientes de si mesmos*” (MC CALL e HOLLENBECK, 2003, p. 185). Pode-se considerar que, além do desenvolvimento de competências técnicas, comportamentais e atitudinais, teriam desenvolvido também as políticas (PAIVA e MELO, 2008) que tratam do papel de cada indivíduo em relação ao seu próprio desenvolvimento, carreira e papel na sociedade.

Os estudos de Echeveste e outros (1999) e McCall e Hollenbeck (2003) apresentam similaridades, uma vez que as competências, para que se concretizem no ambiente de trabalho, precisam ser desenvolvidas e mobilizadas em determinados contextos. Esses pontos em comum serão abordados adiante, na demonstração dos resultados.

Feitas as considerações acerca do perfil do profissional no contexto global, serão apresentados a seguir aspectos relativos à aprendizagem e desenvolvimento de competências, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Administração no Brasil.

3 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

3.1 Aprendizagem

Conforme o que foi apresentado até o momento, as designações internacionais contribuem, em parte, para a transferência de conhecimento individual e organizacional entre profissionais de países diferentes. A relação entre empresas e suas subsidiárias ao redor do mundo baseia-se em fluxos de conhecimento que seguem diferentes direções, indo da matriz às filiais, das filiais à matriz e entre as filiais (BARTLETT e GHOSHAL, 1992; BHAGAT et al., 2002). Para esses autores, na medida em que a competitividade entre empresas multinacionais e globais se torna cada vez mais acirrada, a transferência de conhecimento será uma importante vantagem competitiva, uma vez que a aprendizagem contribui para aumentar a efetividade organizacional. Gupta e Govindarajan (1991 apud BHAGAT et al., 2002) conceituam as organizações multinacionais como redes de transações que estão engajadas em fluxos de conhecimento.

Bhagat e outros (2002) diferenciam conhecimento de dados e de informação. Eles apontam que o primeiro é mais amplo, profundo e rico que a segunda. Para os autores, dados refletem fatos discretos e objetivos sobre eventos, enquanto a informação organiza-se a partir dos dados. Davenport e Prusak (1998 apud BHAGAT et al, 2002) definem conhecimento como uma mistura fluida de experiência estruturada, valores importantes, informação contextual e discernimento especializado que fornece uma estrutura para avaliar e incorporar novas experiências e informações. Em ambientes multiculturais, perde-se parte da contextualização em função das diferenças inerentes a cada país e, com isso, o processo de aprendizagem também é impactado.

Nonaka e Takeuchi (1995) definem a criação do conhecimento organizacional como a capacidade que uma empresa tem de criar novos conhecimentos, disseminá-los internamente de forma ampla e impregná-los nos processos, produtos e serviços. Acontece que organizações são formadas por pessoas e são elas que efetivamente criam, codificam e compartilham conhecimentos. Os autores citam Peter Drucker em sua definição do *trabalhador do conhecimento*, profissional que sabe como alocar o que aprendeu ao longo de sua trajetória para obter resultados mais efetivos, assim como o capitalista aloca recursos produtivos para obter o lucro projetado.

Ao classificar o conhecimento com base no sistema de gestão japonês, Nonaka e Takeuchi (1995) propõem a existência de dois tipos: tácito e explícito. O conhecimento tácito é apresentado a partir de algumas características: (1) é algo difícil de ser expressado e visualizado em códigos de linguagem ou imagens; (2) é fortemente pessoal e difícil de formalizar, o que torna mais complexa sua transmissão ou compartilhamento; (3) é formado por insights subjetivos, intuição e palpites, entre outras formas; (4) está fortemente enraizado nas ações e experiência individual, bem como nos ideais, valores e emoções que o indivíduo abraça; (5) segmenta-se na dimensão técnica – que engloba as habilidades adquiridas no exercício de determinada atividade, ao longo do tempo - e na dimensão cognitiva – que consiste em esquemas, modelos mentais, crenças e percepções que estão bastante imbricadas na maneira de fazer do profissional.

Gestores globais, em grande parte, utilizam seu acervo de conhecimento tácito (MCCALL e HOLLENBECK, 2003). O conhecimento explícito é definido por Nonaka e Takeuchi como aquele que pode ser facilmente processado por um computador, transmitido eletronicamente ou armazenado em bancos de dados, podendo ser também compartilhado na experiência acadêmica.

A partir de revisão da literatura, Bhagat e outros (2002) apresentaram a existência de pelo menos três tipos distintos de conhecimento: (1) Humano, constituído por aquilo que as pessoas sabem e sabem fazer, manifesta-se em importantes habilidades e usualmente engloba tanto conhecimentos explícitos quanto tácitos, e pode ter uma orientação concreta ou abstrata; (2) Social ou coletivo, que existe em relacionamentos entre indivíduos ou grupos. É amplamente tácito, composto por normas culturais que existem como resultado do trabalho em grupo, reflete a capacidade de colaborar e desenvolver relacionamentos onde acontecem transações; (3) Estruturado, baseado em sistemas organizacionais, processos e rotinas. É fortemente explícito e independe das relações humanas para existir. Essa classificação é condizente com as apresentadas anteriormente, relativas às habilidades necessárias para a efetividade de um profissional no ambiente intercultural (MENDENHALL e ODDOU, 1985, apud BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991): dimensão do indivíduo, dos relacionamentos e da percepção.

Gestores globais precisam ser dotados de conhecimentos e competências pessoais e profissionais de alto nível, desenvolvidas ao longo de sua formação, de sua carreira ou por meio de designações internacionais. Eles aprendem enquanto acumulam experiências no mercado, mas também enquanto estudam (ensino formal ou aprendizagem informal), leem, interagem com colegas nos países de origem e no exterior, ou se expõem aos relacionamentos

multiculturais. Enfim, buscam em diversas fontes as informações e subsídios que os ajudarão a adquirir conhecimento e competências para que possam assumir plenamente seu papel, tanto no trabalho quanto fora dele. No ambiente por onde trafegam, é necessário adaptar-se na mesma velocidade em que o conhecimento é criado (FESTINALLI, 2005), o que envolve um contínuo processo de aprendizagem gerencial (BOTELHO, MACEDO e FIALHO, 2010), definido como aquele que acontece no ambiente de trabalho, relacionado à experiência do gestor, ao contexto de sua ação e às relações sociais que se estabelecem.

Closs e Antonello (2008) defendem que existem diferentes formas de aprendizado de processos gerenciais, que passam pela educação formal e informal. Assim, “*Como um processo complexo e dinâmico, a aprendizagem ocorre ao longo da vida e sofre a influência, entre outros fatores, do contexto organizacional e social no qual os gestores interagem*” (CLOSS e ANTONELLO, 2008, p. 1). Nesse contexto, a aquisição de conhecimentos e competências acontece: mediante experiências planejadas e espontâneas; na interação entre as pessoas, sejam elas pares, líderes ou liderados; na observação dos ambientes interno e externo; na reflexão crítica dos fatos do cotidiano.

As fronteiras entre o processo de aprendizagem formal e informal ficam cada vez mais tênues no contexto atual das organizações, pautado pela competitividade crescente e por mudanças profundas nas relações de trabalho, que conduzem à necessidade de se manter em constante busca pelo conhecimento e qualificação, como forma de evitar a descartabilidade ou exclusão do mercado (SOUZA e BARROS, 2009). A graduação, nesse contexto, torna-se o início de um processo de qualificação que cada vez mais deve manter-se em um fluxo contínuo, quer através de programas de formação acadêmicos, quer a formação oferecida pela empresa, pela leitura ou por organizações especializadas em treinamento e desenvolvimento.

Antonello (2004) considera que essas duas dimensões – educação formal e informal - encontram-se bastante entrelaçadas, tornando inúteis exercícios pelos quais se procuram estabelecer fronteiras rigorosas ou hierarquias rígidas. Nesse sentido, a autora desenvolveu pesquisa junto a gestores de uma empresa de telecomunicações para identificar experiências pessoais e profissionais que serviram como fonte de aprendizado. Foram identificados 12 tipos gerais de aprendizagem que acontecem no ambiente de trabalho e nas instituições de ensino: (1) Experiência profissional anterior em determinado contexto e transferência de conhecimentos da academia para a prática profissional; (2) Experienciar, que significa a vivência de diferentes experiências no contexto profissional; (3) Reflexão sobre as ações profissionais e em relação aos pares; (4) Auto-análise e auto-avaliação; (5) Observação de modelos, pessoas com quem se pode aprender ou evitar repetir erros; (6) *Feedback*; (7)

Mudança de perspectiva por meio da troca de papéis e da tentativa de enxergar a realidade sob o enfoque do outro; (8) Mentoria (mentoring) e Tutoria (coaching) tanto no sentido de receber quanto de oferecer ensinamentos e orientação; (9) Interação e colaboração, em diferentes sentidos, no contexto interno e externo à organização; (10) Cursos e treinamentos; (11) Contexto do trabalho: aprendizagem informal e comunidades de prática; e (12) Contexto da academia: articulações entre teoria e prática que se manifestam de diferentes maneiras no contexto profissional e acadêmico.

Em relação à aprendizagem informal, Brandão e outros (2010) apresentam uma classificação específica, baseada nos estudos de Holman, Epitropaki e Fernie (2001). Eles definem seis tipos de estratégias de aprendizagem que acontecem além do ambiente acadêmico ou corporativo, por meio de um processo de experimentação:

- a) reprodução: repetição mental de informações, sem reflexão sobre seu significado;
- b) reflexão intrínseca: elaboração e organização de estruturas mentais que relacionam partes componentes de um trabalho;
- c) reflexão extrínseca: elaboração e organização de estruturas mentais que relacionam o trabalho a outros aspectos da empresa;
- d) busca de ajuda interpessoal: procura ativa pelo auxílio de outras pessoas;
- e) busca de ajuda em material escrito: pesquisa em documentos, manuais, bases de dados, livros e outras fontes não-sociais; e
- f) aplicação prática: experimentação, tentativa de colocar em prática os próprios conhecimentos enquanto aprende (HOLMAN, EPITROPAKI e FERNIE, 2001 apud BRANDÃO et al., 2010, p. 3).

A proposição reforça a importância das competências que afloram dentro de um determinado contexto, conforme será detalhado adiante com base nos conceitos apresentados por Zarifian (2001) e Le Boterf (2003). Nesse processo, são envolvidos aspectos cognitivos, ligados ao aprendizado de conteúdos racionais e passíveis de reprodução (conhecimento explícito) e atitudinais, mas difíceis de serem reproduzidos (conhecimento tácito). Mais que o acúmulo de conhecimentos, a junção desses aspectos é o que vai trazer à tona as competências necessárias para a tomada de decisão e ação concreta diante de situações específicas no mundo do trabalho. Fischer e outros (2009) destacam a importância da integração entre os capitais cognitivos e atitudinais para a composição do profissional considerado competente. Para esses autores “*Ser competente significa ser capaz de aprender significativamente*” (FISCHER et al., 2009) por meio de processos formais, informais ou ambos.

Antonello e Dutra (2005) denominam esse processo de aprendizagem como experiencial ou resultado da ação. Na concepção das autoras, a sala de aula ou o espaço para a formação gerencial deveriam recriar condições reais de tomada de decisão, levando os profissionais a buscarem soluções com base em sua experiência passada, na interação com o

outro e em outras referências cognitivas ou ligadas a atitudes vivenciadas no contexto do mercado. Em artigo apresentado em 2010, Antonello e Godoy apresentam o construto de “*aprendizagem baseada em prática*”, desenvolvido a partir de experiências de “*comunidades de prática*” que convergem para o ambiente de aprendizagem - seja ele qual for - atores, sistemas, processos e artefatos. O aprendizado é um processo de construção de sentidos, imerso nas relações sociais, que pode levar ao desenvolvimento de competências individuais ou organizacionais. Dutra (2004) aborda a troca de competências entre profissionais e organizações, reforçando o conceito de aprendizagem na prática e a importância dos relacionamentos:

Ao colocarmos organizações e pessoas lado a lado, podemos verificar um processo contínuo de troca de competências. A organização transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, na organização ou fora dela. As pessoas, ao desenvolverem sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, capacitando-a a enfrentar novos desafios (DUTRA, 2004, p. 24).

Moreno (2003 apud ALVARÃES, 2009) trata da aprendizagem como um processo e não como uma “*mudança súbita*”. Ele aponta que existem três etapas constituintes, começando pelo ponto de partida, que seriam “*conhecimentos básicos que o estudante tem acerca das diversas temáticas abordadas no processo de ensino-aprendizagem*” (ALVARÃES, 2009, p. 9). Em seguida, seria delineado um caminho a seguir, composto pela maneira como o estudante confere significado e interligação a esses conhecimentos básicos. Por fim, a aplicação desses conhecimentos na prática é que vai contribuir para a construção de significados para o aprendizado e abre espaço para a continuidade da educação.

Nesta dissertação, o foco do estudo são os processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências no contexto acadêmico, a partir da avaliação das ementas de cursos brasileiros de Administração classificados com conceito 5 no ENADE e na avaliação *in loco* do MEC. Ou seja, situa-se no ponto de partida da proposição dos autores supracitados, a base sobre a qual todo o processo de análise se edificou. Diante disso, apresenta-se a seguir uma contextualização sobre competências e a forma como esse tema relaciona-se com a educação brasileira e os cursos superiores de Administração.

3.2 Competências

De acordo com Le Boterf (2003), os estudos sobre o desenvolvimento de competências ganharam importância na Europa a partir da década de 80, substituindo o foco nas pesquisas sobre qualificação, predominantes na década anterior. A formação do trabalhador para a execução de tarefas cada vez mais especializadas requeria a busca de conhecimentos técnicos e específicos, a partir dos quais era possível lidar com a complexidade do cenário industrial da França naquele período. Com as mudanças no mundo do trabalho, onde a mecanização substituiu a presença humana em atividades que exigiam alto nível de especialização técnica, o trabalhador precisou desenvolver conhecimentos mais adequados para lidar com aspectos menos operacionais das atividades fabris, em um primeiro momento. Se antes seu papel era a manufatura, a inserção de maquinário tecnologicamente avançado fez com que o profissional tivesse que se preparar para gerir melhor os processos e situações contingenciais.

Nesse contexto, mais que estar qualificado para a operação de rotinas repetitivas, o mercado passou a exigir do trabalhador uma postura ativa para a resolução de problemas e busca de alternativas de ação diante de situações imprevistas, sempre com vistas à otimização da produção. As fábricas passaram por momentos de padronização processual ao redor do mundo, com estruturas mais enxutas e um mercado de consumidores mais exigentes. Por um lado, a mecanização e informatização das organizações reduzem o nível de emprego operacional. Por outro, ampliam-se as oportunidades para o profissional capaz de buscar soluções em diferentes contextos. Além de qualificado, o profissional precisa desenvolver competências que potencializem os resultados organizacionais, aptos a administrar um contexto do mundo de trabalho que caminha para um nível de complexidade diferenciado em relação ao modelo anterior. “*Pede-se ao profissional que saiba navegar na complexidade*” (LE BOTERF, 2003, p. 38), que se torne ao mesmo tempo operador e administrador de processos de trabalho.

Deluiz (2004) relembra que é nesse contexto de mudanças no mundo do trabalho que a discussão acerca de educação profissional ganha espaço na agenda de educadores e corporações. O desenvolvimento dos conhecimentos exigidos para uma atuação cada vez mais especializada passa pelos bancos escolares, dentro de uma perspectiva que atenda à “*dupla dimensão dos objetivos educacionais: preparar o profissional competente e o cidadão*

socialmente responsável, o sujeito-político comprometido com o bem-estar coletivo” (DELUIZ, 2004, s/n).

Retomando Le Boterf (2003), a definição de competência está ligada à complexidade do contexto e às características que o indivíduo ou grupo de trabalho têm que demonstrar no sentido de saber administrar processos, o que irá envolver a mobilização de diferentes saberes: “*saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se*” (LE BOTERF, 2003, p. 38). No **Quadro 7**, o autor apresenta um resumo das principais características que se esperam de um profissional.

CARACTERÍSTICAS ESPERADAS DO PROFISSIONAL		
O profissional: aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa.	Saber agir e reagir com pertinência	Saber o que fazer
		Saber ir além do que é prescrito
		Saber escolher na urgência
		Saber arbitrar, negociar, decidir
		Saber encadear ações de acordo com uma finalidade
	Saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto	Saber construir competências a partir de recursos
		Saber tirar partido não somente de seus recursos incorporados (saberes, saber-fazer, qualidades) mas também dos recursos de seu meio.
		Saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipos
		Saber distanciar-se, funcionar em “dupla direção”
		Saber utilizar seus metaconhecimentos para modelizar
	Saber transpor	Saber determinar e interpretar indicadores de contexto
		Saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis
		Saber tirar as lições da experiência; saber transformar sua ação em experiência
	Saber aprender a aprender	Saber descrever como se aprende
		Saber agir em circuito duplo de aprendizagem
		Saber envolver sua subjetividade
	Saber envolver-se	Saber assumir riscos
		Saber empreender
		Ética profissional

Quadro 7: Características esperadas do profissional

Fonte: Le Boterf (2003, p. 92)

Essas características podem ser comparadas àquelas apontadas por Echeveste e outros (1999), descritas no **Quadro 5**, com algumas similaridades semânticas e outras contextuais. Aspectos como *saber negociar, decidir e assumir riscos* estão entre as competências que serviram de parâmetro para analisar as ementas dos cursos de graduação brasileiros, conforme será descrito na discussão sobre os resultados. O trabalho desenvolvido por McCall e Hollenbeck (2003) é todo ele um *aprendizado a partir das experiências* dos gestores globais entrevistados, ou seja, assemelha-se ao processo de aprender a aprender.

Independentemente de o desempenho profissional ser mais operacional ou estratégico, Le Boterf (2003) ressalta a importância do contexto em que ele atua como um fator fundamental para que o arsenal de competências necessário à sua atuação seja colocado em prática. O autor resume ainda os diferentes “*saberes e saber fazer*” mobilizáveis em determinadas situações. Segundo ele, os saberes teóricos, procedurais e cognitivos são aqueles que podem ser desenvolvidos por meio da formação inicial ou ponto de partida (cursos profissionalizantes ou de graduação). Já o saber fazer operacional, experencial, social ou relacional estaria mais ligado às experiências profissionais e sociais. Saberes procedurais e saber fazer cognitivos são adquiridos, de acordo com o autor, tanto pela formação técnico-acadêmica quanto pela experiência e relacionamentos sociais.

Ainda de acordo com Le Boterf (2003), as competências são desenvolvidas a partir de três eixos, formados pelo indivíduo (com sua história pessoal), pela formação educacional e pela experiência profissional. Neles se cruzam aprendizados formais e informais, sem a necessidade de uma hierarquização de saberes ou de suas origens. Relaciona, ainda, três eixos considerados clássicos sobre o estudo das competências: o conhecimento – saber; as habilidades – o saber fazer; e as atitudes – o saber ser / agir. Esses eixos passaram a ser conhecidos pela sigla CHA, amplamente difundida nos estudos sobre o tema, tanto na academia quanto nas organizações.

Zarifian (2001) trata do tema sob uma abordagem que considera os conceitos de eventos, comunicação e serviços. Para o autor, evento é tudo aquilo que “*ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem*” (ZARIFIAN, 2001, p. 41).

Nesse cenário, cabe ao profissional mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes com foco na resolução do problema e não unicamente na operação do equipamento ou repetição da tarefa. A competência, normalmente, é algo que aflora a partir dos eventos e das reações e aprendizados resultantes deles. Em relação à comunicação, ela é vista como um entendimento recíproco necessário à resolução de problemas (ou atuação em eventos). Zurifian(2001) relembra que trabalho implica relacionamento e as trocas comunicacionais acontecem o tempo todo para que seja possível o sucesso das atividades organizacionais. Quando trata de serviços, o autor resume que “*trabalhar é gerar um serviço*” (p. 48) dentro do contexto de produção contemporâneo. Ainda, segundo o autor “*É uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro humano, ou de uma instituição, que chamaremos de destinatário do serviço*” (ZARIFIAN, 2001, p. 48).

A partir da combinação desses fatores de mudança, o referido autor apresenta a definição de competências, propondo a integração de várias dimensões e diferentes formulações. Condensando-as, ele apresenta duas, ambas ancoradas na integração entre os conceitos detalhados acima:

A competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais ele se depara (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade de situações (IDEM, p. 72).

O autor cita também a definição do Medef (1998³), que está diretamente ligada à utilização que os indivíduos fazem de suas competências no exercício de atividades específicas dentro de um contexto profissional. Ela foi concebida tendo como pano de fundo as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, notadamente, a partir da visão das organizações francesas na década de 90:

A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-las, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir. (Medef, 1998, apud ZARIFIAN, 2001, p. 66, grifos da autora).

Durant (2001) apresenta questionamentos quanto a essa definição elaborada pelo patronato francês, uma vez que ela reflete interesses exclusivos das organizações como forma de manter os profissionais sob certo nível de controle, em especial, considerando-se um cenário de competitividade crescente e de mudanças no perfil do trabalho e do trabalhador. Ele alerta para a necessidade de se evitar conceituações simplistas, que combinam a qualificação recebida no contexto acadêmico ou profissionalizante com as características individuais que levam ao saber fazer em situações práticas, particulares a cada indivíduo, e difíceis de serem postas de forma padronizada ou declarada, podendo levar a avaliações equivocadas. A principal fragilidade apontada pelo autor é que, no modelo proposto pelo patronato francês, cabe à empresa, unicamente, a criação e definição de parâmetros que possam avaliar e medir a efetividade dessas competências envolvidas em aspectos subjetivos.

Ressalta ainda, o autor, o papel dos mercados nas discussões sobre o tema, onde acontece uma certa ditadura conceitual pautada pelos interesses do capitalismo. Durant

³ Organização patronal francesa ligada à Confederação Nacional do Patronato Francês. Citação feita no relatório das Jornadas Internacionais de Deauville, em 1998.

contextualiza historicamente as relações de trabalho e considera que o estudo das competências pode ser visto como uma nova maneira de se tratar as relações de trabalho dentro da lógica capitalista predominante, com a diferença de que, na contemporaneidade, a competição é cada vez maior e não basta apenas produzir, é necessário produzir com excelência e, para isso, pessoas competentes fazem a diferença(DURANT, 2001).

Paiva e Melo (2008) apontam para a existência das competências políticas, que levam em consideração as relações de poder inerentes às organizações, podendo estender-se aos mercados e à forma como conceitos são impostos para atender às necessidades crescentes por produtividade e resultados positivos. Já Deluiz (2004) discute de que maneira os trabalhadores se inserem na discussão acerca das competências, uma vez que são dotados de subjetividade e participação ativa no mundo do trabalho. A adoção do discurso das competências pelo sistema produtivo não significa, necessariamente, que ocorra também uma preocupação com as potencialidades humanas consideradas em contexto mais amplo, além do universo organizacional, onde possam assumir seu papel de cidadão, que transcende a fronteira de sua atuação enquanto produtor de bens e serviços. Para a autora, competências políticas são aquelas que:

[...] permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso), assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos (DELUIZ, 2004, s/p).

3.2.1 Diversidade conceitual

Em busca de um conceito que conte cole diferentes perspectivas, a definição de competências tem sido alvo de muitos estudos acadêmicos (ZARIFIAN, 2001; FLEURY e FLEURY, 2001, LE BOTERF, 2003; DUTRA, 2004; RUAS, 2005; ANTONELLO e DUTRA, 2005).

No Brasil, de acordo com Dutra (2004), o conceito de competências começou a ser discutido na década de 70, a partir dos estudos de David McClelland, “*na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência*” nos processos seletivos das organizações. Posteriormente, passou também a ser aplicado para avaliação de desempenho e

para o estabelecimento de ações de desenvolvimento dos profissionais dentro das organizações. Para o autor, competências são “*o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades*” (DUTRA, 2004, p. 28). Assim, competências são os recursos que os indivíduos buscam internamente para entregar resultados esperados pela organização ou pelos públicos cujos interesses se comprometeram a atender. Com o objetivo de propor uma classificação para os diferentes conceitos e escolas relativas ao desenvolvimento de competências, o autor apresenta uma classificação em fases, resumida no **Quadro 8**:

FASES	COMPETÊNCIA VISTA COMO...	ISSO SIGNIFICA QUE...
Primeira	Base para a seleção e o desenvolvimento de pessoas	São as competências dos indivíduos que os diferenciam e levam ao sucesso profissional. As características dos que apresentam os melhores resultados são tomadas como parâmetros do que os outros devem adotar.
Segunda	Diferenciada por nível de complexidade no ambiente organizacional	De acordo com o nível de diferenciação do ambiente organizacional, também as competências são estudadas e discutidas de acordo com a complexidade das tarefas, dos profissionais e do espaço empresarial.
Terceira	Conceito integrador da gestão de pessoas e destas com os objetivos estratégicos da empresa	Busca por compatibilizar as competências dos indivíduos e das organizações, por meio de processos de gestão de pessoas mais estruturados. Pessoas passam a ser reconhecidas de acordo com sua capacidade de colocar em prática as competências em contextos específicos.
Quarta	Apropriação pelas pessoas dos conceitos de competências	Empresas desenvolvem seu sistema de gestão baseado em competências ao mesmo tempo em que estimulam as pessoas a investirem em projetos de carreira e desenvolvimento profissional. Aqui se manifesta a competência política, onde o trabalhador assume a condição de sujeito ativo.

Quadro 8: Fases do desenvolvimento do conceito de competências

Fonte: Adaptado a partir de Dutra (2004, p. 33-35)

Para Dutra, no Brasil, as empresas trafegam entre as duas primeiras fases, enquanto poucas caminham rumo à terceira e à quarta. O desafio, segundo ele, está na formação e conscientização dos gestores para as mudanças no mundo do trabalho, que se acentuam e vão muito além dos efeitos da mecanização e informatização que deram início aos estudos sobre competências. Na sociedade do conhecimento, cresce a importância do contexto e da habilidade do profissional em mobilizar os recursos necessários para a entrega de alto nível, que amplia os objetivos anteriores de apenas buscar a resolução de problemas. Competência individual e organizacional se combinam para reforçar as vantagens competitivas e conduzir a diferenciação em mercados cada vez mais exigentes.

Entre os pesquisadores brasileiros, o conceito proposto por Fleury e Fleury (2001) é retomado por diferentes autores (SANT'ANA, 2007; PAIVA e MELO, 2008; BASTOS e

MONTEIRO JÚNIOR, 2009; OLIVEIRA et al. 2009). Eles definem competência como “*um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo*” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 190). Espécie de combinação entre as proposições clássicas de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), é possível alinhá-la às características que se exigem do gestor internacional, que precisaria colocar seus conhecimentos a serviço do estabelecimento de relações produtivas entre as organizações e suas subsidiárias espalhadas em diferentes países e continentes. Nesses espaços, falam-se línguas diferentes, vivem-se culturas nacionais e organizacionais distintas e existe um modo particular e específico de gestão. Fronteiras físicas, geográficas e culturais a serem cruzadas por indivíduos e organizações.

Fleury e Fleury (2001) reforçam ainda que o conceito acima leva à identificação de sete saberes, alinhados ao proposto por Le Boterf (2003): “*saber agir, saber mobilizar, saber compreender, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica*”. Os autores refletem ainda sobre o papel ativo dos indivíduos no desenvolvimento das competências, ao mencionar que, paralelamente ao desenvolvimento daquilo que é essencial para o sucesso das organizações, as pessoas também investem em si mesmas, não apenas com vistas a uma carreira de sucesso e aos resultados corporativos, mas para se tornarem cidadãos melhores, no âmbito local, nacional e até mesmo mundial.

Ruas (2005) resume algumas convergências teóricas entre os principais autores que escrevem sobre competência individuais (ou gerenciais):

A noção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com uma certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação. A noção de competência, portanto, se torna efetiva através de ações que mobilizam capacidades. [...]

A efetividade e a legitimação de uma competência só ocorre através de uma ou mais ações em uma situação real de trabalho, ou seja, em condições específicas do ambiente de trabalho. Em outras palavras, ninguém pode ser competente à priori, ou seja, com base em capacidades desenvolvidas numa situação ocorrida no passado (RUAS, 2005, p. 49-50).

Paiva e Melo (2008) propõem o seguinte conceito de competência profissional, a partir da revisão da literatura (CHEETAM e CHIVERS, 1998) e da tentativa de conciliar as diferentes concepções existentes dentro desse campo, considerado em construção. Trata-se da:

[...] mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências

intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade) (PAIVA e MELO, 2008, p. 349).

Para aprofundar a discussão, Paiva e Melo (2008) retomam os estudos de Cheetam e Chivers (1998) e apresentam um modelo teórico na tentativa de oferecer uma compreensão mais ampla do que denominam competências profissionais: (1) Prático reflexivo: focado no conhecimento tácito e em sua aplicação, em que a capacidade de reflexão do indivíduo é fundamental para seu desenvolvimento e sua prática profissional; (2) Técnico racional: focado no conhecimento acadêmico ligado ao desempenho profissional, que servirá de base para uma aplicação prática; (3) Competência funcional: focada nos padrões de cada profissão, voltada para a execução de tarefas e as habilidades necessárias para seu cumprimento; (4) Competência pessoal: focada nos atributos pessoais requeridos para que haja uma performance adequada às necessidades da tarefa; (5) Metacompetência: focada em competências que ajudam o indivíduo a controlar, desenvolver e mediar outras competências. Como exemplos, são citadas a comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem e auto-desenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão. No modelo proposto por Cheetam e Chivers (1998) incluem-se aspectos individuais, coletivos e sociais, além dos corporativos. No **Quadro 9**, um resumo dos quatro componentes centrais:

COMPONENTE	DESCOBRIMENTO
Competência cognitiva / conhecimento	Competência técnica / teórica / especialista (conhecimento formal base de profissão); Conhecimento tácito / prático (dificuldade de articular ou passar, sempre ligado com a performance de funções particulares); Conhecimento procedural (rotinas básicas – como, o quê, quem, quando, etc); Conhecimento contextual (organização, setor, geografia, base de clientes, etc) Aplicação de conhecimento (habilidades de síntese em transferência e conceitualização)
Competência funcional	Específica da ocupação (conjunto de funções específicas da profissão); Processual / organizacional / administrativa (planejamento, monitoramento, implementação, delegação, evolução, administração do próprio tempo, etc) Mental (capacidade de ler / escrever, de operar com números, de diagnosticar habilidades em tecnologia da informação, etc) Física (coordenação, destreza manual, habilidades de digitação, etc)
Competência comportamental ou pessoal	Social / vocacional (autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidade de escuta e interpessoais, empatia, foco em tarefa, etc) Intraprofissional (coletividade, conformidade com normas de comportamento profissional, etc)
Competência ética / valores	Pessoal (aderência a lei e aos códigos morais ou religiosos, sensibilidade para necessidades e valores de terceiros, etc) Profissional (adoção de atitudes apropriadas)

Quadro 9: Componentes centrais do modelo de Cheetam e Chivers (1998).

Fonte: baseado em Paiva e Melo (2008)

Parte dos elementos expostos no **Quadro 9** se relacionam aos quadros 5 e 6, apresentados anteriormente, onde se descrevem as competências e lições dos gestores globais. Percebe-se que as competências identificadas por Echeveste e outros (1999) estão mais focadas no que Cheetam e Chivers (1998) denominam de competências cognitivas e funcionais (saber fazer), enquanto as lições identificadas por McCall e Hollenbeck (2003) tangenciam aspectos importantes das competências comportamentais ou pessoais (saber ser).

A compreensão dos diferentes conceitos acerca de competências é importante para que se possa discutir o tema quando se pensa no desenvolvimento de gestores globais. O estudo escolhido como um dos núcleos teóricos desta dissertação apresenta o conceito de competência como sendo “*as aptidões e capacidades propriamente ditas para o desempenho das atividades profissionais*” (ECHEVESTE et al., 1999, p. 173).

3.2.2 Competência intercultural

Fischer e outros (2009) apresentam uma definição específica para a competência intercultural, sendo aquela que “*corresponde à capacidade do gestor de reconhecer e compreender a existência de crenças e valores próprios de cada cultura, assim como estabelecer diálogos produtivos com a população local, além de dirimir conflitos resultantes de possíveis choques interculturais*” (p. 2). O gestor tem que colocar em prática suas competências em administração de negócios internacionais, desenvolvidas a partir de sua experiência pessoal, acadêmica, social e profissional.

No caso do gestor internacional, o reconhecimento pode ser a própria expatriação ou a superação de desafios específicos da gestão em contextos globais. Para este estudo, a definição de competências apresentada por Zarifian (2001) apresenta maior identidade, uma vez que trata da importância do desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes que são colocadas em prática em determinadas situações e contextos. Embora tenham sido adquiridas em diferentes momentos ao longo da carreira do gestor, inclusive, no âmbito acadêmico, essas competências passam a fazer sentido quando de sua utilização. Combinada à proposição de Ruas (2005), segundo a qual não se é competente antes da hora, ou seja, do momento necessário para a mobilização das competências em situações de trabalho, entende-se aqui que as competências são o arsenal cognitivo, procedural e atitudinal ao qual o gestor internacional irá recorrer diante da complexidade de suas relações em contexto real de

trabalho. Esse arsenal formou-se de aprendizados que começam na academia e se enriquecem na medida em que são vivenciadas experiências profissionais e pessoais.

As competências gerenciais se desenvolvem dentro de determinados contextos e ambientes. Segundo Closs e Antonello (2008), o processo de aprendizagem acontece na interação entre os indivíduos, configurando-se como uma atividade social que ocorre imersa em um ambiente específico e não apenas na mente do aprendiz. No caso do desenvolvimento gerencial, a relação é entre o gestor e os múltiplos *stakeholders*. Em ambientes internacionais, entram em cena também os aspectos culturais. Assim, a aprendizagem irá envolver:

[...] indivíduos com distintas personalidades, aparentemente únicas, mas que resultam da interação dos mesmos com o seu ambiente e as coletividades em que se inserem, pois o meio sócio-cultural em que os indivíduos crescem e se desenvolvem, pessoal e profissionalmente, os marca profundamente (Queiroz, 1988 apud CLOSS e ANTONELLO, 2008, p. 4).

Lyles (2001) define que os expatriados “*são veículos eficazes para a aquisição de conhecimento (...) em razão de seus relacionamentos e capacidades de conexão*” (p. 287). A internacionalização de empresas, processo que estimula a mobilização de pessoas e conhecimentos ao redor do globo, é motivada, em parte, pela capacidade das pessoas e organizações de aprender (BARTLETT e GHOSHAL, 1992). A autora apresenta também o conceito de *desaprendizagem*, que pode ser aplicável a algumas situações da vivência no exterior: “*A desaprendizagem envolve o processo de remodelar programas anteriormente bem sucedidos, de acordo com as condições ambientais e situacionais mutantes*” (LYLES, 2001, p. 276).

Sebben (2009) classifica as competências a serem desenvolvidas dentro de programas de treinamentos interculturais, que deveriam ser oferecidos aos gestores antes que eles possam assumir uma designação internacional. O **Quadro 10** apresenta essa classificação.

COMPETÊNCIA AFETIVA	COMPETÊNCIA SOCIOCOGNITIVA	COMPETÊNCIA COMPORTAMENTAL
Ter vivido uma experiência intercultural satisfatória para si e para os demais	Aceitar que nossa relação com as culturas é algo pessoal	Liderança, carisma, acolhida generosa ao outro
Não basta a tolerância, é preciso amar as diferenças	Exercer suas atividades baseadas em ciência e pesquisa reconhecidas e não apenas no conhecimento empírico	Gostar de gente, desfrutar, criar vínculos afetivos com as pessoas e encorajá-las a fazerem o mesmo
Receptividade a novas idéias	Ser capaz de criar pontes entre o conhecimento científico e a prática	Não temer as pessoas distintas ou com idéias distintas, ter na diferença uma colaboração
Solidariedade, empatia, cordialidade	Ser capaz de criar novas idéias e metodologias que promovam a Educação Intercultural	Prazer em conectar-se, em comunicar-se
Capacidade de adaptação a diferentes meios	Saber relativizar as idéias, as pessoas, as circunstâncias	Ser um mediador de conflitos (internos e externos)
Autoconfiança, eficácia, empatia	Capacidade de lidar com a complexidade	Humildade e tolerância para relacionar-se com toda pessoa distinta, seja pela cor, raça, opção sexual, credo religioso, posição social ou financeira, sabendo superar seus próprios preconceitos
Confiável, íntegro, honesto	Formação em educação intercultural	Reconhecimento de suas limitações e estratégias para superá-las
	Formação em psicologia intercultural	Comportamentos coerentes com uma ética relacional

Quadro 10: Competências a serem desenvolvidas em treinamento intercultural

Fonte: Sebben (2009, p. 87)

Percebe-se que as competências afetivas caracterizam-se como tácitas, uma vez que são mais difíceis de serem adquiridas em contexto formal de transferência de conhecimento. Elas são ligadas a aspectos individuais e só podem ser identificadas, observadas e mobilizadas em sua prática a partir de situações concretas. As sociocognitivas poderiam desenvolver-se formalmente, por meio de educação e construção de relacionamentos. Já as comportamentais podem desenvolver-se tanto no ambiente de aprendizado quanto nos relacionamentos pessoais e profissionais que se estabelecem no mundo do trabalho. Aspectos ligados à empatia e receptividade ao outro, por exemplo, relacionam-se às lições propostas por McCall e Hollenbeck (2003) no tocante aos relacionamentos com *stakeholders* e com a equipe.

Conforme já dito anteriormente, para este estudo, optou-se por avaliar o desenvolvimento de competências que acontece durante a vida acadêmica, mais especificamente, em cursos de graduação em Administração que receberam o conceito 5 no ENADE e avaliação *in loco* do MEC. Concomitante à discussão e fortalecimento do conceito de competências no mercado de trabalho, o tema passou também a ser objeto de aproximações com o ambiente acadêmico. Não apenas para ser estudado, mas como orientação a ser adotada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Se, por um lado, as

organizações adotaram o modelo de competências para a gestão de pessoas, por outro, a academia assume o papel de contribuir para formar os egressos de acordo com proposição similar.

A seguir, apresentam-se aspectos relativos às mudanças no ensino superior brasileiro, que culminaram com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pautadas pela gradativa transição dos cursos de graduação, saindo de um formato focado na transferência de conhecimentos rígidos estabelecidos em um currículo com poucas possibilidades de mudanças, para outro pautado em competências aplicáveis ao contexto de atuação profissional, com ênfase na formação para a prática.

3.3 Aprendizado em Administração

Segundo Nicolini (2003), os primeiros cursos de Administração datam de 1902, na Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e na Academia do Comércio, em São Paulo. Esses eram cursos não regulamentados. As primeiras escolas superiores, surgidas nas décadas de 1950 e 1960 do século passado, estavam mais ligadas à área de gestão pública, influenciadas pelas demandas crescentes do Estado Administrativo de Getúlio Vargas. A partir de convênio firmado entre Brasil e Estados Unidos, surge o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, do qual tiveram origem escolas de administração na Fundação Getúlio Vargas (São Paulo, sendo reforçada a escola já existente no Rio de Janeiro), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O desafio da época era a formação de professores que pudessem educar futuros técnicos em administração para preenchimento dos quadros das empresas públicas e privadas (FISCHER, 2001).

Nos anos de 1970, segundo Nicolini (2003), começa uma proliferação de escolas privadas de Administração, criadas para atender a demanda por profissionais capacitados a gerenciar as organizações brasileiras que viviam o *boom* do milagre econômico do período. Passa a haver, também, a regulamentação dos cursos, inicialmente, com o estabelecimento de um currículo mínimo que previa conteúdos padronizados. Na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estado concede às próprias escolas o poder de definirem seus projetos acadêmicos, desde que respeitando-se as áreas de formação e perfil do egresso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais consolidaram essa autonomia das unidades acadêmicas, alinhando a definição dos conteúdos à pedagogia focada em competências.

O autor apresenta, em dois trabalhos distintos (NICOLINI, 2002, 2003), um resumo sobre o surgimento e evolução dos cursos de Administração, bem como das mudanças na legislação do ensino superior brasileiro que impactaram na estruturação dos programas de graduação em Administração, conforme resumido no **Quadro 11**:

ANO	ACONTECIMENTOS
1902	Surgimento dos primeiros cursos de Administração brasileiros: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio.
1905	Decreto Legislativo 1.339 do Governo Federal reconhece como de utilidade pública os dois cursos, validando o diploma por elas conferido.
1931	Criação do Ministério da Educação, no governo de Getúlio Vargas. É criado o Curso Superior de Administração e Finanças.
1930	A urbanização e os reflexos da revolução constitucionalista levam o país a demandar mais técnicos para dar conta da gestão dos projetos de crescimento e industrialização que começavam a tomar forma.
1938	O presidente Vargas cria o Departamento de Administração do Setor Público (DASP), para dar conta dos projetos de crescimento nacionais. Para geri-lo, demanda técnicos com formação específica. O mesmo acontece com empresas que começam a instalar-se no país.
1941	Criada a Escola Superior de Administração de Negócios em São Paulo, com recursos da classe empresarial paulista, para responder à demanda pela formação de novos gestores capazes de lidar com o modelo burocrático de administração das empresas de então.
1946	Criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo, que oferecia, nos cursos de Economia e Contábeis, noções de Administração.
1944	Surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV), originada no DASP, que acabaria se tornando modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país.
1952	Criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública, no Rio de Janeiro.
1954	FGV cria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), destinada a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial.
1959	Firmado convênio entre os governos brasileiro e norte-americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. À época, beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente. Enfatizava a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social.
1966	Conselho Federal de Educação regulamentou o ensino de Administração por meio de resolução não numerada, fixando o currículo mínimo e a duração para o curso. Criação da categoria de <i>Técnico em Administração</i> que tornava o exercício da profissão privativo “ <i>dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido</i> ”.
1967/ 1998	Com a regulamentação da profissão e a consolidação dos modelos para os cursos de graduação em Administração, ocorre um grande crescimento no número de faculdades e universidades que o oferecem. De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, eram 31 cursos em 1967; 177 cursos em 1973; 245 nos anos 1980; 330 no início dos anos 90; 549 escolas no final da década.
1991	Discussão de reformas no curso de Administração, influenciadas por debates diversos ocorridos ao longo de mais de 20 anos de aprovação do primeiro currículo mínimo. Neste período, diversas mudanças no cenário econômico, político e social, no Brasil e no mundo, já haviam alterado princípios e métodos de gestão, mas os cursos continuavam os mesmos. A discussão acontece durante o Seminário Nacional sobre Reformulação Curricular dos Cursos de Administração, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

(Continua)

(Continuação)

ANO	ACONTECIMENTOS
1993	Fixado novo currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução n. 2 /97. Embora modernizado, permanece preso a aspectos tradicionalistas da maneira de gerir que predominava no país. Proposta para a formação de um profissional com características mais generalistas.
1996	Promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inicia um novo processo de discussão do ensino superior, em Administração e em outras áreas. Pelo Parecer n. 776 /97, o Conselho Nacional de Educação torna a concluir as áreas a formular as diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação.
1998	Realizado em Florianópolis o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração.
2002	Câmara de Ensino Superior publicou o Parecer 146/2002, cujo assunto são as Diretrizes Curriculares Nacionais. O parecer recomenda a aprovação da Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares do curso de Administração.
2004	Publicação da Resolução CNE/CES n.º1, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração.

Quadro 11: Surgimento e regulamentação dos cursos de Administração no Brasil**Fonte:** Elaborado com base em Nicolini (2002, 2003)

Numa primeira etapa, os cursos de Administração brasileiros foram criados a partir de fundamentos acadêmicos baseados no modelo americano de gestão. Foram adotados padrões qualitativos diferenciados, constituindo-se seus currículos em pilares que serviriam como bases para os que viriam posteriormente. A industrialização do país, bem como o crescimento da máquina estatal ampliaram a demanda por administradores, e diversos cursos começaram a ser abertos em todo o país. Uma vez regulamentada a profissão de administrador, a preocupação recaiu para a discussão de um currículo mínimo, que garanta ao profissional graduado dar conta das responsabilidades que precisará assumir no contexto do trabalho. Vigente por mais de 20 anos, esse formato não foi capaz de acompanhar as diversas mudanças sociais e mercadológicas vivenciadas no país. Diante disso passou-se à discussão sobre o ensino baseado em competências, que será apresentado adiante.

A partir da história dos cursos de graduação em Administração no Brasil, Fischer (2001) apresenta um estudo que avalia quais foram as mudanças ao longo de 50 anos, destacando dez aspectos relacionados ao desenvolvimento da academia, da sociedade e do mercado: (1) Crescimento do número de escolas, saindo de cerca de 300 na década de 60 para mais de 1500 no início dos anos 2000 (em 2010, segundo o Censo do Ensino Superior do INEP, são 1800 cursos); (2) Influência de outras culturas e trocas entre pesquisadores de diferentes países, além dos Estados Unidos, país que influenciou fortemente as primeiras escolas de negócios brasileiras; (3) Críticas aos conceitos ortodoxos que levaram a mudanças disciplinares; (4) Contribuições do movimento pós-moderno; (5) Maior acesso à informação,

por meio de produções científicas, publicações e internet; (6) Desenvolvimento de pesquisas voltadas aos aspectos culturais dos administradores brasileiros; (7) Internacionalização dos programas de educação em negócios brasileiros, por meio de estabelecimento de parcerias com escolas estrangeiras; (8) Maior interação com o mercado, em especial, nos programas de pós graduação e formatos de treinamento “in company”; (9) Certificações da qualidade dos programas de formação em Administração; e (10) Mudanças sociais que demandam profissionais com competências diversificadas. Em relação a este último aspecto apontado por Fischer (2001), abre-se espaço para a discussão acerca do ensino baseado em competências, apresentado a seguir.

3.3.1 Ensino baseado em competências

O desenvolvimento das organizações, a necessidade de flexibilidade, os ciclos de vida de produtos cada vez mais curtos, as mudanças demográficas da população e as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas são fatores que contribuem para a necessidade da formação de um gestor cada vez mais preparado para lidar com a incerteza, a diversidade e a velocidade das mudanças na arena do mercado (FESTINALLI, 2005). Nesse contexto, é atribuída à universidade parte da responsabilidade por pesquisar e entender as mudanças no perfil do profissional, para assim formar trabalhadores sintonizados com os desafios atuais do mercado e da sociedade, sem deixar de lado a fundamentação conceitual e crítica. A proposta envolve a transição de um ensino focado na transferência de saberes disciplinares para um modelo focado nos saberes ligados ao conceito de competências (NUNES e BARBOSA, 2009).

O termo *pedagogia das competências* reflete as discussões acerca do papel da universidade e das escolas profissionalizantes em relação à formação e desenvolvimento de profissionais aptos a enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo, que passa continuamente por grandes transformações, premindo os trabalhadores a se adaptarem a um cenário hipercompetitivo. Esse termo designa o campo de estudos relativos à ponte simbólica existente entre as necessidades de formação do sistema produtivo, por um lado, e educacional, pelo outro. Sob uma perspectiva crítica, a escola é “*forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares*” (RAMOS, 2001, p. 222).

Lima (2001) aborda a pedagogia das competências como sendo o estudo dos vínculos existentes entre os sistemas educacional e produtivo, no sentido em que o primeiro é formador de profissionais que irão alimentar o segundo, de acordo com uma visão tradicional e dominante. O autor aponta que, de acordo com a lógica das competências, a formação profissional passa a ir além dos processos focados no modelo do ensino tradicional, ampliando-se para a forma como o profissional mobiliza seus conhecimentos para resolver e antecipar-se aos problemas no ambiente de trabalho, o que ultrapassa as fronteiras do conhecimento técnico da formação profissional adotada no modelo de produção taylorista.

Para Ramos (2001), no âmbito da pedagogia das competências, discute-se em que medida caberia à escola “*promover o encontro entre formação e emprego*” (p. 221). De acordo com a autora:

A pedagogia das competências passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender (RAMOS, 2001, p. 222).

O conteúdo a ser desenvolvido, em ambos os contextos, deve voltar-se aos processos produtivos e a exemplos práticos levados para a sala de aula. A validade dos conhecimentos adquiridos será dada muito mais pela sua concretude no mundo profissional do que pela avaliação acadêmica, ou mesmo, serão validados na academia por meio de projetos práticos, na forma de estágios ou projetos de conclusão de curso desenvolvido junto a empresas reais. As competências podem ser desenvolvidas na escola, mas são testadas e colocadas em prática no mercado, onde o indivíduo poderá ser levado a mobilizá-las para lidar com situações específicas.

Ituassu, Goulart e Durão (2009) retomam a discussão acerca do papel a ser desenvolvido pelos currículos escolares, situando-os entre os desafios de transmitir conhecimentos estruturados em disciplinas rigidamente concebidas ou desenvolver competências a serem colocadas em prática em situações específicas relativas ao contexto de atuação profissional do aluno no futuro. Em outras palavras, coloca-se em debate qual deve ser a preocupação da formação acadêmica: limitar-se a desenvolver capacidades intelectuais desvinculadas de situações concretas e práticas sociais ou desenvolver competências dentro das disciplinas e de maneira interdisciplinar, de modo a trabalhar a mobilização do conhecimento em situações complexas (Perrenoud, 1999, apud NUNES, 2009).

Em relação à formação do administrador, Festinalli (2005) acredita que ao longo do tempo ele vive “uma passagem da necessidade básica da simples produção (...) para um momento que determina a necessidade de rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações” (p. 139). Neste contexto, segundo Nunes e Barbosa (2009), a questão das competências foi adotada por alguns países, entre eles, o Brasil, como perspectiva pedagógica para a reforma do ensino superior, no qual se incluem os que formam administradores. Isso se reflete nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que consideraram em sua formulação as características inerentes aos contemporâneos sistemas produtivos. Para os autores, o ensino baseado em competências envolve a elaboração de uma relação de características que contemplam o saber, saber-fazer e saber-ser que o egresso teria que demonstrar ter desenvolvido ao longo de sua formação. Nesse modelo, as competências devem constar de maneira detalhada e explícita em documento acadêmico, passíveis de serem avaliadas e medidas ao fim do processo educacional, por meio de critérios previamente definidos (NUNES e BARBOSA, 2009).

Esse modelo pedagógico, segundo Ramos (2001), traz o aluno para o centro do processo de aprendizagem, como um sujeito ativo no processo de construção significativa do conhecimento. Acredita-se que as competências desenvolvidas são sólidas o suficiente para serem transferidas do contexto da aprendizagem para os diferenciados contextos da prática profissional, em diferentes espaços-tempos do sistema produtivo. Assim, “*Competências consolidadas são transferíveis a diversos contextos e podem, mediante novos desafios, dar origem a novas competências*” (RAMOS, 2001, p. 258). Por essa lógica, faz sentido dizer que as competências desenvolvidas na academia para preparar o futuro administrador poderão, em algum momento, ser mobilizadas e transferidas para os processos de gestão em contexto internacional.

Sob a perspectiva das competências, o desenvolvimento curricular passa também por um alinhamento, na busca pela integração entre as disciplinas constitutivas dos diferentes campos do saber. O encadeamento dos conteúdos deve respeitar uma lógica que permita ao egresso combinar aspectos cognitivos e atitudinais com vistas à resolução de problemas práticos, ou mesmo à sua antecipação. As estruturas curriculares incorporam aspectos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que permitirão aos educandos a possibilidade de fazer combinações adequadas ao contexto para a tomada de decisões individualizadas. Em cada curso, a organização das disciplinas deve pautar-se pela identificação das competências desejadas para os egressos, a fim de que sejam hábeis não apenas em relação ao fazer técnico,

mas ao saber-fazer e saber-ser nos contextos em que as disciplinas são necessárias (NUNES e BARBOSA (2009).

Os autores supra-citados apresentam, a partir de revisão da literatura, quatro dimensões que representam a adoção da noção de competências no ensino superior: (1) Identificação: pelo qual se estabelecem as competências necessárias a um determinado campo de atuação profissional. Uma vez definidas, elas usualmente se tornam um padrão; (2) Normalização: na qual se descreve, de maneira explícita e detalhada, de que maneira as competências se traduzem na prática de determinado campo profissional. A partir daí, incorporam-se não apenas ao sistema produtivo, mas ao educacional, por meio dos Projetos Pedagógicos de curso, por exemplo; (3) Formação: quando acontece a estruturação da dimensão formal do ensino. Aqui definem-se os objetivos educativos, a estrutura curricular, os métodos de ensino / aprendizagem e as formas de avaliação; e (4) Certificação: pelo qual se confere de maneira efetiva o desenvolvimento das competências.

No que se refere às empresas globais, Festinalli (2005) considera que elas precisam se adequar na medida em que o conhecimento é formado, o que encontra suporte nos programas de educação continuada e na busca incessante por informações. A graduação em Administração é a base sobre a qual muitos outros conhecimentos podem ser construídos e deve sobretudo estar em diálogo permanente com as melhores práticas do mercado. Mintzberg e Gosling (2003) dizem que, “*embora administradores não possam ser criados em uma sala de aula, é nesse local que muitos administradores atuantes podem melhorar profundamente suas capacidades*” (p. 31). Os autores se referem principalmente a programas de educação continuada, frequentados por executivos atuantes no mercado, mas as reflexões podem se ampliar para a graduação. Eles defendem que “*os administradores trabalham onde o pensamento racional encontra a prática*”. Nesse sentido, apontam a existência de três níveis onde ocorre esse encontro:

O primeiro nível diz respeito às pessoas e suas relações interpessoais, em que a orientação frequentemente deve ser colaborativa. O segundo é o da organização, em que encontramos a grande atenção dada à análise. E o terceiro é o contexto, englobando o mundo ao redor da organização. Aqui, embora os administradores possam necessitar compreender questões globais, eles também necessitam se tornar mais voltados para o mundo (MINTZBERG e GOSLING, 2003, p. 34).

Os pesquisadores avaliam que, a partir desses encontros, podem-se definir cinco estados da mente administrativa, a saber: (1) Administrando o ego: a inclinação reflexiva; (2) Administrando relacionamentos: a inclinação colaborativa; (3) Administrando organizações: a

inclinação analítica; (4) Administrando o contexto: a inclinação para o mundo; e (5) Administrando mudanças: a inclinação para a ação. Essas inclinações apresentam pontos em comum com o perfil do gestor global indicado por Echeveste e outros (1999) e McCall e Hollenbeck (2003).

A formação do administrador, segundo Souza e Barros (2009), vai muito além da graduação, pois “*ela acontece no cotidiano de trabalho, nas organizações, (...) no prosseguimento formal dos estudos, mas também em cursos, palestras, e por meio de todo o cardápio disponível para saciar a sensação de reciclagem constante*” (p. 7). As autoras acreditam que a ciência da Administração é algo vivo, com bases conceituais que precisam ser ensinadas e assimiladas para que se possam compreender seus fundamentos, mas é sobretudo um saber que se constrói no cotidiano das organizações, na interação entre os atores sociais que constituem esse dia a dia, sejam gestores ou trabalhadores. Para os autores, “*A administração se produz todos os dias, daí a possibilidade de produzirmos outras noções e de disseminarmos outras noções [sic] que sejam mais coerentes com o nosso tempo*” (SOUZA e BARROS, 2009, p. 7).

Na academia, para que seja possível estabelecer parâmetros para a formação profissional em qualquer área de conhecimento, é necessária a existência de um currículo que condense a estrutura conceitual e metodológica do curso. Para Fischer (2001), o que se chama de currículo é “*a estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações, que são a matéria do ensino e a dimensão substantiva do currículo*” (p. 130). Na opinião da autora, quanto mais uma ciência for aplicada à prática, como é o caso da Administração, maior a importância das discussões acerca das interações entre aspectos teóricos e práticos. Nesse sentido, na medida em que as organizações passaram a incorporar em seus discursos a importância das competências individuais e gerenciais para a efetividade no cumprimento das tarefas, também a academia adota o modelo de competências como aspectos que precisam ser desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de maneira transversal ao conteúdo tradicionalmente presente nos currículos.

A partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração, que serão apresentadas adiante, cada curso passou a ter autonomia para o desenvolvimento de sua estrutura curricular, por meio de um Projeto Pedagógico, estruturando disciplinas de modo a desenvolver as competências necessárias ao egresso. De acordo com Paiva, Esther e Melo (2004), as Instituições de Ensino Superior devem apoiar-se em seus projetos pedagógicos para estruturar cursos que promovam a integração das disciplinas de modo a permitir uma formação holística. Assim, poderão ser desenvolvidas

competências com base em uma formação que contemple diferentes saberes teóricos e práticos, inter-relacionados de maneira a permitir a busca de soluções em situações complexas no ambiente do trabalho, onde ocorrerá a prática profissional. A grade curricular pode compor-se de disciplinas integradas, que formam uma espécie de mosaico onde os conhecimentos se completam, ou de forma somatória, onde os conteúdos se sobrepõem e contribuem para formar o arsenal que será acessado quando em situações reais de trabalho.

Antonello e Dutra (2005) apresentaram estudo sobre a criação de Projeto Pedagógico para um curso superior em Administração, destacando todas as etapas do processo. No que diz respeito à estrutura disciplinar, a IES estudada optou por organizar as disciplinas em Núcleos de Aprendizagem, de modo a permitir o inter-relacionamento entre elas dentro de um enfoque inter e multidisciplinar. Foram propostos o Núcleo de Aprendizagem Fundamental, Profissional (formado pela aprendizagem Específica e Gestão), Avançado e Núcleo de Integração da Aprendizagem. As disciplinas foram distribuídas entre esses núcleos de forma a contribuir para o desenvolvimento das competências. Posteriormente, as competências previstas nas DCNs foram cruzadas com cada Núcleo, permitindo observar que havia correspondência entre eles, ou seja, o Projeto Pedagógico demonstrou contemplar o processo de aprendizagem por competências.

Nunes e Barbosa (2003) desenvolveram pesquisa em duas universidades de Belo Horizonte (MG), uma pública e uma privada, com o objetivo de estudar como essas instituições fizeram a inserção do conteúdo de competências em sua estrutura curricular, a partir da diretrizes estabelecidas pelo MEC. Verificou-se que a flexibilização é apontada como uma das vantagens dessas diretrizes, uma vez que possibilita a inserção de novos conteúdos nos currículos, na medida em que novas competências possam ser exigidas dos egressos pelas organizações e pela sociedade. Os autores também constataram que as disciplinas abrangiam tanto o conhecimento específico da profissão quanto conteúdos de formação geral e humanista, colaborando não apenas para a formação do gestor, mas também do cidadão que contribui com seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade. Observou-se ainda a necessidade de ampla comunicação acerca do novo modelo entre os atores envolvidos, sejam eles discentes, docentes ou quadro administrativo. Mais que incorporar o conceito de aprendizagem baseado em competências, é preciso que ele faça sentido para as pessoas e se concretize na prática, quando o egresso irá mobilizar essas competências no contexto profissional.

Nos dois estudos, observou-se que a inserção da aprendizagem de competências apresenta-se como um campo em amadurecimento. As fontes estudadas foram documentais

(Projeto Pedagógico) e entrevistas com discentes, docentes e corpo técnico. Os autores indicam para a necessidade de conhecer a percepção dos egressos como forma mais efetiva de entender se as competências propostas estariam ou não sendo desenvolvidas, dentro de uma perspectiva que considera o aluno como sujeito do aprendizado e responsável pelo desenvolvimento de suas próprias competências. Esses autores ressaltam também a importância da flexibilização curricular e de novas formas de organização do conhecimento, com ênfase para as experiências de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade como formas de oferecer um conhecimento mais prático e até mesmo mais próximo da realidade que se reflete no mercado de trabalho.

Em seguida, apresentam-se as DCNs para os cursos de Administração. Elas contemplam a necessidade do desenvolvimento das competências necessárias à atuação como gestor, independentemente do contexto onde o egresso irá atuar.

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) permitiu a adoção de diretrizes para as diferentes áreas do conhecimento no Brasil. Segundo Anastasiou (2007), elas permitiram que as Instituições de Ensino Superior pudessem organizar seus currículos da maneira mais autônoma e adequada à sua realidade e às necessidades dos discentes, visto que a articulação entre teoria e prática se torna foco de uma aprendizagem mais próxima das demandas individuais, coletivas e sociais. A escola passa a definir, nos projetos de curso, o tipo de profissional que quer formar e, nesse contexto, a palavra *competência* assume mais espaço que o termo *qualificação* referenciado nos textos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais (NICOLINI, 2002).

De acordo com a Resolução CNE/CES n.º1, de 02/02/2004, que especifica as DCNs para os cursos de Administração, esses devem ser estruturados de maneira a incluir conteúdos curriculares que contemplem:

A inter-relação entre a realidade nacional e internacional (*destaque nosso*) segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos,

comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas; II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços; III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (BRASIL, 2005).

Sob as perspectiva da inter-relação entre o contexto nacional e internacional, bem como diante da crescente importância das organizações na vida da sociedade, os currículos teriam a possibilidade de incluir, dentre os aspectos relativos à formação complementar, conteúdos acerca da gestão no atual cenário das organizações globais, além de levar ao desenvolvimento das competências necessárias à formação do profissional que pretende atuar internacionalmente.

Os cursos de Graduação em Administração no Brasil seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cuja resolução nº 1 data de fevereiro de 2004. O documento mais recente é de 2005, resolução nº 4 (BRASIL, 2005). As DCNs versam sobre o projeto pedagógico do curso, abrangendo todas as etapas necessárias para que faculdades, centros universitários e universidades possam oferecer um ensino de qualidade para formar profissionais alinhados à realidade do mercado. Nesse sentido, as DCNs tratam do perfil do formando, das competências e habilidades que ele precisa desenvolver ao longo do curso, do currículo, das formas de estágio, das atividades complementares, formato de avaliação parcial, monografia, iniciação científica, regime acadêmico para a oferta do curso, além de outros aspectos importantes.

Nicolini (2002) explica que as diretrizes possuem dois objetivos específicos: 1) Traçar instruções sobre os parâmetros sob quais as IES devem organizar seus cursos; e 2) Definir campos interligados à formação do Administrador e as habilidades e competências que devem ser observadas. De acordo com o artigo terceiro das DCNs, para chegar ao perfil desejado do formando, os cursos superiores em Administração devem ser capazes de oferecer:

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. 2).

Nunes e Barbosa (2003) acreditam que as DCNs contribuíram para a flexibilização dos currículos dos cursos de Administração pelas Instituições de Ensino Superior, permitindo que elas adequassem seus conteúdos às demandas sociais e aos avanços científicos e tecnológicos com maior autonomia. Para os autores, as diretrizes:

[...] têm orientação na direção de uma formação básica que visa preparar os futuros graduados para enfrentar os desafios das rápidas mudanças na sociedade, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. É encorajado o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação em consideração (NUNES e BARBOSA, 2003, p. 5).

Rocha, Melo e Luz (2009) pesquisaram sobre a importância de os gestores dos cursos poderem adaptar os currículos à realidade de cada IES, levando em consideração características regionais, sociais e econômicas. Isso permite a oferta de alternativas em ensino adequadas à realidade do graduando, sem perder de vista a universalidade da profissão e do papel do gestor, seja em que contexto for. De acordo com dados de pesquisa realizada pelos autores junto a coordenadores de cursos de Administração de instituições privadas, 68% dos entrevistados consideram que as escolas que representam atendem às demandas do mercado, enquanto 56% acreditam que o conteúdo de seus cursos está alinhado às demandas locais e regionais.

Os aspectos apontados acima parecem indicar que, embora nem sempre estejam presentes de maneira explícita (do ponto de vista semântico), as diretrizes apontam para a preocupação em formar um profissional alinhado às demandas de seu tempo, preparado para “*enfrentar as rápidas mudanças da sociedade*” (NUNES e BARBOSA, 2003), bem como dotado de “*flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes*” (BRASIL, 2005). Esses aspectos encontram-se listados entre as competências que precisam ser desenvolvidas pelo profissional com atuação global, relacionadas nos quadros 4, 5 e 6 do capítulo anterior.

Em relação às competências e habilidades necessárias ao futuro profissional, as DCNs estabelecem que esses profissionais devem, no mínimo:

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, p. 2).

De acordo com Brito (2008), as competências específicas se refletem nos projetos pedagógicos de forma a garantir ao egresso a posse de um nível de conhecimentos básicos sobre o campo de atuação escolhido, bem como a capacidade para colocá-los em prática em diferentes contextos. Diante disso, quando se pensa nas características necessárias ao gestor global, algumas das competências desenvolvidas nos cursos de graduação em Administração brasileiros podem ser acionadas quando necessárias, conforme se busca demonstrar ao longo deste estudo.

Para Nicolini (2002), o modelo proposto pelas DCNs para os cursos de Administração está alinhado aos desafios do administrador na contemporaneidade, mas é importante não se perder de vista a forma como efetivamente os Projetos Pedagógicos se concretizam. Sob uma abordagem crítica, o autor questiona se a academia está efetivamente contribuindo para desenvolver competências que levem o indivíduo à ação, ou se estaria meramente reproduzindo conteúdos dentro de um esquema que repete a existência dos currículos mínimos obrigatórios. Para o autor, essa transição exigiu e continuará exigindo das IES uma postura de abertura à mudança e práticas de gestão alinhadas às mudanças do mundo do trabalho.

Para validar o modelo de competências, foram instituídos processos de avaliação, entre eles, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Entre seus objetivos, essa avaliação destaca a importância do desenvolvimento de competências, muito mais que o acúmulo de conhecimentos teóricos. Para Alvarães (2009), a formação do administrador passa pelo cruzamento entre os conteúdos que fazem parte de um currículo essencial, o desenvolvimento das competências e sua colocação em prática.

A avaliação institucional do ensino superior no Brasil vai incluir tanto os aspectos ligados ao Projeto Pedagógico, desenvolvido a partir das DCNs, quanto à estrutura dos cursos, formação do quadro docente, espaço físico das Instituições de Ensino Superior e efetivo desenvolvimento das competências por parte dos alunos. Por essas características, optou-se neste estudo pela seleção das universidades que obtiveram o conceito cinco tanto no exame do ENADE quanto na avaliação institucional *in loco*, o que contribui para respaldar que são instituições que adotaram o modelo das competências, embora não necessariamente voltado para a formação do gestor global.

As DCNs funcionam como ponto de partida para os projetos pedagógicos se estruturarem nas disciplinas, detalhadas em ementas, programas, planos de aula. Para este estudo, optou-se por analisar unicamente as ementas, uma vez que elas procuram indicar de que maneira os conhecimentos e as competências se estruturam em cada disciplina. A partir das ementas, o professor desenvolve seu plano de aula e de que forma pretende contribuir para a formação do aluno com relação a determinado conteúdo. Além disso, a pesquisa documental realizada apontou que as ementas eram o elemento comum disponibilizado pela maioria dos cursos que fizeram parte do corpus.

Bastos e Monteiro Júnior (2009) realizaram estudo com docentes e discentes para avaliar as diferenças na percepção dos dois grupos em relação ao currículo estruturado a partir das competências definidas nas diretrizes curriculares. Constatou-se a existência de disparidades entre a percepção dos dois grupos, sendo que na opinião dos alunos a relação das competências presentes no Projeto Pedagógico foi muito mais desenvolvida que na opinião dos professores. Os autores atribuem isso ao fato de que provavelmente os professores o fazem de maneira natural, sem relacionar o desenvolvimento das competências ao projeto do curso ou a algum tipo de esforço adicional.

Entender a questão das competências a partir do ponto de vista de alunos concluintes do cursos de Administração foi o objetivo do estudo feito por Godoy e Forte (2007), que entrevistaram 441 alunos matriculados no último semestre de um dos cursos. Após coleta de dados e realização de análise fatorial, os estudantes entrevistados disseram ter adquirido quatro tipos diferentes de competências: competência social, competência solução de problemas, competência técnico-profissional e competência de comunicação. Os autores consideram que essa percepção dos discentes relaciona-se aos conceitos estabelecidos pelo MEC nas DCNs.

Já Rocha, Melo e Luz (2009) entrevistaram 25 coordenadores de cursos de Administração em IES brasileiras para entender de que maneira as diretrizes foram

implementadas e percebidas nas concepções dos cursos liderados por eles. Entre os achados, a maior parte dos coordenadores avalia como positiva a implantação das DCNs e reconhece que ela viabilizou a flexibilização dos currículos, tornando possível ao aluno optar por áreas de maior interesse e mais relacionadas ao exercício prático da profissão. Observou-se também que, embora os coordenadores conheçam as diretrizes, muitos ainda não conhecem totalmente o conteúdo e suas possibilidades, fazendo de sua adoção um aspecto mais burocrático, visando apenas atender às determinações do MEC.

Nicolini (2002), em artigo crítico acerca das DCNs, questiona qual seu verdadeiro sentido, se moldar os egressos a um modelo pré-determinado pelo mercado ou criar condições para o surgimento de um profissional crítico, capaz de trafegar por diferentes contextos a partir dos conhecimentos acadêmicos. O autor defende a importância da elaboração do Projeto Pedagógico como o que irá contribuir para traçar o perfil do egresso e estabelecer a vocação dos cursos superiores em Administração, de acordo com sua realidade local, econômica e social.

Foram identificados estudos acerca do Projeto Pedagógico e da aplicação prática das DCNs no âmbito das IES (GODOY e FORTE, 2007; ROCHA, MELO e LUZ, 2009; BASTOS e MONTEIRO JÚNIOR, 2009). O foco inicial foi na formulação dos projetos, a partir de análise documental. Posteriormente, entrevistas em profundidade com docentes e discentes contribuíram para ampliar a discussão acerca da inserção do tema competências no ensino superior. Ainda há muito espaço para amadurecimento nesse campo, em especial, porque as diretrizes datam de 2004, o que indica que os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir dela nem sequer completaram uma década de vigência, período necessário à formação de duas, quem sabe, três turmas completas a partir dessa proposta.

Encerra-se aqui a apresentação do referencial teórico do presente estudo, cujos aspectos metodológicos serão apresentados em seguida. Até o momento, foi feita a contextualização do tema, bem como explicados os núcleos conceituais que conduziram às escolhas metodológicas desta dissertação, que serão apresentadas no próximo capítulo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos

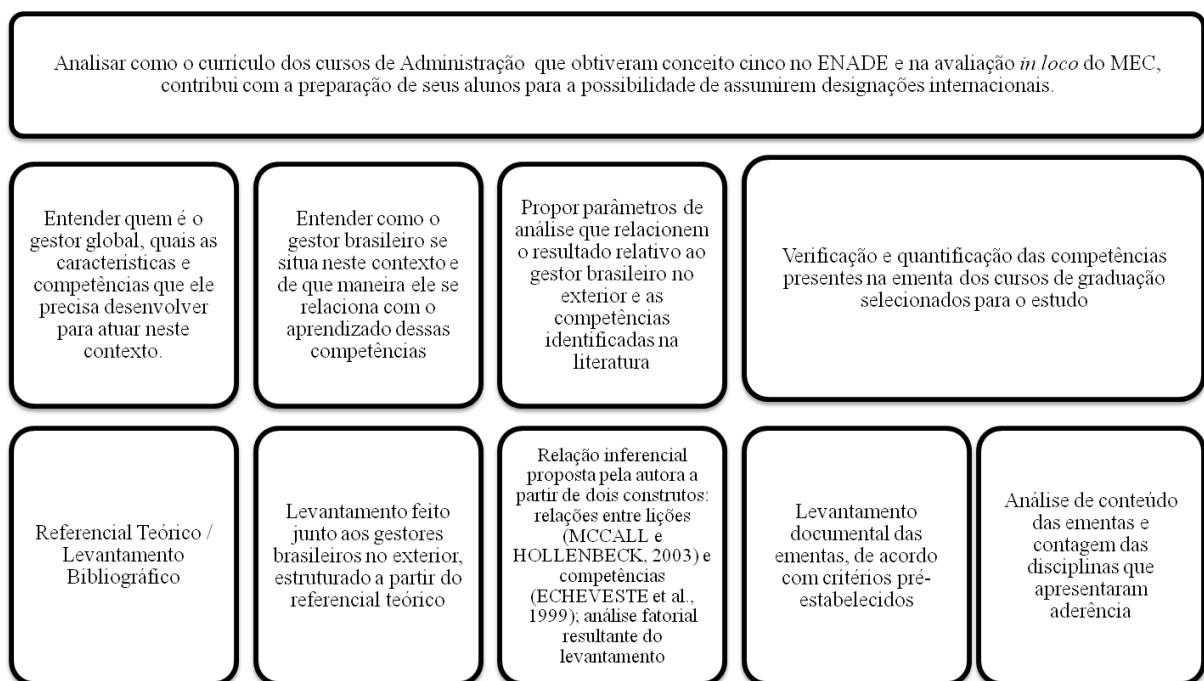
Este estudo parte do seguinte questionamento: como os cursos de graduação em Administração brasileiros contribuem para o desenvolvimento das competências necessárias ao profissional que pretende assumir designações internacionais? Na busca por respostas, o objetivo é analisar como o currículo desses cursos - representados por um corpus composto pelas ementas escolhidas a partir de um critério de conveniência - contribui para a formação de seus alunos para a escolha deste tipo de carreira. Levou-se em consideração não apenas os processos de expatriação, mas o de busca voluntária por novos desafios pessoais e profissionais ao redor do globo.

Foram também estabelecidos cinco objetivos específicos: (1) Identificar as características e aprendizados percebidos por gestores brasileiros que atuam em contexto global, a partir de um grupo de lições identificadas previamente (MC CALL e HOLLENBECK, 2003); (2) Relacionar essas características e aprendizados às competências necessárias para a atuação desse profissional (ECHEVESTE et al., 1999); (3) Propor parâmetros de análise que permitam verificar a frequência com que essas competências estariam presentes nas ementas dos cursos brasileiros de graduação em Administração que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação in loco das instituições brasileiras pesquisadas; (4) Verificar e quantificar a aderência das competências que seriam necessárias ao gestor global entre as ementas selecionadas; e (5) Comparar os resultados das avaliações dos dois triênios (2004-2006 e 2007-2009) e verificar se houve mudanças significativas ou paralelos de um período avaliativo para o outro.

Santos (1999) explica que as pesquisas científicas podem se valer de três critérios para a identificação de sua natureza metodológica: objetivos, procedimentos de coleta e fontes utilizadas na coleta. Quanto ao objetivo, o presente estudo é descritivo, feito com o interesse de descrever um fato ou fenômeno, no caso, se o currículo dos cursos de Administração das universidades selecionadas apresenta indicações de que desenvolve as competências que o gestor precisaria para atuar globalmente. Segundo Triviños (1990), o estudo descritivo é aquele pelo qual se procura conhecer de forma aprofundada determinada comunidade. Para sua realização, é necessária a busca de uma série de informações acerca do que se deseja

pesquisar, bem como estabelecer relações entre variáveis identificadas. Para Andrade (1997), o uso desse método envolve a observação, registro, análise, classificação e interpretação dos dados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Segundo o autor, “*Os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador*” (p. 15). O autor define ainda que problemas caracterizados como descritivos são aqueles “*que interrogam a respeito das propriedades e caracteres que distinguem o assunto de outros semelhantes*” (p. 31).

O **Quadro 12** representa graficamente como foi conduzido o processo de pesquisa, ilustrando-o de maneira didática e sequencial.



Quadro 12: Descrição do processo de pesquisa

Fonte: elaboração nossa

4.2 Procedimentos de coleta

Quanto aos procedimentos de coleta, esses “*são os métodos práticos para juntar as informações, necessárias à construção de raciocínios em torno de um fato / fenômeno /*

problema" (SANTOS, 1999, p. 27). No presente estudo, foram utilizados três: Pesquisa Bibliográfica, Levantamento e Pesquisa Documental.

Quanto às fontes de informação, Santos (1999) aponta a existência de três categorizações: Campo, Laboratório e Bibliografia. São consideradas fontes as situações das quais se extraem os dados de que se precisa. Para este estudo, a Bibliografia foi o primeiro passo, com o objetivo de se conhecer o contexto da discussão, seus aspectos constitutivos e principais autores de referência. Segundo recomendação do autor, ela deve encabeçar qualquer processo de pesquisa científica. A partir do referencial, apresentado nos capítulos dois e três, foi possível identificar os elementos para a elaboração dos parâmetros sobre os quais foi estruturada a análise das ementas.

Outra fonte de informação foi o estudo de campo, por meio do Levantamento junto a profissionais brasileiros que trabalham no exterior. Por fim, procedeu-se à análise documental, baseada na ementa das disciplinas dos cursos de graduação em Administração de 24 universidades brasileiras, conforme detalhamento que será apresentado adiante.

A seguir, serão descritos os métodos de coleta de dados para o levantamento e para a pesquisa documental. Essas duas fontes de informação, construídas a partir do referencial teórico, constituem os pilares que vão gerar as respostas aos objetivos da pesquisa.

4.2.1 Levantamento: lições aprendidas pelo gestor brasileiro no exterior

Conforme citado anteriormente, existe uma predominância de estudos qualitativos sobre o tema das designações internacionais, em especial, os produzidos em língua portuguesa (ECHEVESTE et al., 1999; FREITAS, 2000; FONSECA, MEDEIROS e CLETO, 2000; BUENO, DOMINGUES e DEL CORSO, 2004; BUENO e DOMINGUES, 2008; GIALAIN, 2009). A dificuldade de acesso a profissionais que atuam no contexto global poderia ser apontada como uma das razões que levaram os pesquisadores à produção de trabalhos baseados em estudos de caso e entrevistas em profundidade, realizadas tanto com brasileiros no exterior quanto com estrangeiros no Brasil. Pesquisas como a de McCall e Hollenbeck (2003), que viajaram o mundo para entrevistar executivos, exigiram um alto nível de investimento e demandaram três anos de trabalho contínuo, entre viagens, transcrição de entrevistas, categorização e análise.

Boa parte dos estudos pesquisados tiveram objetivos exploratórios e contribuíram para que o campo se desenvolvesse até o estágio atual, independentemente da abordagem ser quantitativa ou qualitativa. De acordo com Minayo e Sanches (1993), não existe contradição nem continuidade entre investigação quantitativa e qualitativa, uma vez que a natureza de ambas é diferente. De acordo com os autores, “*O estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa*” (MINAYO e SANCHES, 1993). Esse foi um dos aspectos que influenciou o desafio desta dissertação, que partiu do estudo qualitativo desenvolvido por McCall e Hollenback (2003) para a elaboração de um instrumento de coleta de dados de abordagem quantitativa.

Para Triviños (1990), Andrade (1997) e Santos (1999), a utilização do levantamento permite a descrição de um fato ou fenômeno, após a realização de aproximações anteriores. Triviños (1990) complementa ao dizer que a pesquisa descritiva não se restringe apenas à coleta, organização e classificação dos dados, sendo possível também o estabelecimento de relações estatísticas e inferenciais entre as variáveis. Para o presente estudo, foi desenvolvido um questionário estruturado, disponibilizado eletronicamente para os participantes de uma comunidade virtual de brasileiros que trabalham no exterior. De acordo com Hair Junior e outros (2005) e Almeida e Botelho (2006), esse procedimento de coleta de dados é indicado quando se trata de um instrumento auto-preenchível via internet (*survey eletrônica*). A seguir, apresentam-se os processos envolvidos nessa etapa.

4.2.1.1 Amostra

O advento das comunicações mediadas por computador facilitou o acesso e a identificação de possíveis grupos de indivíduos a serem pesquisados. Pessoas que vivem e trabalham em diferentes países encontram-se conectadas por meio de redes sociais mediadas por computador, num processo de interatividade em que a tecnologia minimiza a importância das fronteiras geográficas para o estabelecimento de um fluxo de comunicações instantâneas.

Foi identificada uma comunidade virtual da qual participam 2.730 pessoas⁴, denominada *Brazilian Abroad Network Group*. Seus membros são majoritariamente profissionais brasileiros que vivem e trabalham no exterior, ocupando posições como

⁴ Dado colhido em 23/03/2011. Quando o primeiro contato foi feito para a realização da pesquisa, em dezembro de 2009, eram pouco mais de 1.500 membros. Durante a aplicação do instrumento, esse número era de 1900.

executivos, profissionais contratados e autônomos, empreendedores e estudantes. O grupo faz parte do site de relacionamentos profissionais Linkedin (www.linkedin.com) e caracteriza-se por só aceitar a participação de membros que efetivamente demonstrem em seus perfis sua experiência (passada ou presente) em outro país. Em contato com o criador e mediador do grupo, James Locke, este aceitou a proposta de pesquisa e comprometeu-se a contribuir na adequação e distribuição dos questionários, bem como promover o engajamento do público para as respostas, em etapas que foram realizadas no primeiro quadrimestre de 2010.

O Linkedin foi fundado em 2003, quando seus cinco criadores convidaram cerca de 350 contatos profissionais para participarem da rede social. Ao final do primeiro mês de operação, já eram 4.500 membros. Atualmente, segundo dados do próprio site, são cerca de 100 milhões de membros em mais de 200 países ao redor do mundo. Caracteriza-se por seu aspecto de relacionamentos profissionais, em que os membros expõe seus currículos e estabelecem conexões com pessoas com quem trabalharam, estudaram ou fizeram negócios anteriormente. Os grupos são formados por pessoas que tenham interesses afins, como alunos de uma escola, empregados de uma organização, profissionais de determinada categoria, profissionais atuando em organizações não governamentais e interessados em estabelecer network. Um participante não pode enviar mensagens ou convidar um desconhecido para sua rede, o que reforça o caráter profissional e de estabelecimento de network, uma das características do website.

Escolheu-se uma amostragem não probabilística por julgamento, partindo-se do pressuposto de que as pessoas que fazem parte do grupo representam a população típica da pesquisa. Segundo Hair Junior e outros (2005), esse tipo de amostra, também denominada intencional, é utilizada principalmente pela sua conveniência, rapidez e baixo custo. A participação foi voluntária, motivada pelo moderador do grupo. Na carta de apresentação, foi explicitado que a pesquisa deveria ser respondida por profissionais ativos, que desempenhassem papel de gestores, tanto em empresas públicas e privadas quanto em negócios próprios (empreendedores) e profissionais autônomos. Questionários preenchidos por estudantes e profissionais em condição de não emprego foram invalidados.

4.2.1.2 Instrumento de pesquisa

A partir da revisão de literatura e da pesquisa desenvolvida por McCall e Hollenbeck (2003), optou-se pela estruturação de um questionário dividido em quatro partes. Na primeira, foram elaboradas perguntas que objetivaram traçar um perfil demográfico dos pesquisados, com propósito descritivo e também para que fosse possível a realização de análises comparativas relativas às respostas da segunda parte, baseada na pesquisa de McCall e Hollenbeck (2003), cujas 27 lições foram apresentadas no **Quadro 6**. Nesta etapa, optou-se pelo desenvolvimento das perguntas dentro de uma escala nominal, definida por Hair Junior e outros (2005) como aquela que “*usa números como rótulos para identificar e classificar objetos, indivíduos ou eventos*” (p. 181).

Na segunda parte do questionário, optou-se pela utilização de uma escala métrica de classificação somada (Lickert), estruturada em categorias ordenadas, com o propósito de identificar qual o grau de dificuldade enfrentado pelos entrevistados em relação a 22 das 27 lições identificadas por McCall e Hollenbeck (2003). As lições passaram a compor os conceitos ou variáveis da pesquisa. Foram incluídos os tópicos referentes aos seguintes aprendizados: (1) lidar com questões culturais; (2) conduzir um negócio; (3) liderar e gerir outras pessoas; (4) lidar com relacionamentos problemáticos. Optou-se por utilizar uma escala graduada em cinco níveis, indo de *Muita Dificuldade* até *Nenhuma Dificuldade*. Foi também inserida a opção *Não se Aplica*, para casos que não pudessem ser mensurados pelo entrevistado. A opção pela escala Lickert foi devido ao fato de que a amplitude das respostas permite apresentar informações mais precisas da opinião do respondente em relação a cada afirmação (COOPER e SCHINDLER, 2003; HAIR JUNIOR et al., 2005). Vale ressaltar que, por se tratar de um estudo baseado em percepções, os resultados aplicam-se exclusivamente a este grupo e suas opiniões no momento em que preencheram o instrumento de pesquisa.

Na terceira parte do questionário, foram apresentadas nove afirmações acerca de lições relativas ao processo de gestão, que podem ser consideradas tanto no contexto global quanto local. Foi solicitado aos respondentes que indicassem as que consideravam mais difíceis de aprender ou desenvolver, por meio da utilização de uma escala de ordem de ranqueamento, que permite aos respondentes ordenar ou classificar um conjunto de afirmações de acordo com suas opiniões (HAIR JUNIOR et al., 2005). Essa escala permite que os respondentes comparem uma lição com a outra e apontem as que pessoalmente consideraram mais difíceis. As lições avaliadas nesta etapa foram o aprendizado sobre as qualidades pessoais exigidas de

um líder, sobre si mesmo e sobre a carreira. Novamente, por basear-se em percepções, não se pode considerar que os resultados aqui obtidos possam estender-se a todas as pessoas que vivenciam a carreira internacional.

Por fim, a quarta parte foi composta por uma pergunta aberta referente às vantagens e desvantagens do profissional brasileiro em relação aos seus colegas de trabalho no exterior. O questionário completo pode ser consultado no **Apêndice A**. Após a elaboração, esse questionário passou por um processo de revisão e validação, por meio da consulta a especialistas na formulação de instrumentos de pesquisa, bem como a profissionais brasileiros que trabalham no exterior. Para Sellitz e outros (1967), é importante, nesta fase, buscar conhecer as “*reações críticas de pessoas que conhecem os métodos do questionário e o tipo de problema a ser enfrentado*” (p. 617).

Nesse sentido, foram empreendidos vários esforços que corroboraram o que Sellitz e outros (1967) definiram como discussão com pessoas que acumularam muita experiência prática no campo do estudo, como:

- (1) Submissão do instrumento para avaliação de professores do programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia. Foram sugeridas adequações em algumas questões para tornar a redação mais clara;
- (2) Tradução do instrumento para o idioma inglês, com o apoio de brasileiros que vivem no exterior há mais de dez anos, para que fosse possível a avaliação do professor George P. Hollenbeck, um dos autores da pesquisa que serviu de base para a elaboração do instrumento. Psicólogo organizacional, consultor e professor de liderança executiva nos Estados Unidos, ele analisou e aprovou a proposta do estudo, contribuindo com sugestões que levaram a adequações e eliminação de alguns itens no perfil demográfico;
- (3) Submissão do questionário ao gestor da comunidade *Brazilian Abroad Network Group*, James Locke, que avaliou principalmente aspectos semânticos específicos do mundo corporativo no exterior, e sugeriu a inserção de algumas perguntas. O executivo vive desde 1992 nos Estados Unidos, é fundador e presidente da Enosis Global LCC, empresa especializada em desenvolvimento de mercado que oferece consultoria para organizações que queiram entrar em mercados internacionais; e
- (4) Submissão do instrumento a dez profissionais brasileiros que atuavam no exterior e se encaixavam no perfil da amostra identificada, embora não participassem da comunidade no Linkedin. Foram selecionados pela pesquisadora por conveniência, uma vez que foram seus colegas de trabalho em uma multinacional.

Após a coleta de sugestões e propostas de melhoria de todas essas fontes, foram feitas adequações que resultaram em mudança de redação, exclusão e inclusão de perguntas e adaptações para que fosse possível fazer uma primeira aplicação do instrumento, que acabou por atingir diferentes propósitos. Ao mesmo tempo em que foi um pré-teste sólido, os resultados obtidos ajudaram a direcionar o tema deste estudo e configurar, após a realização da análise fatorial, o modelo teórico que deu suporte à análise das ementas dos cursos de graduação em Administração brasileiros.

4.2.1.3 Operacionalização das variáveis

A segunda parte do questionário apresentou, a partir do estudo de McCall e Hollenbeck (2003), as variáveis referentes às percepções dos gestores brasileiros em relação às lições que eles teriam aprendido com a experiência internacional,. Para avaliar a validade do instrumento, foram desenvolvidos os testes cujos detalhes apresentam-se adiante.

Inicialmente, foram realizados os testes das suposições da análise multivariada – normalidade, linearidade e homocedasticidade. As análises foram feitas com o apoio de um profissional especialista em métodos quantitativos, que contribuiu para demonstrar estatisticamente a confiabilidade do processo de coleta de dados.

Conforme Hair Junior e outros (2005), a necessidade de testar as suposições estatísticas em aplicações multivariadas é importante porque a complexidade das relações aumenta com o maior uso de variáveis, tornando distorções e vieses potenciais mais significativos e, ainda, porque a complexidade das análises pode mascarar os sinais de violações de suposições.

A suposição mais fundamental em análise multivariada é a normalidade. Se a variação dos dados em relação à distribuição normal é suficientemente grande, todos os testes estatísticos resultantes são inválidos (HAIR JUNIOR et al., 2005). Para a análise de normalidade univariada, quando se considera a distribuição de cada variável individualmente, avaliaram-se as medidas de simetria e curtose. Segundo Kline (2005), os valores de simetria devem ser menores que três e, de curtose, menores que oito. A maior assimetria obtida neste estudo foi de - 0,024, dentro dos limites estabelecidos. Em relação à curtose, o maior valor foi 0,48, também dentro dos limites de normalidade univariada.

Ainda conforme Kline (2005), em situações mais difíceis, para se testar a normalidade multivariada, sugere-se que sejam avaliadas as distribuições univariadas, a distribuição conjunta das variáveis e os gráficos de dispersão de pares de variáveis. Confere-se a aceitação da normalidade multivariada quando: 1) todas as distribuições univariadas forem consideradas normais; 2) qualquer distribuição conjunta de variáveis também for considerada normal; e 3) todos os gráficos de dispersão de pares de variáveis forem considerados lineares e homoscedásticos.

Para testar a normalidade multivariada, utilizam-se gráficos de dispersão de pares de variáveis (KLINE, 2005), escolhidos aleatoriamente, pois o número de variáveis era excessivamente grande (TABACHNICK e FIDELL, 2001). Nesses gráficos, foram avaliadas a linearidade e a homocedasticidade dos dados.

Também, a homocedasticidade dos dados é esperada, ou seja, a variância dos termos de erro deve ser constante e as variáveis dependentes exibem igual nível de variância ao longo de todas as variáveis preditoras (HAIR JUNIOR et al., 2005). Logo, gráficos de dispersão, obtidos a partir dos resíduos de regressão linear e formados por pares de variáveis, foram analisados. Não foram encontradas violações às premissas de linearidade e homocedasticidade, assim, a distribuição dos dados foi considerada multivariada normal.

A multicolinearidade ocorre quando as variáveis são tão correlacionadas que tornam certas operações matemáticas instáveis por causa da inversão de matrizes. O problema causado pela multicolinearidade é que ela infla o tamanho dos termos de erro, enfraquecendo as análises (TABACHNICK e FIDELL, 2001).

A avaliação da multicolinearidade foi feita por meio da análise do valor da tolerância e de seu inverso, o fator de inflação da tolerância (VIF – *variance inflator factor*). Valores de tolerância menores que 10% indicam multicolinearidade, assim como valores de VIF maiores que dez (HAIR JUNIOR et al., 2005). Kline (2005) recomenda que sejam observados os valores de correlação bivariada do conjunto de variáveis, sinalizando multicolinearidade, as variáveis com correlação de Pearson maiores do que 0,85. Todos os testes foram feitos – tolerância, VIF e análise de correlações – e nenhum caso de multicolinearidade foi identificado.

Com o objetivo de levar a uma descrição mais sintética das variáveis medidas na segunda parte do questionário, procedeu-se à realização da análise fatorial. Para Cooper e Schindler (2003) e Hair Junior e outros (2005), essa técnica permite reduzir a quantidade de variáveis por meio da formação de fatores que facilitam sua interpretação. Originalmente, foram apresentados 22 variáveis. Ainda segundo os autores, para que a análise fatorial seja

possível, é necessário que o pesquisador tenha um número mínimo de respondentes igual a cinco vezes o número de variáveis analisadas. Para este estudo, conforme citado anteriormente, foram considerados 195 questionários válidos, o que corresponde a 8,86 vezes a quantidade de variáveis.

Vale lembrar que a realização desta primeira etapa foi transformada em um artigo submetido ao Enanpad 2010 (SOUZA et al., 2010), que foi aprovada para apresentação e publicação nos anais do congresso, o que contribui para sua validação acadêmica. A apresentação dos resultados será contemplada no capítulo cinco.

4.2.2 Pesquisa documental: ementas das disciplinas dos cursos superiores de Administração

Para a análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Administração no Brasil, fez-se a opção por um recorte que considerasse exclusivamente as ementas das disciplinas de cada curso selecionado. Por uma questão de conveniência para determinação do corpus, foram utilizados dois critérios: (1) cursos de Administração com conceito igual a cinco na avaliação de cursos de graduação brasileiros, considerando-se tanto o conceito do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), quanto a avaliação *in loco* feita pelas comissões de especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC); (2) cursos que fazem parte do projeto de Pesquisa Pró-Administração ligados à Universidade Federal de Uberlândia, onde esta dissertação de pós graduação foi desenvolvida.

No **Quadro 13**, descreve-se a relação dos cursos selecionados. Em relação ao primeiro critério, foram considerados os resultados do triênio 2007-2009, divulgado em janeiro de 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pelas avaliações. Inicialmente, a análise foi feita com base no triênio anterior, 2004-2006. Optou-se, inicialmente, por demonstrar os dados da avaliação mais recente. Em um segundo momento, fez-se uma comparação entre os resultados, que foi incorporada aos objetivos do estudo.

CURSOS COM CONCEITO 5 (ENADE e avaliação in loco)	SIGLA IES	TIPO	CIDADE	UF
Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho	EG	Pública	Belo Horizonte	MG
Faculdade de Administração de Empresas	FACAMP	Privada	Campinas	SP
Faculdade de Economia e Finanças IBMEC	IBMEC	Privada	Rio de Janeiro	RJ
Centro Universitário FECAP	FECAP	Privada	São Paulo	SP
Escola de Administração de Empresas de São Paulo	FGV-EAESP	Privada	São Paulo	SP
Insper Instituto de Ensino e Pesquisa	INSPER	Privada	São Paulo	SP
Instituto Superior Tupy – IST	IST	Privada	Joinville	SC
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Pública	Florianópolis	SC
Universidade Federal Fluminense	UFF	Pública	Volta Redonda	RJ
Universidade Federal de Goiás	UFG	Pública	Goiânia	GO
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Pública	Juiz de Fora	MG
Universidade Federal de Lavras	UFLA	Pública	Lavras	MG
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Pública	Belo Horizonte	MG
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Pública	Campo Grande	MS
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Pública	Curitiba	PR
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Pública	Porto Alegre	RS
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Pública	Florianópolis	SC
Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Pública	São João Del Rei	MG
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Pública	Santa Maria	RS
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Pública	Uberlândia	MG
Fundação Universidade Federal de Viçosa	UFV	Pública	Viçosa	MG
Universidade de Brasília	UNB	Pública	Brasília	DF
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	Pública	Jaboticabal	SP
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Pública	Itajubá	MG
CURSOS DO PROGRAMA PRÓ-ADMINISTRAÇÃO	SIGLA IES	TIPO	CIDADE	UF
Universidade Federal de Goiás (*)	UFG	Pública	Catalão	GO
Universidade Federal de Uberlândia (**)	UFU	Pública	Uberlândia	MG
Faculdade Novos Horizontes	UNIHORIZONTES	Particular	Belo Horizonte	MG
Universidade Federal de Minas Gerais (**)	UFMG	Pública	Belo Horizonte	MG
Universidade Federal de Lavras (**)	UFLA	Pública	Lavras	MG

Quadro 12 - Relação das universidades selecionadas

Fonte: Ministério da Educação.Inep (2011)

Notas: (*) Foi avaliado o curso de Administração da UFG em Goiás (critério 1) e Catalão (critério 2). Os currículos são similares, mas possuem diferenças. (**) UFMG, UFU e UFLA foram selecionada pelos dois critérios.

Para ter acesso aos documentos necessários, foi feita uma pesquisa junto aos sites da internet de cada universidade. Inicialmente, buscou-se o Projeto Pedagógico dos cursos. Quando este não estava disponível, pesquisou-se a ementa. Quando nenhum desses documentos foi localizado, foi feito um contato por email com o coordenador do curso.

Esgotadas as possibilidades de acesso, procedeu-se à exclusão de dois cursos das análises: FACAMP e UNB.

A opção por analisar as ementas foi feita ao se constatar que, entre os materiais disponíveis para consulta, as ementas eram o elemento comum tornado público, conforme descrição detalhada no **Apêndice B**⁵. Apenas quatro universidades disponibilizavam o Projeto Pedagógico, que permitiria um estudo mais abrangente de outros aspectos relativos às competências. Outras seis disponibilizavam a estrutura curricular, com programa completo, incluindo bibliografia. Um total de 14 cursos disponibilizaram apenas ementário e grade. Uma vez que o elemento comum a todos eram as ementas, optou-se por avaliá-las, mas todos os dados estão disponíveis para futuras análises.

4.2.2.1 Análise de conteúdo

Para a busca de respostas em relação aos objetivos específicos, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada com a consciência de que as relações estabelecidas são inferenciais, portanto dotadas de subjetividade, construídas a partir do referencial teórico e das percepções da pesquisadora na medida em que se aproximou do objeto. De acordo com Bauer (2002), a análise de conteúdo “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (p. 191).

As unidades de texto podem ser analisadas por meio do tratamento estatístico e da codificação de categorias, o que faz com que a análise transforme os dados em uma nova informação, relacionada ao objetivo do pesquisador e às teorias nas quais ele sustenta seu estudo. Bauer (2002) define que o processo de análise de conteúdo trabalha com os aspectos sintáticos e semânticos de materiais textuais escritos, que tanto podem ser resultado da transcrição de entrevistas quanto aqueles produzidos para outra finalidade qualquer, como jornais e memorandos. No presente estudo, essas unidades de análise foram as ementas, estudadas sob o enfoque teórico das competências necessárias à atuação internacional do gestor, do qual emergiram as categorias.

Para Bardin (1988), a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

⁵ Devido ao volume de dados e detalhes do levantamento documental e das análises das ementas, optou-se por disponibilizar o conteúdo dos apêndices em CD Rom, a partir deste ponto do estudo.

conteúdo das mensagens" (p. 38). De acordo com Bauer (2002), o processo de Análise de Conteúdo começa pela definição da amostragem de unidades de texto. Triviños (1990), a partir dos estudos de Bardin (1988), classifica esse processo como pré-análise, que consiste na organização dos dados ou materiais a serem analisados.

A segunda fase da Análise de Conteúdo é a descrição analítica, na qual o corpus da pesquisa deve ser submetido a um estudo aprofundado onde acontecerão os processos de codificação, classificação e categorização (TRIVIÑOS, 1990; BAUER, 2002). Nessa etapa, foram identificadas, em cada conjunto de ementas, quais competências poderiam estar sendo desenvolvidas, considerando-se um conjunto de palavras-chave definido arbitrariamente a partir do estudo da literatura. Para isso, foram estabelecidos parâmetros de análise como um dos objetivos do estudo. As categorias assumiram a nomenclatura das próprias competências definidas por Echeveste e outros (1999), que foram relacionadas aos resultados do levantamento junto aos gestores brasileiros.

4.3 – Limites do método: levantamento e análise de conteúdo

Por fim, todo método e toda fonte apresentam em si limites. Na sequência, serão apontados aqueles relacionados ao levantamento e à análise documental, bem como ao instrumento de coleta e documentos pesquisados.

A escolha de uma escala para medir determinados conceitos em um levantamento, em especial, os que buscam conhecer percepções, estão sujeitos à colaboração, perfil e predisposição dos respondentes, bem como a aspectos situacionais, mecânicos, relacionais, crenças, valores e momentos pessoais (SELLTIZ et al., 1967). Para este estudo, ressalta-se ainda que foi adotada uma escala para medir a percepção referente ao nível de dificuldade das lições aprendidas pelos gestores brasileiros que trabalham no exterior, o que reflete uma realidade específica desses respondentes, sem possibilidade de serem estendidas a todos os profissionais brasileiros que trabalham no exterior.

Selltz e outros (1967) apontam algumas características que podem contribuir para provocar vieses em levantamentos que adotam escalas para medir percepções. Segundo os autores, algumas formas de responder estão relacionadas ao valor social que a resposta envolve, ou seja, adotar uma posição favorável ou desfavorável pode ser a expressão não de uma opinião individual, mas do que é socialmente aceito como padrão para determinado grupo de pessoas. Destacam também que o estado de ânimo do respondente pode influenciar

suas posições no momento do preenchimento, bem como condições de operacionalização (funcionamento do questionário, interrupções, dúvidas, etc). Em relação ao momento pessoal, a amostra foi composta por profissionais com uma situação estável no exterior (conforme será detalhado adiante), com tendência a avaliar a experiência a partir de um processo de memória seletiva, onde aspectos mais complexos do processo de adaptação foram deixados propositalmente de lado, com destaque para os casos de sucesso.

Hair Junior e outros (2005) apontam para a própria característica do levantamento ou *survey*, em que o respondente sabe que está avaliando algo e pode tomar uma decisão tendendo para um dos extremos, como forma de seguir a orientação do grupo do qual faz parte.

Em relação à análise fatorial, resultante do agrupamento dos conceitos, os autores alertam para as decisões tomadas pelo pesquisador ao nomear fatores, que são subjetivas, mesmo ao se partir do princípio de que são construídas, tomando-se como orientação o referencial teórico, os próprios dados, a vivência do pesquisador e a lógica. Existe a possibilidade da ocorrência de vieses ou construtos que podem ser considerados equivocados em algum momento ou contexto. Isso acontece, especialmente, quando um conceito possui cargas semelhantes em mais de um fator, e o pesquisador precisa fazer escolhas específicas sobre o grupo que será criado e como será nomeado.

O aspecto inferencial da análise de conteúdo é ponto forte na construção de conhecimento, mas, paradoxalmente, pode representar sua falácia (BAUER, 2002). Para o autor, o pesquisador que utiliza essa metodologia pode obter resultados apenas por agregação e probabilísticos, não podendo afirmar quais foram as reais intenções de quem elaborou o discurso objeto da análise. O processo é sujeito às interferências de crenças, valores e percepções anteriores do pesquisador, que pode apresentar dificuldade em se manter neutro para a consecução de suas análises.

Bauer aponta ainda algumas considerações importantes relativas ao processo, que aqui são relacionados ao corpus deste estudo:

- 1) O corpus de um texto nunca está completo porque sempre serão acrescentados novos textos. No caso das ementas disponibilizadas pelas IES pesquisadas, observou-se que alguns materiais são mais atuais, outros mais antigos, e outros sem data, conforme descrito no Apêndice B. Alguns, ainda, disponibilizaram o material por email. Pode ser que, em um novo levantamento, se tenha acesso a material diferente do levantado neste momento, em função de atualizações e mudanças na estrutura curricular dos cursos, por exemplo;

- 2) Análise de Conteúdo é usada para construir índices. Eles representam a interpretação dada pelo pesquisador, mas deve-se levar em consideração que o texto das ementas foram produzidos por diferentes instituições, relativas a projetos pedagógicos também diferentes. Dessa maneira, uma determinada palavra pode ter sido interpretada de acordo com um tipo de índice na percepção do pesquisador, quando na percepção do autor da ementa e do professor que aplica a disciplina em sala de aula, poderia ser diferente.

Em relação às fraquezas do método, Bauer(2002) destaca o cuidado que deve ser tomado com os conteúdos textuais, no sentido de analisá-los e categorizá-los. A separação, classificação e categorização representam processos-chave para o uso da técnica, e decisões erradas de pesquisa podem conduzir a resultados equivocados. Outro ponto destacado pelo autor é o fato de a análise de conteúdo focar-se nas frequências, ou seja, naquilo que existe, descuidando do que é raro ou se encontra ausente. Neste estudo, optou-se por avaliar os extremos (maiores e menores índices). Algumas ausências são apontadas a partir das inferências, mas não houve aprofundamento neste aspecto das discussões, uma vez que isso envolveria um maior nível de conhecimento acerca da estrutura curricular dos cursos de Administração, por meio da análise de documentos mais completos. Isso pode indicar a possibilidade para estudos futuros.

Ao segregar as ementas para análise, deixou-se de enxergá-las no contexto do Projeto Pedagógico, documento que reflete de maneira mais explícita a complexidade do modelo de aprendizagem por competências adotado pela instituição. Como foram identificados apenas quatro documentos na íntegra, em um universo de 24, vários aspectos deixaram de ser avaliados, o que pode ser feito também futuramente, a partir de um aprofundamento sobre esses cursos, especificamente.

As ementas foram coletadas nos websites dos cursos selecionados e algumas vezes, enviadas por email, conforme descrito no Apêndice B. Em alguns casos, parte dos documentos pesquisados apresentavam unicamente as disciplinas obrigatórias, sem elencar as optativas. Em outros, foi possível perceber que as ementas poderiam estar desatualizadas, visto suas datas de referência (2004, 2007, 2009). Em muitos cursos, identificou-se também uma nomenclatura vaga, normalmente *Tópicos Especiais em [...]* onde não havia descritivo do conteúdo. Sabe-se também que as ementas não disponibilizam todas as informações referentes aos cursos, papel melhor desempenhado pelos programas, que representam conteúdos mais aprofundados. No entanto, apenas oito dos 24 cursos pesquisados divulgaram seus programas completos.

No próximo capítulo, apresentam-se os resultados de cada etapa, de acordo com o resumo dos aspectos metodológicos apresentado no **Quadro 14**.

RESUMO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS				
Pergunta	Objetivo Específico	Procedimento de coleta	Técnica de análise	Autores de referência
Quais as competências do gestor global?	(1) Identificar as características e aprendizados percebidos por gestores brasileiros que atuam no contexto global, a partir de um grupo de lições identificadas previamente (MC CALL e HOLLENBECK, 2003)	Levantamento Bibliográfico Levantamento junto a gestores brasileiros no exterior	Revisão da literatura Análise descritiva dos dados, análise de freqüência e análise fatorial	Citados nos quadros 4 e 5 McCall e Hollenbeck (2003)
Qual a relação entre as características e aprendizados identificados e as competências indicadas pela literatura?	(2) Relacionar essas características e aprendizados às competências necessárias para a atuação desse profissional (ECHEVESTE et al., 1999)	Cruzamento entre os resultados do levantamento e o referencial bibliográfico	Análise de conteúdo	Citados no capítulo 3, relativos ao campo das competências
Como as ementas dos cursos de Administração podem ser analisadas em relação às competências necessárias ao gestor global?	(3) Propor parâmetros que permitam verificar a freqüência com que essas competências estão presentes nas ementas dos cursos de graduação em Administração que obtiveram conceito 5 no ENADE e na avaliação in loco das instituições brasileiras pesquisadas	Cruzamento entre os resultados das etapas anteriores	Análise de conteúdo	Bardin (1988); Triviños (1990); Bauer (2002)
As competências necessárias ao gestor global encontram-se presentes nas ementas dos cursos de Administração?	(4) Verificar e quantificar a aderência das competências necessárias ao gestor global nas ementas analisadas.	Análise comparativa	Análise de conteúdo	Citados no capítulo 3, relativos ao ensino de Administração no Brasil e às DCNs
Existem diferenças significativas entre os cursos analisados, comparando-se os ciclos de avaliação do ENADE?	Comparar os resultados das avaliações divulgadas em 2006 e 2009 e verificar se houve mudanças significativas de um período avaliativo para o outro.	Análise comparativa	Análise de conteúdo	Bardin (1988); Triviños (1990); Bauer (2002)

Quadro 14 - Resumo dos aspectos metodológicos

Fonte: elaboração nossa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Levantamento junto a gestores brasileiros no exterior

A primeira etapa para a coleta de dados constitui na realização do levantamento junto a gestores brasileiros que trabalham no exterior. O questionário foi disponibilizado por meio de formulário eletrônico em endereço web independente (www.pesquisacombrasileiros.com.br), no período de 20 de abril a 15 de maio de 2010. No total, foram 211 retornos, sendo validados 195. Foram descartadas as duplicidades e os questionários nos quais os respondentes declararam não estarem trabalhando. Considerando a quantidade de membros da comunidade na época, de 1.900 pessoas, a participação foi de 10,25%, tomando-se apenas os questionários válidos. Para a análise dos resultados, foi utilizado o programa SPSS (versão 15.0 e 17.0), com a realização de análise de frequência e factorial.

5.1.1 Perfil demográfico

A primeira parte do questionário contemplou principalmente aspectos demográficos e relativos à estadia do profissional no exterior, conforme descrição a seguir.

Gênero e estado civil

Em relação ao gênero, 63,3% dos respondentes eram homens e 33,7% eram mulheres. A faixa etária variou de 21 a 69 anos, sendo que, em média, eles têm 40 anos de idade. Em relação ao estado civil, 74% dos respondentes eram casados, 16,1% solteiros e 9,9% separados ou divorciados. A maioria tem um ou mais filhos (60%) e mora no exterior acompanhada da família (75,9%).

Então, entre os profissionais que responderam ao questionário predominam homens com 40 anos, casados, com filhos e que vivem no exterior com as famílias. Uma amostra mais jovem que a identificada por McCall e Hollenbeck (2003), que entrevistou 101 executivos

com idade média de 48 anos. Assim, como naquele estudo, houve a predominância de homens.

Região de origem e formação

Da amostra, 51,79% moravam no Estado de São Paulo antes de irem para o exterior; 19,49%, no Rio de Janeiro; e 7,18%, em Minas Gerais. Outros Estados apresentaram percentuais muito pequenos e alguns nem mesmo apareceram na amostra. Isso demonstra que a maior parte dos respondentes era oriundo da região sudeste do Brasil, onde se concentram as melhores oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional, por ser um intenso polo de atividade econômica.

Um pequeno percentual dos respondentes não possuía formação superior (3,7%) e 71% possuíam pós-graduação. Essa distribuição entre os Estados mais desenvolvidos do Brasil e a formação acadêmica reflete a abordagem de Guitel (2006) acerca dos gestores globais serem provenientes de uma elite em seus países, que têm acesso às condições para o desenvolvimento acadêmico e no mercado de trabalho. Na **Tabela 2**, apresentam-se os dados referentes à formação acadêmica dos respondentes.

Tabela 2: Formação acadêmica dos respondentes

Curso superior	% de respondentes
Engenharias	25,64
Administração	17,95
Economia / Finanças	6,67
Ciências da Computação	6,15
Direito	5,64
Comunicação	3,08
Letras / Tradução	3,08
Psicologia	2,56
Comércio exterior	2,05
Matemática / estatística	2,05

Fonte: questionários.

Nota: Foram selecionados os dez cursos mais citados. Alguns respondentes fizeram mais de um curso de graduação.

Observa-se que a formação superior em Administração fica atrás apenas das diferentes Engenharias. Esse resultado, identificado na primeira etapa do estudo, contribuiu para a delimitação do objeto desta dissertação, ao instigar o questionamento acerca da relação entre

o desenvolvimento das competências necessárias para o gestor atuar globalmente e a forma como esse conteúdo estaria sendo contemplado nas ementas dos cursos de graduação em Administração no Brasil.

Tipo de organização e cargos

De acordo com a classificação proposta por Certo (2003), as organizações globais foram as que concentraram o maior percentual de respondentes, com 32,64%. Em seguida, destacaram-se: as multinacionais, com 29,53%; as internacionais, com 21,76%; e as domésticas, com 16,08% do total. Esses números revelam nesse tipo de amostragem a presença internacional de profissionais brasileiros em papel de gestão no exterior. Em relação aos cargos: 35,94% dos profissionais eram gerentes; 25% ocupavam posições de supervisão/coordenação; 21,35%, em posições executivas; e 17,71% eram altos executivos. Quando analisadas as variáveis cargo e tipo de organização onde os brasileiros trabalhavam, notou-se neste grupo e amostra a predominância de gerentes e executivos atuando em organizações globais, o que pode indicar a existência de um espaço a ser preenchido por altos executivos devidamente preparados, ou seja, que demonstrem as competências necessárias ao desafio da atuação internacional. Esse aspecto também contribui para reforçar a importância do tema. Assim como no estudo de McCall e Hollenbeck (2003), essa qualificação contribui para considerar a relevância desse perfil de pessoas para o fenômeno que se estudou.

Em relação às áreas de atuação funcional, a maior concentração aconteceu na de tecnologia (18,75%), seguida pelas de estratégia/planejamento (16,67%), comercial, finanças e marketing (13,54% em cada), produção/operação (10,42%), pesquisa e desenvolvimento (9,38%) e recursos humanos (4,17%).

Distribuição no exterior

Geograficamente, mais da metade dos respondentes trabalhava na América do Norte, sendo 49,74% nos Estados Unidos e 7,69% no Canadá. Os respondentes do México corresponderam a 2,05% do total. O conjunto dos países Europeus apareceu em seguida, com 24,62% dos respondentes. Países asiáticos vieram em seguida, com 4,1%. Representantes da América Latina e Oceania tiveram 2,56% dos respondentes cada e o continente Africano, 2,05%.

A média de países onde os brasileiros trabalharam resultou em dois. Esse número variou de um a 30, sendo que 20,4% trabalharam em apenas um país. A mobilidade entre países contribui para o que Kanter (1996) denomina de gestor cosmopolita, que transporta

conceitos de um lugar para o outro. Freitas e Dantas (2009) chamaram atenção sobre a maior mobilidade de pessoas, mercadorias e serviços entre diferentes países. Esse dado também reflete a presença do executivo brasileiro num contexto de atuação global. Apenas um respondente destacou ter trabalhado em 30 países, um respondente com mais de 20 anos no exterior.

Idioma

Embora os profissionais brasileiros estivessem atuando em países dos cinco continentes, o idioma predominante nesta amostra, além do português, foi o inglês, que 96,9% dos respondentes disseram dominar. Esse dado condiz com a distribuição geográfica, em que o inglês é a língua oficial da grande maioria dos países onde eles moravam. Em seguida, aparecem o espanhol (71,3%), francês (22,1%), italiano (12,8%), alemão (9,2%), chinês e japonês (1,5% cada). A média de idiomas falados por profissionais brasileiros é de dois.

A fluência em outro idiomas é apontada como característica importante do gestor global por Black e Gregersen (1999), Echeveste e outros (1999), Homem e Dellagnello (2006) e Gondim e outros (2009). Vale ressaltar que, de acordo com o levantamento do SOOBET (2007), citado anteriormente, a falta de quadros com proeficiênciia em idiomas foi apontada como uma das barreiras à internacionalização das empresas brasileiras.

Tempo no exterior

A amostra foi composta por uma parte de profissionais brasileiros que se encontram no exterior há um tempo relativamente extenso: 11,34% daqueles que responderam ao instrumento se encontram há mais de 20 anos no exterior; 45,36% se encontra no exterior de 5 até 20 anos; e 25,26% entre 2 e 5 anos. Apenas 11,86% do total de respondentes podem ser considerados novatos na experiência internacional, pois vivem e trabalham no exterior há menos de dois anos.

Essa distribuição pode ser um indício de que eles já tenham ultrapassado o período de ajustamento (JOLLY, 1996; TUNG, 1988; BLACK e GREGERSEN, 1999; FREITAS, 2001; HOMEM, 2005). A partir dos dados, não ficou claro se o tempo de vivência no exterior poderia ou não influenciar o nível de dificuldade quanto aos aprendizados. Os dados apontam também para uma amostra qualificada, que contribuiu para uma consistência interna que confere credibilidade ao instrumento.

Partida e retorno

O motivo da ida para o exterior, em grande parte, relaciona-se a questões particulares (37,17% dos respondentes). Eles indicaram que partiram por situações ligadas à família ou estudo e depois conseguiram um emprego. Em seguida, apareceram os profissionais brasileiros que receberam uma proposta da empresa em que trabalhavam no Brasil para assumirem uma posição fora do país (26,18%). Outros candidataram-se a uma vaga no exterior quando ainda moravam no Brasil (7,85%), havendo, ainda, os que participaram de processos de recrutamento interno de suas próprias empresas para trabalhar no exterior (6,81%), os que eram empreendedores (6,81%), ou que foram convidados por empresas estrangeiras para trabalhar fora (2%).

Observou-se que as decisões de ida para o exterior estão mais ligadas a fatores pessoais e de desenvolvimento profissional do que a oferta ou necessidade da empresa. Isso pode ser um indicativo de que essa forma de designação internacional passa por uma utilização cada vez menos frequente, sendo substituída por outros formatos (FENWICK, 2000; SELMER, 2001). Indica também a presença da competência política, em que o indivíduo é sujeito de sua própria carreira e das escolhas profissionais que faz, não se deixando levar exclusivamente pela premência do mercado, mas por suas próprias aspirações como indivíduo e cidadão (DURAND, 2001; FLEURY e FLEURY, 2001; DUTRA, 2004; DELUIZ, 2004; PAIVA e MELO, 2008).

O retorno ao Brasil é uma questão que divide os respondentes. Enquanto 50,3% afirmaram que pretendiam voltar a viver no país, 49,7% afirmaram que não. Entre os que manifestaram o desejo de voltar, os principais motivos foram, em ordem de grandeza, são: aspectos familiares, novas oportunidades de trabalho no país, ufanismo, aquecimento da economia local, aposentadoria, aplicar o conhecimento adquirido, empreendedorismo.

Entre os motivos que levaram os brasileiros a preferirem continuar no exterior estão: preocupação com a falta de segurança, seguida por questões familiares, qualidade de vida no exterior, melhores condições de remuneração, vida mais estável, poucas oportunidades profissionais no Brasil, dificuldades com o sistema de gestão das empresas brasileiras, liberdade de expressão, alta carga tributária no Brasil, questões sociais ligadas à educação do povo brasileiro e choques culturais causados por um possível retorno.

Autores como Homem (2005); Sebben (2009) e Gondin (2009) abordam a importância que se deve dar ao processo de repatriação: (1) reter o profissional que conquistou experiência e desenvolveu competências em contexto internacional e (2) criar condições para que ele continue se desenvolvendo e compartilhe o conhecimento adquirido.

5.1.2 Análise de frequência

Uma vez confirmada a confiabilidade e validade dos dados coletados, procedeu-se à análise estatística de frequência. Observou-se uma avaliação que tende a ser positiva, por parte dos respondentes, quanto aos aprendizados que os credenciam a atuar internacionalmente. Predominam respostas que indicam pouca ou nenhuma dificuldade quanto ao aprendizado dos aspectos apresentados. Pode-se dizer que esta avaliação positiva os aproxima, em sua própria percepção, do conceito de super-herói de Guitel (2006). Por outro lado, confirma a relevância das lições apresentadas por McCall e Hollenbeck (2003) e a validade de sua utilização para o presente estudo. Paradoxalmente, é um dos seus limites (SELLTIZ et al., 1967; HAIR et al., 2005). A **Tabela 3** apresenta a análise de frequência.

Tabela 3 - Aprendizados dos gestores brasileiros no exterior (% de concordância).

	Muita dificuldade	Dificuldade	Indiferente	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Não se aplica
Aprendizado de questões culturais						
Aprender a falar a língua estrangeira com fluência	5,2	17,0	6,7	33,0	32,5	5,7
Aprender sobre a cultura do país	0,0	12,9	8,2	48,5	30,4	0,0
Aprender a conviver com as diferenças culturais do país de origem em relação ao estrangeiro	2,6	14,4	11,3	50,5	21,1	0,0
Aprender a conviver na nova cultura	2,1	12,9	14,4	45,9	24,7	0,0
Aprender a conviver com as diferenças culturais no trabalho	5,2	17,1	14,0	39,4	23,3	1,0
Aprender a administrar a adaptação da família no exterior	5,2	20,6	8,8	20,6	20,6	24,2
Aprendizado da condução de um negócio no exterior – estratégia, estrutura, processos; o global versus o local; o conhecimento especializado						
Aprender as diferenças nas estratégias empresariais (global x local)	1,0	13,0	15,5	35,8	25,9	8,8
Aprender a conduzir os negócios no país	2,1	18,8	16,7	30,2	23,4	8,9
Aprendizado de liderança com novas equipes de trabalho – seleção, desenvolvimento, motivação, construção de equipes, desligamento						
Aprender a estabelecer credibilidade com a equipe de trabalho	3,6	26,9	14,0	25,9	25,4	3,6
Aprender a selecionar os profissionais certos	4,7	22,9	14,6	31,3	16,7	9,9
Aprender a construir e manter uma equipe eficaz	4,1	20,2	13,0	34,7	18,7	9,3
Aprender a tomar decisões sobre as pessoas	2,1	16,1	16,6	33,2	25,4	6,7
Aprender a concentrar-se: mantendo as coisas simples e estabelecendo objetivos claros	2,1	8,3	16,1	33,2	36,3	4,1
Aprender a manter as pessoas motivadas e dedicadas, o que delegar e o que não delegar	2,1	18,2	13,0	31,8	26,6	8,3
Aprender a desenvolver as pessoas e a importância desse processo	1,6	13,6	16,2	31,9	27,7	8,9

(Continua)

(Continuação)

Aprender a lidar com relacionamentos problemáticos – as sedes, os chefes, os sindicatos, os governos, a mídia, a política

Aprender a lidar com os chefes imediatos e outros superiores	3,6	19,6	20,1	33,5	21,1	2,1
Aprender a administrar contatos com a sede da empresa e com a organização como um todo	3,1	11,4	20,2	31,1	30,6	3,6
Aprender a lidar com as aparições públicas e com a mídia	2,1	9,4	14,1	20,3	23,4	30,7
Aprender a lidar com os governos e os políticos (externos)	2,6	12,0	8,9	18,2	15,6	42,7
Aprender a lidar com as negociações sindicais e de outros tipos	3,6	12,4	8,8	15,5	10,9	48,7
Aprender sobre a política interna da empresa	2,1	14,5	17,1	31,1	30,1	5,2
Aprender sobre a política do país	1,6	18,7	14,5	30,1	31,1	4,1

Fonte: questionários

Observou-se que o aspecto em que o profissional brasileiro apresentou menor nível de dificuldade foi o aprendizado sobre a cultura do novo país (78,9% declararam *pouca ou nenhuma dificuldade*). Isso corrobora as descrições do perfil do gestor brasileiro delineado por Freitas (1997) e Echeveste e outros (1999), bem como as características dos gestores globais citadas por Black e Gregersen (1999), McCall e Hollenbeck (2003), Homem e Tolfo (2004), Homem e Dellagnello (2006). Eles destacam a questão da flexibilidade do profissional brasileiro. Esse resultado pode também ser reflexo do tempo vivido no exterior, uma vez que mais da metade dos respondentes está fora do país de origem há mais de cinco anos.

Vale ressaltar que 56,7% dos entrevistados se encontram no exterior há mais de 5 anos. Isso indica que possivelmente tiveram a chance de reinterpretar sua própria história em termos de carreira e relacionamento familiar. Esse fato pode ter contribuído para que a memória destacasse de maneira seletiva aspectos ligados ao sucesso, ao período de acomodação e à própria idealização do tempo vivido em outro país. Percebe-se uma tendência nos respondentes em deixar para trás as dificuldades pelas quais provavelmente passaram quando do início da carreira internacional e da adaptação familiar, aspecto destacado por diferentes autores (BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991; JOLLY, 1996; PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004; HOMEM E TOLFO, 2004; FREITAS, 2007).

Já os aspectos que registraram os maiores níveis de dificuldades foram os relativos à liderança e gestão. O conceito *Aprender a estabelecer credibilidade com a equipe de trabalho* apresentou nível de *dificuldade e muita dificuldade* para 30,6% dos respondentes. Pode-se relacionar esse resultado à própria aceitação do estrangeiro ao ocupar um cargo de liderança ou ainda às dificuldades linguísticas e de adaptação cultural, sobretudo considerando-se

aspectos subliminares da cultura, como abertura, formalidade, hierarquia. Uma parcela de 27,6% indicou ter tido *muita dificuldade* e *dificuldade* para *Aprender a selecionar os profissionais certos*. Isso pode ser atribuído às barreiras linguísticas, mas também à característica de aproximar relacionamentos pessoais e profissionais existentes na cultura do gestor brasileiro.

Esses aspectos podem ser relacionados às barreiras internas e organizacionais para a internacionalização, indicadas na pesquisa desenvolvida por SOBEET (2007), onde a ausência de experiência e conhecimentos gerenciais para se internacionalizar é indicada como a segunda barreira, ficando atrás somente da questão de custos. O estudo realizado pela Brookfield [...] (2010) aponta o preenchimento de lacunas gerenciais como um dos principais motivos que levam as empresas a investirem na movimentação de profissionais de uma localidade para outra.

A adaptação da família no exterior aparece na sequência, entre as dificuldades, com 25,8% dos respondentes avaliando este aprendizado como *Muito Difícil* e *Difícil*. Conforme apontado em diferentes estudos (FREITAS, 2000; PEREIRA, PIMENTEL e KATO, 2004; MCCALL e HOLLENBECK, 2003), aspectos familiares podem levar ao sucesso ou ao fracasso de processos de designações internacionais.

Assim, em relação às dificuldades, os brasileiros apresentam um nível menos elevado quanto à necessidade de se adaptarem à cultura do novo país, mas, em uma linha oposta, têm dificuldade em relação à liderança, gestão e para que a família se adapte à nova situação.

5.1.3 Comportamentos e habilidades pessoais

Na terceira parte do questionário, foi solicitado aos respondentes que indicassem as lições mais difíceis aprendidas no contexto dos líderes globais, considerando atitudes e habilidades pessoais desenvolvidas ao longo do tempo, que independem do contexto em que o gestor atua, seja ele nacional ou internacional. O conceito *Aprender que tipo de apoio se necessita da família ou dos outros* e *Como administrar a família sob a pressão do trabalho estrangeiro* foi citado como o aprendizado mais difícil por 23,4% dos respondentes. *Aprender a administrar minha carreira e meu desenvolvimento* foi apontado como o segundo mais difícil, com 20,4%.

Novamente, a adaptação da família apareceu como um item relevante, sugerindo que ainda existe espaço para estudos sobre o tema, já amplamente explorado na literatura. McCall e Hollenbeck (2003) ressaltaram que, ao mesmo tempo em que os gestores precisam cuidar dos relacionamentos profissionais, é importante cuidar dos pessoais, aprendendo a lidar com todas as pressões que o processo envolve. Apesar da relevância comprovada sobre a importância da família no processo de designações internacionais, ele não será aprofundado neste estudo, por estar fora do escopo dos objetivos a serem atingidos.

No aspecto relacionado à carreira, cabe uma discussão acerca da necessidade de desenvolvimento da competência política (DURAND, 2001; FLEURY e FLEURY, 2001; DUTRA, 2004; DELUIZ, 2004; PAIVA e MELO, 2008), em que o cidadão assume o papel de sujeito em seu aprendizado. Mais que desenvolver competências para atender às necessidades do mercado, é necessário um investimento pessoal na carreira, em *network*, no aprendizado de línguas e no relacionamento intercultural. O fato disso ter sido apontado como uma dificuldade pode envolver aspectos ligados ao perfil do gestor brasileiro, especificamente, a questão do paternalismo (FREITAS, 1997), visto que algumas vezes é delegado à empresa a gestão da carreira e do crescimento profissional.

Vale ressaltar que a maior parte dos profissionais entrevistados fez o movimento de carreira rumo ao exterior por iniciativa pessoal, o que demonstra o provável foco na carreira e a possível reflexão acerca da competência política na gestão da carreira. Trata-se também de uma preocupação com a empregabilidade. A palavra *administrar*, nesse contexto, pode fazer diferença no que quiseram dizer, na medida em que pode indicar o que fazer no futuro com a gestão de uma carreira que se consolida no presente, em que questões familiares, pessoais e contextuais podem influenciar a percepção dos respondentes.

5.1.4 – Vantagens e desvantagens

A última etapa do questionário foi uma pergunta aberta sobre as vantagens e desvantagens do profissional brasileiro frente aos seus colegas no exterior. Foram listadas 249 vantagens e 132 desvantagens. Repetições foram compiladas e posteriormente agrupadas em categorias, descritas na **Tabela 4**.

Tabela 4 - Vantagens e desvantagens do profissional brasileiro em relação aos pares no exterior (números absolutos)

VANTAGENS	Menções	DESVANTAGENS	Menções
Flexibilidade	55	Choque de cultura	18
Criatividade	25	Idioma	16
Sociabilidade	18	Falta de comprometimento	14
Adaptabilidade	17	Formação falha	13
Comprometimento	13	Sentimento de superioridade	13
Mente aberta	11	Imagem do Brasileiro	11
Diversidade cultural	10	Jeitinho	9
Experiência	10	Falta de experiência	7
Foco no cliente / resultado	9	Complexo de inferioridade	7
Honestidade	9	Falta de planejamento	6
Idiomas	8	Emotividade	5
Dedicação	7	Falta de network	4
Trabalhador	6	Mistura pessoal e profissional	4
Visão global	6	Preconceito	3
Otimismo	6	Inveja	2
Multi-tarefas	5		
Alegria	5		
Formação	5		
Perseverança	5		
Empatia	4		
Empreendedorismo	3		
Negociador	3		
Pró-atividade	3		
Resolvedor de problemas	2		
Apoio familiar	1		
Visibilidade	1		

Fonte: questionários

Nota-se um desequilíbrio nas citações referentes a vantagens e desvantagens, tanto na quantidade quanto em categorias. Todas as vantagens, direta ou indiretamente, condizem com as características do gestor global apresentadas pelos autores Black e Gregersen (1999), Echeveste e outros (1999), Oderich e Lopes, (2001), McCall e Hollenbeck (2003), Lessa e outros (2008), Homem e Dellagnello (2006) e Gondim e outros (2009). Características como *flexibilidade, criatividade, sociabilidade, adaptabilidade* seriam positivas para a necessidade de se estabelecerem relações interculturais. Os resultados corroboram também a classificação apresentada por Sebben (2009) em relação às competências afetivas, sociocognitivas e comportamentais consideradas importantes para quem pretende atuar no exterior.

Parte das desvantagens apontadas pelos respondentes (como *jeitinho, falta de comprometimento, sentimento de superioridade*) estão, de alguma maneira, relacionadas à características culturais típicas do gestor brasileiro, conforme descrito por Freitas (1997) nos aspectos relativos à hierarquia, personalismo, malandragem e espírito aventureiro. Pode-se dizer que as desvantagens entram em contradição com o nível de dificuldade apontado nas lições referentes à adaptação cultural, reforçando a característica de os respondentes terem feito uma auto-avaliação um tanto quanto positiva em relação ao seu próprio aprendizado, ou seja, quando a avaliação é individual, destacam-se aspectos positivos. Quando a avaliação é do outro, emergem as dificuldades e oportunidades.

Isso remete às discussões relativas ao levantamento que utiliza a escala de percepções, que podem ser influenciadas pelo o que o indivíduo considera ser socialmente aceito responder. Sellitz e outros (1967) chamam atenção para possíveis vieses decorrentes do valor social de determinados posicionamentos.

5.1.5 Análise Fatorial

A solução fatorial escolhida inclui seis fatores que explicam 68,028% da variância total. A consistência interna (*Alfa de Cronbach*) da escala total é de 0,890. Segundo Hair Junior e outros (2005), dentro da faixa de 0,8 a 0,9, a intensidade da associação das respostas pode ser considerada muito boa. Acima de 0,9, é considerada excelente. As escalas geradas empiricamente após a análise fatorial apresentam alguma divergência com os construtos para os quais os itens foram gerados.

Dos 22 conceitos, sete apresentaram carga fatorial em dois grupos distintos. Um deles - *Aprender sobre a política interna da empresa* - teve sua carga distribuída em três grupos. Esse resultado é indicado por Hair Junior e outros (2005) como mais complexo para nomeação de fatores. Isso torna as escolhas do pesquisador mais difíceis, podendo levar a vieses de interpretação ou eliminação de fatores.

Na sequência, após a apresentação dos resultados da análise fatorial, descritos na **Tabela 5**, serão detalhadas as escolhas feitas pela pesquisadora, que resultaram na criação de cinco grupos distintos: *Gestão de Pessoas, Idioma e Cultura, Relações Hierárquicas, Gestão de Stakeholders* e *Gestão de Negócios*. Um dos grupos foi desconsiderado, justamente pela

falta de coerência interna e pela presença de conceitos com carga fatorial em três grupos distintos.

Tabela 5 - Cargas fatoriais por Varimax

	Fatores						Comuna -lidade
	1	2	3	4	5	6	
Aprender a falar a língua estrangeira com fluência		0,739					0,649
Aprender sobre a cultura do país		0,795					0,724
Aprender a conviver com as diferenças culturais do país de origem em relação ao estrangeiro		0,700	0,461				0,738
Aprender a conviver na nova cultura		0,655	0,494				0,735
Aprender a conviver com as diferenças culturais no trabalho			0,728				0,666
Aprender a administrar a adaptação da família no exterior						0,781	0,634
Aprender as diferenças nas estratégias empresariais (global x local)					0,833		0,839
Aprender a conduzir os negócios no país	0,320				0,810		0,812
Aprender a estabelecer credibilidade com a equipe de trabalho	0,640	0,319					0,654
Aprender a selecionar os profissionais certos	0,812						0,731
Aprender a construir e manter uma equipe eficaz	0,86						0,765
Aprender a tomar decisões sobre as pessoas	0,703						0,625
Aprender a concentrar-se: mantendo as coisas simples e estabelecendo objetivos claros	0,65				0,325		0,610
Aprender a manter as pessoas motivadas e dedicadas, o que delegar e o que não delegar	0,769						0,656
Aprender a desenvolver as pessoas e a importância desse processo	0,785						0,682
Aprender a lidar com os chefes imediatos e outros superiores			0,736				0,691
Aprender a administrar contatos com a sede da empresa e com a organização como um todo	0,398		0,503				0,536
Aprender a lidar com as aparições públicas e com a mídia				0,446		0,57	0,572
Aprender a lidar com os governos e os políticos (externos)				0,845			0,765
Aprender a lidar com as negociações sindicais e de outros tipos				0,834			0,733
Aprender sobre a política interna da empresa	0,356		0,445			0,338	0,543
Aprender sobre a política do país						0,626	0,587
Autovalor	4,618	2,500	2,325	1,888	1,881	1,775	14,966
Variância Explicada	20,990	11,362	10,570	5,581	8,549	7,976	68,028

Fonte: questionários

5.1.5.1 Gestão de pessoas

O primeiro fator variado da análise apresentou consistência interna de 0,903 (*Alfa de Cronbach*), o que indica a existência de uma forte coerência entre as respostas, tendo sido denominado de **Gestão de Pessoas**. Os sete conceitos (variáveis) associados são demonstrados na **Tabela 6**.

Tabela 6 - Grupo Gestão de Pessoas

Conceitos	Média	Desvio Padrão	N
Aprender a estabelecer credibilidade com a equipe de trabalho	3,55	1,342	189
Aprender a selecionar os profissionais certos	3,62	1,385	189
Aprender a construir e manter uma equipe eficaz	3,72	1,345	189
Aprender a tomar decisões sobre as pessoas	3,84	1,233	189
Aprender a concentrar-se: mantendo as coisas simples e estabelecendo objetivos claros	4,05	1,110	189
Aprender a manter as pessoas motivadas e dedicadas, o que delegar e o que não delegar	3,87	1,290	189
Aprender a desenvolver as pessoas e a importância desse processo	3,98	1,225	189

Fonte: questionários

Os conceitos agrupados tratam de questões ligadas ao relacionamento do gestor com sua equipe de trabalho direta, abordando aspectos como recrutamento e seleção, formação de equipes, relacionamento interpessoal, credibilidade e motivação. A organização dos conceitos é a mesma apresentada no instrumento de pesquisa, que deriva da organização apresentada pelos autores McCall e Hollenbeck (2003). Os autores denominaram as lições desse grupo como *Aprendizados de liderança com novas equipes de trabalho*.

Os conceitos podem ser relacionados ao que Mintzberg e Gosling (2003) denominaram como um dos estados da mente administrativa, o de administrar relacionamentos. Mendenhall e Oddou (1985 apud BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991) tratam esses aspectos como dimensões dos relacionamentos, que dizem respeito ao estabelecimento de laços com as pessoas e profissionais do novo país. Eles refletem também a importância do que Sebben (2009) chama de competências comportamentais, que dizem respeito ao relacionamento com o outro, aceitação de diferenças, gestão de conflitos e negociação.

5.1.5.2 – Idioma e cultura

O segundo grupo apresentou consistência interna igual a 0,783 (*Alfa de Cronbach*), o que é considerada uma boa intensidade de associação (HAIR JUNIOR et al., 2005). Esse grupo foi formado por quatro conceitos, que carregam fatores associados a aspectos de domínio do idioma e convívio com pessoas e ambientes culturais diversos, conforme demonstrado na **Tabela 7**.

Tabela 7 - Grupo Idioma e Cultura

Conceitos	Média	Desvio Padrão	N
Aprender a falar a língua estrangeira com fluência	3,88	1,325	194
Aprender sobre a cultura do país	3,96	0,952	194
Aprender a conviver com as diferenças culturais do país de origem em relação ao estrangeiro	3,73	1,033	194
Aprender a conviver na nova cultura	3,78	1,025	194

Fonte: questionários

A média das respostas indica que houve pouca dificuldade de aprendizado, mas o agrupamento demonstra que, para os gestores participantes, dominar o idioma e entender o contexto cultural no qual se está inserido são vistos como aprendizados avaliados de maneira similar. Isso corrobora o que disseram Black, Mendenhall e Oddou (1991) sobre o trabalho no exterior, que também envolve mudanças na forma de executar o trabalho, lidar com normas pouco conhecidas em relação às atividades profissionais, práticas de negócios, condições de moradia, clima, alimentação, cuidados com a saúde, hábitos cotidianos, sistema político. E tudo isso em uma língua diferente da sua.

Sebben (2009), ao apresentar uma proposta de classificação das competências necessárias ao gestor global, trata da importância de amar as diferenças (afetiva), aceitar e entender as relações com novas culturas (sociocognitiva). Ao definir o que denominou de competência intercultural, Fischer e outros (2009) destacam a importância de se compreender a existência de diferenças e valores específicos de cada cultura para o sucesso das missões no exterior.

Esse grupo concentra aspectos que parecem ser vitais para o sucesso do trabalho do gestor em contexto internacional porque, como relembra Sebben (2009), é importante gostar de gente, conhecer e respeitar diferenças para se poder praticar um bom processo de gestão. Além disso, o relacionamento que se contrói a partir da linguagem e o domínio de idiomas é

um dos importantes fatores de sucesso no processo de designações, embora não tenha sido apontado entre as dificuldades, mas sim como uma das desvantagens do profissional brasileiro diante de seus pares.

Vale ressaltar que idioma e cultura representam aspectos diferentes enquanto áreas de conhecimento, mas para se entender os comportamentos, crenças, valores e atitudes de um determinado povo, a compreensão do idioma é relevante, uma vez que é por meio da linguagem que se tecem as relações sociais e se confere sentido às coisas e aos discursos.

5.1.5.3 – Relações hierárquicas

Este grupo, com índice de consistência interna igual a 0,746 (*Alfa de Cronbach*), demonstrou que os respondentes tendem a avaliar da mesma maneira os aprendizados referentes aos relacionamentos com colegas, superiores e subordinados. As relações se estabelecem tanto na interação que ocorre na própria unidade liderada quanto entre matriz e subsidiárias. O construto formou-se por quatro conceitos, demonstrados na **Tabela 8**.

Tabela 8 - Grupo Relações Hierárquicas

Conceitos	Média	Desvio Padrão	N
Aprender a conviver com as diferenças culturais no trabalho	3,62	1,190	191
Aprender a lidar com os chefes imediatos e outros superiores	3,53	1,178	191
Aprender a administrar contatos com a sede da empresa e com a organização como um todo	3,85	1,174	191
Aprender sobre a política interna da empresa	3,86	1,193	191

Fonte: questionários

Além das relações profissionais, o construto engloba também os aspectos da política interna e das diferenças culturais. O fato dos respondentes perceberem de maneira similar esses aspectos do trabalho indica a importância deles para o ambiente organizacional. Assim como no Grupo Gestão de Pessoas, corroboram-se conceitos de Mendenhall e Oddou (1985, apud BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991) e Mintzberg e Gosling (2003) acerca da dimensão dos relacionamentos para o trabalho do administrador. Fischer e outros (2009) e Sebben (2009) também vão destacar a importância de se considerarem as diferenças culturais entre colegas, superiores e pares como parte da competência intercultural e sociocognitiva.

5.1.5.4 – Gestão de *stakeholders*

Neste grupo, houve forte consistência em relação a dois conceitos, que apresentaram carga fatorial acima de 0,8 (*lidar com governos e políticos; lidar com sindicatos*). Optou-se, também, por considerar um terceiro conceito (*aparições públicas e mídia*), que apresentou carga fatorial em dois grupos (4 e 6).

Embora a carga fatorial fosse superior no grupo seis (que engloba conceitos acerca de *família e aspectos políticos do trabalho*), considerou-se que, em relação às demais variáveis daquele grupo, este ficava deslocado. Já no grupo quatro, houve uma correlação contextual, embora não necessariamente de maior carga fatorial em relação ao relacionamento com *stakeholders* importantes.

Na **Tabela 9**, apresentam-se os conceitos.

Tabela 9: Grupo Gestão de *Stakeholders*

Conceitos	Média	Desvio Padrão	N
Aprender a lidar com os governos e os políticos (externos)	4,62	1,513	191
Aprender a lidar com as negociações sindicais e de outros tipos	4,66	1,597	191
Aprender a lidar com as aparições públicas e com a mídia	4,47	1,402	191

Fonte: questionários

Em função da opção pelo agrupamento, a consistência interna foi de 0,689, que é considerada moderada (HAIR JUNIOR et al., 2005). Observando-se os conceitos, no entanto, percebe-se que a escolha foi adequada, visto que governos, políticos, sindicatos e imprensa são *stakeholders* importantes, no geral. O resultado relaciona-se também aos estados da mente administrativa de Mintzberg e Gosling (2003), quando tratam da administração do contexto, em que o gestor demonstra sua inclinação para fatores de relacionamento externos, que os autores denominam “*inclinação para o mundo*”.

Pelas médias, percebe-se também que os respondentes demonstraram pouco nível de dificuldade, mas vale lembrar que esses conceitos apresentaram o maior volume de respostas *Não se Aplica* em todo o estudo. Em relação à mídia, 30,7% dos respondentes fizeram esta opção. Outros 42,7% escolheram esta alternativa em relação às interações com governos e 48,7% com sindicatos. Pode-se inferir que os próprios gestores não enxergam esses relacionamentos entre suas responsabilidades na administração das organizações.

Fischer e outros (2009), de um lado, lembram da importância de o gestor no contexto internacional saber estabelecer diálogos com a população local, mas não abrangem outros públicos. Por outro lado, quando se avaliam as DCNs do curso de Administração, a capacidade de estabelecer relacionamentos com públicos como sindicatos, imprensa, fornecedores sequer é mencionada entre as competências que poderiam ser desenvolvidas junto aos discentes. Essa pouca importância dada aos relacionamentos externos da organização reflete-se também no baixo número de ementas que trata do tema, conforme será demonstrado adiante. Isso pode indicar que os cursos desenvolvem sua estrutura curricular alinhada às diretrizes, mas não necessariamente alinhadas à realidade das mudanças sociais contemporâneas.

Historicamente, as organizações passaram também a ocupar papel de destaque nas sociedades modernas, e sua operação possui influência direta sobre a vida das pessoas, fazendo com que temas anteriormente tratados apenas sob o enfoque do interesse corporativo tivessem que ser considerados em relação ao impacto que causam em seu entorno. Nesse sentido, gestores precisam envolver-se com seus *stakeholders*, processo até então restrito às áreas de Relações Públicas ou Marketing.

5.1.5.5 – Gestão de negócios

O quinto grupo formado após a análise fatorial também tem algumas peculiaridades que levaram a decisões diferenciadas. Um construto, para ser formado, depende do agrupamento de pelo menos três conceitos (ou variáveis), de acordo com a recomendação encontrada em Hair Junior e outros (2005). Nesse caso, apenas dois conceitos foram agrupados, com um índice de consistência interna de 0,842 (considerado muito bom). A **Tabela 10** apresenta os conceitos.

Tabela 10 – Grupo Gestão de Negócios

Conceitos	Média	Desvio Padrão	N
Aprender as diferenças nas estratégias empresariais (global x local)	4,00	1,171	192
Aprender a conduzir os negócios no país	3,81	1,290	192

Fonte: questionários

De acordo com a classificação proposta por Mintzberg e Gosling (2003), trata-se da Administração das organizações propriamente dita, em que o gestor demonstra sua inclinação analítica, que leva à tomada de decisões. A importância da visão estratégica é explícita na composição das Diretrizes Curriculares Nacionais, presente no item I, que detalha as características mínimas que devem compor o perfil do egresso dos cursos de Administração nacionais (BRASIL, 2005).

5.1.5.6 – Considerações acerca da análise fatorial

Após a construção dos grupos, dois conceitos foram desconsiderados por não apresentarem consistência interna relevante. Um diz respeito ao relacionamento familiar, e outro, aos aspectos da política do país onde se vai trabalhar. Conforme já foi discutido anteriormente, embora a questão da adaptação da família permaneça como tema relevante nos estudos que abordam a gestão intercultural, ele não será aprofundado nesta dissertação. Quanto aos aspectos da política do país onde se vai trabalhar, esses acabaram se deslocando dos demais conceitos, o que dificultou o estabelecimento de coerência com os demais construtos.

Em resumo, formaram-se cinco grupos válidos: *Gestão de Pessoas, Idioma e Cultura, Relações Hierárquicas, Gestão de Stakeholders e Gestão de Negócios*. Na próxima etapa, apresenta-se o cruzamento entre esses grupos e as competências necessárias ao gestor brasileiro, propostas por Echeveste e outros (1999). A partir dessa relação, estabelecida de maneira inferencial, formou-se um conjunto de parâmetros para análise das ementas.

5.2 Lições e competências: parâmetros para análise

Com o objetivo de tornar a apresentação dos resultados mais linear, faz-se necessário retomar aqui alguns passos do processo. No segundo capítulo, foram apresentadas características necessárias ao profissional que pretende atuar no contexto global (Quadros 5 e 6). Optou-se por adotar como referência a pesquisa de Echeveste e outros (1999), cujos

resultados foram resumidos no **Quadro 5**. Os autores apresentam uma lista de habilidades, competências e conhecimentos necessários para o desempenho deste papel.

Em sequência, as lições de McCall e Hollenbeck (2003), apresentadas no **Quadro 6**, foram relacionadas a cada uma das *atitudes / valores, habilidades /competências e conhecimentos* listados por Echeveste e outros (1999). Isso resultou na elaboração de um quadro comparativo, disponível para consulta no **Apêndice C**. A relação foi feita pela pesquisadora, por meio de análise de conteúdo clássica, que envolve a tomada de decisões inferenciais, baseada na literatura e familiaridade com o objeto de pesquisa.

Constatou-se que, exceto por três características - *Processos de alianças e joint ventures; Tecnologia de informação - manipulação de informação por meio de recursos computacionais; e Titulação em cursos de pós-graduação* - todos os aspectos pesquisados por Echeveste e outros (1999) podem ser relacionados a um ou mais aprendizados identificados por McCall e Hollenbeck (2003). Observou-se que uma mesma lição pode abranger diferentes atitudes / valores, habilidades / competências e conhecimentos e que estes podem estar presentes, simultaneamente, em várias lições. Outro aspecto que chamou a atenção foi a forte aderência das habilidades e competências às lições, o que não se repetiu quando foram comparadas as atitudes / valores e conhecimentos.

No que diz respeito aos conhecimentos, além de haver poucas coincidências, os três itens que não encontraram paralelo (*alianças, tecnologia da informação e cursos de pós graduação*) fazem parte desse grupo. As similaridades indicam que, no que tange às características e lições aprendidas pelo gestor global, existe um peso considerável para os aspectos relacionados às *habilidades / competências* bastante superior ao ligado ao conhecimento. Após a identificação dos cinco grupos resultantes do levantamento junto aos gestores brasileiros, e partindo-se da análise descrita no **Apêndice D**, estabeleceram-se as relações descritas no **Quadro 15**.

GESTÃO DE PESSOAS		
Atitudes / valores	Habilidades / Competências	Conhecimentos
Atitude pró-ativa, criatividade, flexibilidade, humildade, integridade, motivação, predisposição à negociação	Administrador de conflito, agilidade, capacidade de decisão, capacidade de delegação, capacidade de liderança, capacidade de negociação, coordenação de trabalho em equipe, desenvolvedor de pessoas, dimensionamento do tempo, foco no resultado, habilidade interpessoal, integração das diversas áreas funcionais, resolvedor de problemas	Especialista com visão sistêmica, experiência
Atitudes / valores	Habilidades / competências	Conhecimentos
Atitude pró-ativa, abertura a novas idéias	Capacidade para tratar com culturas diversas	Conhecimentos de negócios internacionais, cultura de outros países / vivência internacional, experiência, outros idiomas
RELAÇÕES HIERÁRQUICAS		
Atitudes / valores	Habilidades / Competências	Conhecimentos
Atitude pró-ativa, atitude reativa, capacidade de superação, humildade, integridade, predisposição à negociação	Administrador de conflito, capacidade de liderança, capacidade de negociação, capacidade para tratar com culturas diversas, foco no resultado, habilidade interpessoal, integração das diversas áreas funcionais, resolvedor de problemas	Conhecimento de negócios internacionais, cultura de outros países / vivência internacional, especialista com visão sistêmica, experiência
RELACIONAMENTO COM STAKEHOLDERS		
Atitudes / valores	Habilidades / competências	Conhecimentos
Capacidade de superação, predisposição à negociação, integridade, atitude pró-ativa, atitude reativa	Habilidade interpessoal, capacidade de liderança, resovedor de problemas, administrador de conflitos, capacidade de negociação, capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa, foco no resultado	Experiência, especialista com visão sistêmica
GESTÃO DE NEGÓCIOS		
Atitudes / Valores	Habilidades / competências	Conhecimentos
Predisposição à negociação	Antecipação de ameaças e oportunidades, Integração das diversas áreas funcionais, Visão estratégica, Capacidade de negociação, Capacidade de decisão, Capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa, Foco no resultado	Visão da empresa, Experiência, Especialista com visão sistêmica

Quadro 15 - Relações entre as lições de McCall e Hollenbeck (2003) e as competências do gestor global de Echeveste e outros (1999).

Fonte: elaborado pela autora.

Por decisão da pesquisadora, devido à baixa aderência das *atitudes / valores* e *conhecimentos*, optou-se por definir os parâmetros exclusivamente em relação às *habilidades / competências*. Procedendo-se à eliminação das repetições, partiu-se para a proposta dos parâmetros de análise para as ementas, conforme apresentado no **Quadro 16**.

Competências		Grupos	Gestão de Pessoas	Idioma e cultura	Relações hierárquicas	Gestão de Stakeholders	Gestão de Negócios
1	Administrador de conflito						
2	Agilidade						
3	Capacidade de decisão						
4	Capacidade de delegação						
5	Capacidade de liderança						
6	Capacidade de negociação						
7	Coordenação de trabalho em equipe						
8	Desenvolvedor de pessoas						
9	Dimensionamento do tempo						
10	Foco no resultado						
11	Habilidade interpessoal						
12	Integração das diversas áreas funcionais						
13	Resolvedor de problemas						
14	Capacidade para tratar com culturas diversas						
15	Capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa						
16	Antecipação de ameaças e oportunidades						
17	Visão estratégica						

Quadro 16 – Parâmetros para análise das ementas dos cursos de graduação em Administração.

Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que, dos cinco grupos, quatro foram constituídos por um conjunto de competências que podem ou não se repetir. Se de um lado *capacidade de negociação* e *foco no resultado* aparecem em quatro grupos cada uma, por outro lado, o grupo Idioma e Cultura foi formado por apenas uma competência, *capacidade para tratar com culturas diversas*. Essas características vão causar certo impacto nas análises, uma vez que cada ementa analisada pode conter diferentes competências. Vale destacar também que algumas competências aparecem em apenas um grupo, como é o caso de *agilidade*, *capacidade de delegação*, *coordenação de trabalho em equipe*, *desenvolvedor de pessoas*, *dimensionamento do tempo*, *antecipação de ameaças e oportunidades* e *visão estratégica*. O impacto maior acontece justamente em relação a esta última, conforme será apresentado na sequência.

Para a aplicação dos parâmetros, foi considerada também a importância das competências para a formação do futuro administrador, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentada no terceiro capítulo. De acordo com Fischer (2001), citada anteriormente, a academia acaba por incorporar ao seu modelo de ensino o que se

concretiza no mercado. Para demonstrar essas relações, o **Quadro 17** apresenta o paralelo existente entre as DCNs e as competências.

Competências previstas nas Diretrizes Curriculares do curso de Administração	Competências do modelo proposto
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;	Resolvedor de problemas; visão estratégica; antecipação de ameaças e oportunidades; capacidade de decisão; desenvolvedor de pessoas.
II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;	Habilidade interpessoal; capacidade de negociação; coordenação de trabalho em equipe; administrador de conflitos.
III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;	Integração de diversas áreas funcionais; foco no resultado.
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;	Integração de diversas áreas funcionais; resovedor de problemas; foco no resultado; capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa.
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;	Não foi possível estabelecer relações
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;	Não foi possível estabelecer relações
VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e	Visão estratégica; foco no resultado; capacidade de liderança.
VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Visão estratégica; capacidade de liderança; integração das diversas áreas funcionais.

Quadro 17: Relação entre DCNs e competências selecionadas para análise das ementas.

Fonte: As DCN estão disponíveis em Brasil (2005). Relações estabelecidas pela pesquisadora.

Das 17 competências apontadas anteriormente, 13 podem ser relacionadas ao que foi estabelecido pelas DCNs entre as competências e habilidades necessárias ao futuro profissional. A relação foi estabelecida de maneira inferencial. Outras quatro não encontraram aderência, por não estarem, na percepção da pesquisadora, explícita ou implicitamente contidas nos conceitos propostos pelo MEC: *capacidade para tratar com culturas diversas, dimensionamento do tempo, capacidade de delegação e agilidade*. Pode-se inferir que, apesar da proposta das DCNs, de promover a “*inter-relação entre a realidade nacional e internacional*” nos conteúdos a serem estudados pelos alunos de Administração, as competências específicas para o profissional que pretende atuar nesse contexto estariam contemplados parcialmente no documento elaborado pelo MEC.

As diretrizes representam os requisitos mínimos em relação às competências que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos de graduação junto aos egressos. A estrutura curricular e seu desdobramento em ementas, programas e planos de aula é que permitiria avaliar, de maneira mais aprofundada, se os conteúdos a serem desenvolvidos estariam sendo contemplados nos programas. Para essa análise, optou-se pelas ementas porque elas contêm a descrição de cada disciplina, o que permitiu que fosse feita a análise de conteúdo a partir dos parâmetros propostos no **Quadro 15**. Além disso, conforme já foi explicado anteriormente, na etapa de levantamento de dados, constatou-se que nem todos os cursos disponibilizam seu Projeto Pedagógico, com programas completos e referências bibliográficas, mas todos os que foram selecionados disponibilizaram as ementas, quer em seu website institucional, quer por email, após solicitação da autora desta dissertação.

A seguir, apresentam-se, de forma consolidada, os resultados da análise das ementas. Foram feitas diferentes leituras para permitir maior aproveitamento dos dados. Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados da análise das ementas dos 24 cursos que compõem o corpus, conforme descrição anterior, considerando-se o triênio 2007-2009 e os cursos que fazem parte do projeto Pró-Administração. Posteriormente, será feita uma leitura a partir da quantidade de ementas presentes em cada grupo formado após a análise fatorial desenvolvida, partindo-se do levantamento feito junto aos gestores brasileiros que trabalham no exterior. Na sequência, será feita uma análise das disciplinas em que houve o maior número de competências sendo trabalhadas. Para finalizar, será apresentada a comparação entre os cursos que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação *in loco* do Ministério da Educação e Cultura, considerando os resultados de 2006 e 2009.

5.3 – Procedimento e análise das ementas

Conforme descrito nos aspectos metodológicos, o corpus analisado foi composto pelas ementas dos cursos de graduação em Administração de 24 universidades brasileiras. Para facilitar a vizualização, apresentam-se a partir daqui por meio de suas siglas: EG, FECAP, FGV_EAESP, IBMEC, INSPER, IST, UDESC, UFF, UFG, UFG CATALÃO, UFJF, UFLA, UFMG, UFMS, UFPR, UFRGS, UFSC, UFSJ, UFSM, UFU, UFV, UNESP, UNIFEI e UNIHORIZONTES. No total, foram identificadas 1324 disciplinas, com suas respectivas ementas. Em cada uma delas, procurou-se por uma ou mais das competências demonstradas

no **Quadro 16**. Para esse processo, foi utilizado o sistema de localização de palavras do *software Excell*, que permite a tratativa dos dados em planilhas independentes. Para que a busca encontrasse resultados exatos ou semanticamente similares, foram adotadas palavras-chave correlatas, além da própria expressão original. Em alguns casos, foram feitas opções adequadas ao contexto, sem proximidade semântica, partindo-se da conceituação original de McCall e Hollenbeck (2003). As opções feitas para o estudo estão descritas no **Quadro 18**.

	Competência	Palavra-chave
1	Administrador de conflito	conflito, conflitos, conflituoso, conflituosa, conflitante
2	Agilidade	rapidez, rápido, velocidade
3	Capacidade de decisão	decisão, decisões, decidir, decidido
4	Capacidade de delegação	delegar, delegado, delegações
5	Capacidade de liderança	liderança, líder, líderes
6	Capacidade de negociação	negociação, negociar, negociado
7	Coordenação de trabalho em equipe	trabalho em equipe, equipe, grupo, time
8	Desenvolvedor de pessoas	treinamento, desenvolvimento, pessoas
9	Dimensionamento do tempo	tempo, cronograma, planejamento
10	Foco no resultado	resultado, resultados
11	Habilidade interpessoal	pessoal, individual, entre pessoas
12	Integração das diversas áreas funcionais	integração, integrado, diferentes áreas, funcionais, departamentos
13	Resolvedor de problemas	problema, problemas, resolvedor, solução, solucionar, solucionador
14	Capacidade para tratar com culturas diversas	cultura, intercultural, diversidade
15	Capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa	correlação, meio ambiente, terceiro setor, governos, responsabilidade social corporativa, mídia (*)
16	Antecipação de ameaças e oportunidades	ameaça, ameaças, oportunidade, oportunidades, risco, riscos
17	Visão estratégica	estratégia, estratégico, estratégica, estrategista

Quadro 18 - Palavras chave definidas para análise de conteúdo.

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: (*) embora essas palavras não sejam semanticamente relacionadas à competência, é disso que ela trata diretamente. Por isso foi feita a opção por utilizar essas expressões neste caso.

Além das 17 competências, que formaram os parâmetros de análise e podem ser consideradas suas categorias, optou-se também pela busca de palavras-chave que indicassem, nas ementas, conteúdos ligados à gestão internacional. Foi criada uma categoria denominada *Negócios internacionais* para a qual foram atribuídas as palavras *internacional*, *internacionais*, *global*, *globais* e *globalização*. Embora não seja uma das competências que resultaram da literatura e das decisões demonstradas anteriormente, considerou-se importante fazer essa análise para identificar nos cursos conteúdos mais específicos para a formação do gestor que possa atuar em contexto internacional. Os resultados demonstraram que esses

conteúdos se fazem presentes nas ementas, quer para contextualizar outras disciplinas, quer em programas específicos de preparação para o gestor que pretende atuar no mercado global.

O processo estruturou-se em três etapas. Na primeira, pela busca simples com a utilização do localizador de palavras do *Excel*. Para cada competência foi atribuída uma cor, usada para marcar a célula onde o programa encontrava uma das palavras dentro do texto que descrevia a ementa de cada disciplina. Quando uma segunda palavra-chave, de outra competência, era encontrada dentro da mesma ementa, era feita uma nova marcação, com cor diferente, em célula ao lado da primeira, e assim sucessivamente. Esse processo se deu de forma mais operacional e desenvolvido automaticamente pelo sistema.

A segunda etapa constitui na leitura de todas as células que ficaram em branco, para identificar se havia alguma aderência aos conteúdos por meio de outras expressões que pudessem ter deixado de ser contempladas. Em seguida, eliminaram-se as células que efetivamente não tinham qualquer aderência aos parâmetros estabelecidos, restando 622 disciplinas com as respectivas descrições de ementas. Esse valor corresponde a 46,97% do corpus analisado.

Na sequência, todas as ementas foram lidas novamente e classificadas de acordo com as cores relativas às competências, em um ajuste fino do que havia sido feito anteriormente. Construiu-se então uma matriz para cada um dos 24 cursos, relacionando-se cada disciplina com as competências. O resultado permitiu enxergar, para cada programa, a identificação e a frequência com que as competências se refletiriam nas ementas, de maneira inferencial. Posteriormente, os quadros foram analisados conjuntamente, a fim de se delinear um mapa referente a esses programas. A análise de cada curso, em separado, está disponível em arquivo constante no **Apêndice E**.

5.3.1 Visão geral

Conforme explicado anteriormente, além das competências, foram identificadas disciplinas específicas sobre gestão internacional, denominadas de *Negócios internacionais*. No total, identificaram-se 94 ementas que continham palavras-chave como internacional, global, globalização, sendo que em apenas dois cursos não foi possível verificar essa ocorrência. Algumas disciplinas são diretamente relacionadas ao tema, como *Marketing Internacional* e *Comércio Exterior*. Outras possibilitam a contextualização do profissional e

das empresas no mercado global e nas mudanças resultantes da globalização, como, por exemplo, *Economia e Sociologia*.

Voltando aos resultados das competências que constituem os parâmetros, o **Gráfico 2** reflete a visão geral sobre a quantidade de competências identificadas nas 622 ementas analisadas. Optou-se por trabalhar com números absolutos porque uma mesma ementa pode conter mais de uma competência (*visão estratégica, capacidade de negociação e capacidade de liderança*, por exemplo).

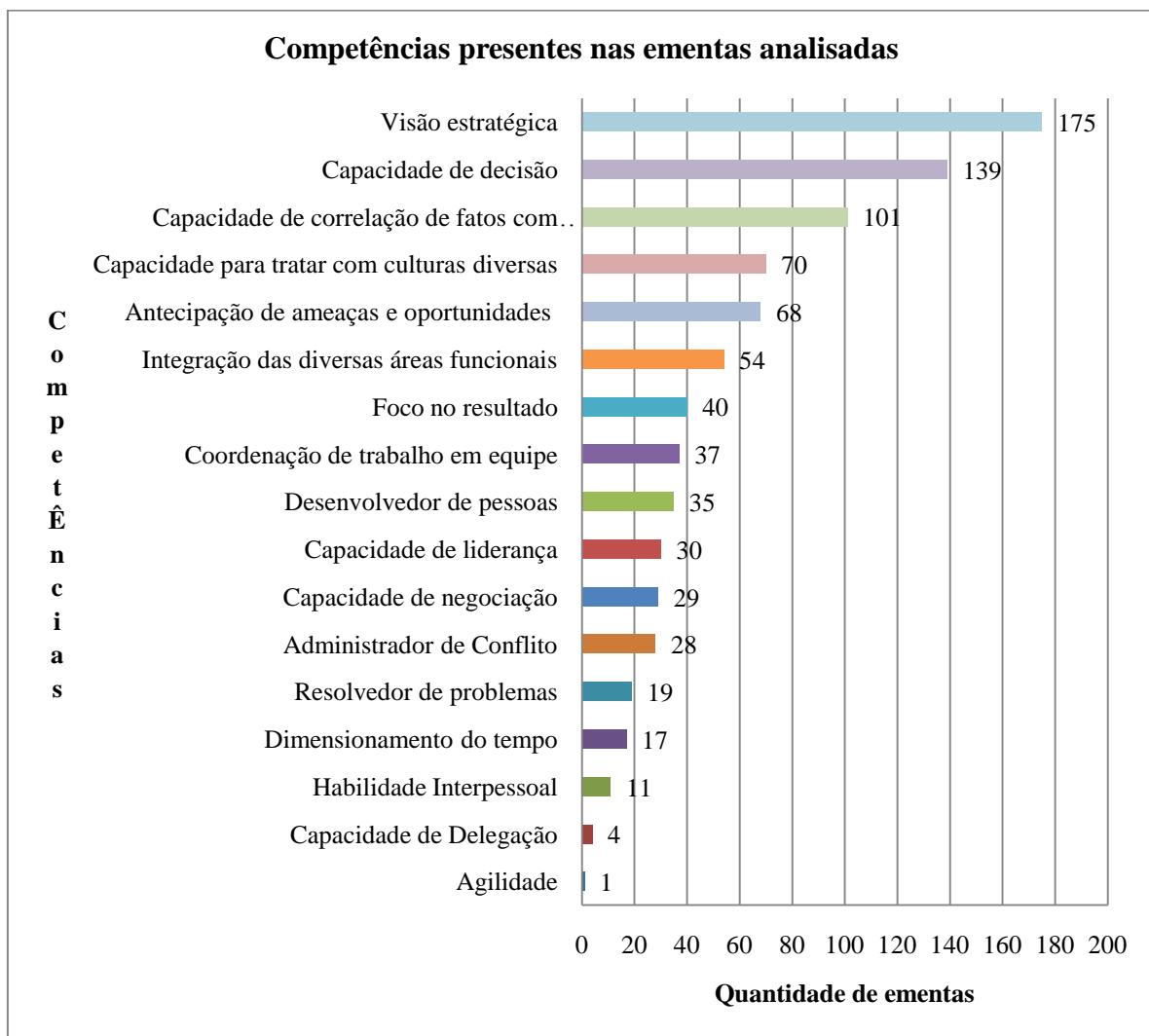


Gráfico 2 - Quantidade total de competências identificadas nas ementas

Fonte: análise da autora

Observa-se que, em todas as ementas analisadas, a maior ocorrência foi da competência *visão estratégica*, presente em 28,13% delas. Além de Echeveste e outros (1999), essa característica também é indicada por Gondin e outros (2009). Fleury e Fleury

(2001) apontam que esse é um dos sete saberes relacionados ao conceito de competência. A palavra estratégia aparece também como parte do conteúdo que o egresso deve aprender na faculdade, entre os Conteúdos de Formação Profissional contemplados nas DCNs. Pensar estrategicamente é uma das primeiras competências delineadas pelas DCNs para a formação do futuro administrador. Diante disso, não surpreende o fato de essa competência estar presente de maneira majoritária entre as ementas que fizeram parte do estudo.

Capacidade de decisão aparece em segundo lugar, tendo sido identificada em 139 das disciplinas analisadas (22,34% do total). Também está presente na primeira competência que os egressos devem desenvolver, de acordo com as DCNs. Na pesquisa de Echeveste e outros (1999), essa capacidade recebeu nota entre 9 e 10 dos gestores entrevistados para classificar as competências em um ranking. Le Boterf (2003) classifica essa capacidade como um “*saber agir e reagir com pertinência*”, ressaltando a habilidade de se escolher na urgência e saber decidir. Os dados também poderiam ser considerados esperados, até por essa competência fazer parte das prerrogativas das DCNs e do próprio perfil do administrador delineado para direcionar os conteúdos dos cursos brasileiros de Administração.

A competência *capacidade de correlação de fatos com repercussão para a empresa* aparece em terceiro lugar, presente em 16,23% das ementas. É apontada como importante por Black e Gregersen (1999) e Tanure e Duarte (2006, apud LESSA et al., 2008). Encontra-se também nas recomendações das competências que deveriam ser desenvolvidas nos egressos dos cursos de Administração, de acordo com as DCNs. Os cursos analisados trabalham fortemente a correlação de dados estatísticos, mas não necessariamente o fazem quando se trata da relação entre fatos externos ou acontecimentos internos que possam, de maneira efetiva, afetar a gestão dos negócios (por exemplo, ligadas a aspectos ambientais, sociais ou políticos).

Adiante, será feita a relação entre essa competência e os grupos que resultaram na análise fatorial feita a partir das respostas do levantamento com gestores brasileiros no exterior, o que leva à necessidades de reflexão acerca da maneira como o administrador poderia posicionar-se em relação às influências da empresa na sociedade, bem como as forças que essas passam a exercer sobre as organizações, cada dia mais crescentes.

Embora não possa ser tratada como uma competência, a categoria *Negócios Internacionais*, criada pela pesquisadora para avaliar disciplinas específicas sobre gestão internacional, globalização ou comércio exterior, apresenta-se em 15,11% das ementas analisadas. A busca de conhecimento específico nesses campos é apontada por McCall e Hollenbeck (2003) como parte importante das lições aprendidas pelos gestores globais. Para

Tanure e Duarte (2006 apud LESSA et al., 2008), faz parte do trabalho desse profissional ser dotado de um *mindset* global, o que permite gerenciar a diversidade.

Na sequência aparece a *capacidade para tratar com culturas diversas*, em 11,25% das ementas analisadas. Esta é apontada pela maioria dos autores como fundamental ao sucesso do gestor em contexto global (BLACK e GREGERSEN, 1999; MCCALL e HOLLENBECK, 2003; HOMEM e DELLAGNELLO, 2006; LESSA et al., 2008; GONDIN et al., 2009). Fischer e outros (2009) descrevem a competência intercultural como a capacidade do gestor de entender as diferenças culturais entre povos diferentes e, a partir daí, abrir canais de diálogo e resolução de conflitos. Sebben (2009) aborda a existência das competências sociocognitivas do gestor internacional, entre elas, a necessidade de uma educação intercultural que capacite o profissional para conviver com as diferenças. Conforme já citado, a *capacidade para tratar com culturas diversas* não se encontra refletida nas competências a serem desenvolvidas junto aos egressos do curso de Administração, de acordo com avaliação feita acerca das DCNs.

Vale ressaltar que a competência *capacidade para tratar com culturas diversas* foi identificada em 70 das ementas analisadas, cerca de metade das 139 que tratam da *capacidade de decisão*. A competência *visão estratégica*, por sua vez, apareceu 2,5 vezes mais que a relacionada aos aspectos interculturais. Esse resultado poderia indicar que os cursos de Administração nacionais ainda não trabalhariam de maneira específica a importância da cultura para o contexto da internacionalização das empresas brasileiras. A necessidade de profissionais é premente, e as competências técnicas configuram apenas parte do perfil necessário. No futuro, essa ausência pode levar à escassez de profissionais qualificados e competentes para ocupar essas posições, lembrando que essa é uma das barreiras identificadas em estudo apresentado na introdução desta dissertação (SOBEET, 2005).

Em resumo, destaca-se que as cinco competências com maior número de ementas identificadas, de acordo com os parâmetros propostos, foram: *visão estratégica*, *capacidade de decisão*, *capacidade de correlação de fatos com importância para a empresa*, *negócios internacionais* (que não chega a ser competência, mas merece importância e destaque aqui) e *capacidade para tratar com culturas diversas*. Destaca-se que, embora essa última tenha relação direta com o trabalho de um gestor no contexto internacional, ela está apresentada em um número menor de ementas que as outras, o que indica espaço para que alguns conteúdos possam ser repensados diante de mudanças sociais e da necessidade cada vez maior da mobilidade na carreira dos profissionais brasileiros (FREITAS, 2006; GIALAIN, 2009; SEBBEN, 2009).

Com relação às competências que encontraram menor incidência nas ementas analisadas, *agilidade* foi identificada em apenas uma disciplina (Administração da Produção I, da UFJF), embora faça parte das características listadas por Echeveste e outros (1999). Homem e Dellagnelo (2006) e Hoelchlin (1995, apud LESSA et al., 2008), então, tratam da importância de o gestor adaptar-se às mudanças que ocorrem de maneira cada vez mais veloz. Uma das possíveis razões para isso pode ser o fato de essa ser considerada uma competência tácita, que o indivíduo traz consigo e é difícil de ser desenvolvida no contexto acadêmico, apontado por Antonello (2004) como apenas um entre doze tipos gerais de aprendizagem. Le Boterf (2003), embora não use a palavra agilidade, discute em seus estudos da importância de o profissional desenvolver a habilidade de escolher na urgência, característica para a qual a agilidade parece ser fundamental. Festinali (2005) aponta para o fato de que as mudanças no papel do administrador imprimem um novo ritmo às suas atividades, em que aspectos como rapidez, qualidade, flexibilidade e necessidade de apredizado contínuo ganham nova importância. A competência também não consta entre as que deveriam ser desenvolvidas, de acordo com as DCNs.

Capacidade de delegação (0,64%), *habilidade interpessoal* (1,76%) e *dimensionamento do tempo* (2,73%) também tiveram baixa incidência. As duas primeiras são citadas por alguns autores como importantes características para o gestor global (HOELCHLIN, 1995; MCCALL E HOLLENBECK, 2003; HOMEM E DELLAGNELLO, 2006). Cheetam e Chivers (1998) apontam a capacidade de administrar o próprio tempo como uma competência funcional, diretamente ligada ao papel que o profissional exerce ou virá a exercer. Ressalta-se que três das quatro características que obtiveram menor incidência entre as ementas analisadas não estão contempladas entre as competências e habilidades necessárias ao futuro administrador, de acordo com o texto das DCNs (BRASIL, 2005): *capacidade de delegação*, *dimensionamento do tempo* e *agilidade*. Em relação à delegação, esse aspecto pode também ser relacionado ao perfil do gestor brasileiro, no qual se destaca a característica de relações pautadas pela hierarquia, existindo uma tendência à centralização do poder dentro dos grupos sociais (FREITAS, 1997) que poderia provavelmente refletir-se nos conteúdos curriculares dos cursos de Administração.

Algumas competências citadas por diferentes autores foram indentificadas com menor frequência, mas merecem destaque e encontram correspondência nas referências bibliográficas deste estudo. Essas competências se referem às características do gestor global: *Integração de diversas áreas funcionais*, presente em 8,68% das ementas (BARTLETT e GHOSHAL, 1992); *Coordenação de trabalho em equipe*, presente em 5,94% das ementas

estudadas (BLACK e GREGERSEN, 1999; ODERICH e LOPES, 2001; HOELCHLIN, 1995); *Capacidade de liderança*, contida em 4,82% das ementas (ODERICH e LOPES, 2001; GONDIN et. al., 2009); *Capacidade de negociação*, com 4,66% de identificação nas ementas (BLACK e GREGERSEN, 1999); *Administrador de conflito*, em 4,50% (HOELCHIN, 1995; BLACK e GREGERSEN, 1999).

A análise das ementas dos cursos de graduação em Administração brasileiros escolhidos para este estudo indica que, direta ou indiretamente, uma parte das competências necessárias ao desenvolvimento do gestor global - identificadas no levantamento feito junto a profissionais brasileiros que trabalham no exterior - parece estar sendo contemplada nas ementas desses cursos. Essa constatação vai ao encontro da abordagem de Ruas (2005), segundo a qual uma competência só poderia se manifestar em situações reais de trabalho. As ementas analisadas representam, de certa maneira, a forma sob a qual se adquiriu o conhecimento explícito. A competência só será efetivamente constatada “*quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação*” (MEDEF, 1998, apud ZARIFIAN, 2008, P. 66). Ramos (2001), por sua vez, avalia que quando as competências se consolidam - quer por meio da aprendizagem acadêmica, quer por meio de sua aplicação no contexto do mercado - elas podem ser transferidas para a prática com mais facilidade.

Existe uma certa uniformidade entre as competências mais frequentes em cada ementa, considerando-se a análise de cada curso. Na maioria deles, uma dessas três competências aparece em primeiro lugar: *visão estratégica*, *capacidade de decisão* e *capacidade de correlação de fatos com repercussão para as empresas*. Esse resultado coincide com a própria apresentação dos resultados gerais, resumida no **Gráfico 2**. Por outro lado, entre as competências que registraram menor frequência (três últimas), ocorre uma dispersão entre os cursos, não sendo possível identificar uma predominância tão nítida quanto com as disciplinas que ocupam o topo da relação. As que aparecem na base da lista mais vezes são: *agilidade*, *coordenação de trabalho em equipe*, *capacidade de delegação*, *capacidade de negociação*, *desenvolvedor de pessoas*, *habilidade interpessoal* e *capacidade de administrar conflitos*.

Quando se avaliam as disciplinas individualmente, o número de competências identificadas em cada uma, de acordo com os parâmetros propostos, variou de 1 a 6, considerando-se as 17 competências e a categoria *Negócios Internacionais*. Na maioria das disciplinas analisadas (61,57%), foi identificada relação com apenas uma competência, não necessariamente a mesma em cada uma das 383 disciplinas que apresentaram essa condição.

Em 27,33% das ementas, identificaram-se duas competências, também variáveis ao longo das 170 disciplinas com essa característica. Apenas uma disciplina, considerada isoladamente, contemplou 6 competências, número máximo: *Comportamento Organizacional*, oferecida no curso de Administração da UFG (Campus Goiânia): *administrador de conflito, capacidade de liderança, capacidade de negociação, coordenação de trabalho em equipe, habilidade interpessoal e capacidade para tratar com culturas diversas*. Uma pequena amostra, de 0,64% das ementas analisadas, permitiu a identificação de cinco competências em uma mesma disciplina.

Esse resultado demonstra que, na maioria das disciplinas estudadas, foi possível verificar a aderência de pelo menos uma competência por disciplina, enquanto a presença de um número maior foi mais difícil de ser constatado. Em parte, pode ser que esse resultado esteja alinhado às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, que especificam quais competências devem ser desenvolvidas. Essa realidade, de cursos que foram moldados a partir do que foi estabelecido como diretriz pelo MEC, foi constadada nos estudos de Nunes e Barbosa (2003), Godoy e Forte (2007), Rocha, Melo e Luz (2009), Bastos e Monteiro Júnior (2009). Parte dos cursos que foram objeto empírico dessas pesquisas observou estritamente as exigências normativas. Por outro lado, pode ser que a redação das ementas não tenha efetivamente a responsabilidade de refletir de maneira específica como se dará o desenvolvimento das competências, ficando isso a cargo de programas mais detalhados, do plano de aula e da relação entre professor e aluno, em sala de aula. Isso poderá ser identificado em estudos futuros.

Observou-se também que, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências necessárias ao gestor global, não se percebe na análise das ementas uma abordagem de inter ou transdisciplinaridade. Isso acontece porque essa abordagem se daria justamente no cruzamento entre disciplinas onde ocorre sinergia de conteúdos, o que não poderia ser expresso nas ementas, mas sim em programas ou na vivência em sala de aula. De acordo com Nunes e Barbora (2009), é preciso que o desenvolvimento curricular passe por um alinhamento na busca pela integração das disciplinas de determinado campo do saber. Isso irá permitir ao egresso fazer combinações adequadas para o desenvolvimento de determinadas disciplinas. As DCNs estabelecem campos interligados de formação, onde os conteúdos de formação complementar seriam aqueles onde haveria a possibilidade dos cursos oferecerem “*estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando*” (BRASIL, 2005, s/p).

5.3.2 Visão das competências de acordo com os grupos resultantes do levantamento

Depois de identificadas as competências em cada ementa, feita a somatória e verificadas as frequências, voltou-se aos parâmetros propostos no **Quadro 15**, a fim de se avaliar o volume de disciplinas, tendo sido possível perceber aderência às competências, contabilizadas em cada grupo resultante da análise fatorial feita após o levantamento com os profissionais brasileiros que trabalham no exterior. O resultado desta análise encontra-se resumido no **Gráfico 3**. O estudo feito para cada grupo, separadamente, está detalhado no **Apêndice F**.

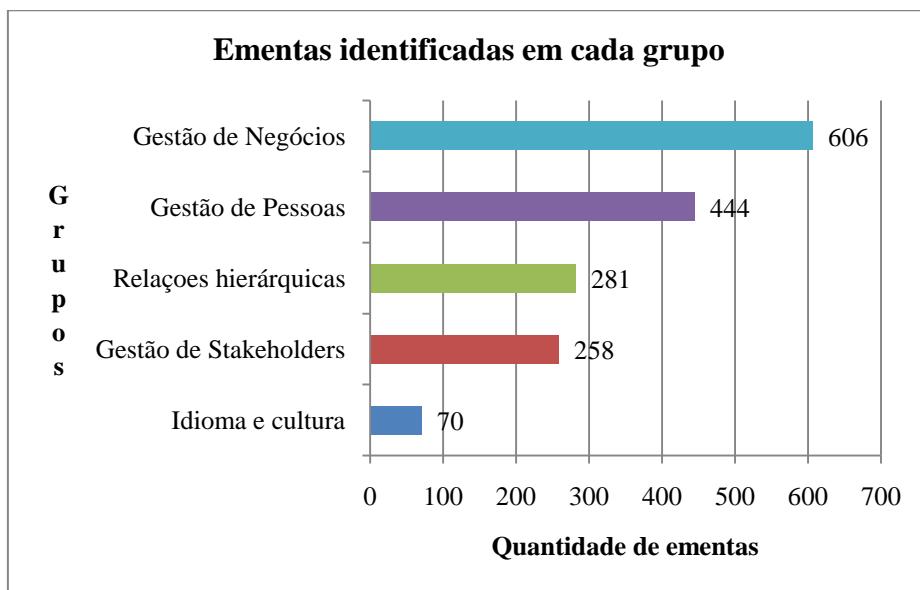


Gráfico 3 - Ementas identificadas em cada grupo

Fonte: elaborado pela autora

Para esta análise, vale lembrar que, em uma mesma disciplina, podem ter sido identificadas aderências que variam de uma a seis competências. Além disso, diferentes cursos podem ter disciplinas similares – como *Fundamentos da Administração*, *Sociologia*, *Estatística*, entre outras – que algumas vezes poderão resultar em coincidências em relação ao número de competências identificadas em cada grupo. A princípio, pode causar estranheza o fato de um grupo apresentar 606 ementas, quando o universo pesquisado foi de 622. Isso aconteceu devido ao fato de o grupo ser formado por diferentes competências, que, por sua vez, podem ter sido encontradas simultaneamente em uma mesma disciplina. Isso quer dizer, por exemplo, que a disciplina *Sociologia* pode ter sido contabilizada mais de uma vez,

levando-se em consideração o fato de estar presente em vários cursos e também de poder haver aderência de mais de uma competência. O único grupo em que isso não ocorre é *Idioma e Cultura*, formado unicamente pela competência *capacidade de tratar com culturas diversas*. Isso posto, apresentam-se os dados referentes a cada grupo.

Gestão de Negócios

O grupo **Gestão de Negócios** aparece em primeiro lugar, totalizando 606 ementas (consideradas as ressalvas feitas anteriormente). As principais competências identificadas para este grupo foram: *visão estratégica*, presente em 28,13% das ementas; *capacidade de decisão*, presente em 22,34%; e *capacidade de correlação de fatos com repercussão para a empresa*, com 16,23%. Tratam-se igualmente das três competências mais identificadas na avaliação geral apresentada no **Gráfico 2**.

Quando se observam as variáveis presentes neste grupo - *Aprender as diferenças nas estratégias empresariais (global x local)* e *Aprender a conduzir os negócios no país* - é possível inferir que se estabeleceu uma relação adequada e que essas competências são fortemente identificadas nos cursos de graduação analisados. *Visão estratégica* aparece em primeiro lugar como a competência mais presente em 15 dos 24 cursos analisados. *Capacidade de decisão* e *capacidade de correlação de fatos com repercussão para a empresa* aparece como a competência mais presente em oito cursos distintos, sendo quatro em cada um.

Pode-se inferir também que o principal foco dos cursos analisados, a partir deste estudo, é o desenvolvimento das competências que vão dar suporte para que o gestor seja capaz de pensar e decidir de maneira estratégica, levando em consideração os fatos – internos ou externos – que possam ter algum tipo de repercussão para a empresa. O resultado corrobora também a relação feita no **Quadro 16** a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, em que a competência *visão estratégica* está diretamente relacionada aos itens I, VII e VIII. *Capacidade de decisão* está ligada ao item I. Já a *capacidade de correlação dos fatos com repercussão para a empresa* corresponde ao item IV. Ainda sobre *visão estratégica*, ela é apontada por Fleury e Fleury (2001) como um dos sete saberes relacionados ao conceito de competência. Apoiar o processo de decisão é uma das obrigatoriedades dos cursos superiores de Administração em relação à formação dos alunos, conforme previsto nas DCNs (BRASIL, 2005).

A competência *capacidade de negociação* pode ser identificada em 29 disciplinas, entre os 24 cursos. Foi o número mais baixo encontrado neste grupo. Ela é apontada como característica importante do gestor global pelos autores Black e Gregersen (1999). Le Boterf (2003) também a aponta como um dos saberes importantes para a formação do profissional competente, o *saber agir e reagir com pertinência*. Em relação às DCNs, ela se reflete na relação das competências a serem desenvolvidas, explicitada no item II, conforme relação inferencial apresentada no Quadro 17.

Em resumo, no que diz respeito às duas competências com maior incidência no grupo **Gestão de Negócios**, pode-se inferir que os cursos analisados apresentam indicativos de que as desenvolvem, o que não causa estranhamento e está alinhado às premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração. Por outro lado, pode haver uma oportunidade de melhoria relacionada à *capacidade de negociação*, competência que estaria sendo desenvolvida em apenas 4,66% dos cursos.

Gestão de Pessoas

O grupo **Gestão de Pessoas**, em que foram identificadas 444 ementas, foi puxado, principalmente, pelas competências *capacidade de decisão* (22,34% das ementas) e *integração entre as diversas áreas funcionais* (8,68%). Observa-se a intensa presença da primeira competência, que aparece 2,5 vezes mais que a segunda.

Interessante também o fato de competências como *coordenação de trabalho em equipe, desenvolvedor de pessoas, capacidade de liderança e administrador de conflitos*, inerentes aos processos de gestão de pessoas, tenham ocupado respectivamente a quarta, quinta, sexta e oitava colocação no que diz respeito à quantidade de ementas identificadas. Isso pode indicar a oportunidade para um olhar mais crítico em relação às competências que cada curso pretende desenvolver em seus egressos. Sebben (2009) aponta a importância do que chama de competência comportamental, destacando características como *gostar de pessoas, liderança e capacidade de conectar-se* como fundamentais à gestão no contexto internacional.

Entre os conceitos que fazem parte do grupo Gestão de Pessoas, um dos itens é *aprender a tomar decisões certas sobre as pessoas*, e outro, *aprender a selecionar os profissionais certos*. Ambos envolvem tomada de decisão. Desenvolver e motivar pessoas também são conceitos presentes no construto, que coincidem com as competências *desenvolvedor de pessoas* (5,62%) e *capacidade de liderança* (4,82%). Nas DCNs, *capacidade de decisão* está contemplada no item I; *integração das áreas funcionais*, nos itens

III e IV; e *desenvolvedor de pessoas*, no item I. Aqui, mais uma vez pode-se inferir a existência de uma relação adequada de competências identificadas nas ementas, embora, sob certos aspectos, possa ser considerada abaixo do que poderia ser desenvolvida.

Parcialmente, esses resultados vão ao encontro do que disseram Festinalli (2005) e Souza e Barros (2009) acerca da necessidade de os cursos de Administração estarem em constante mudança, acompanhando o que acontece na sociedade, visto que se trata de uma ciência viva. Em uma linha contrária, pode-se também retomar as críticas de Nicolini (2002, 2003) acerca da necessidade de formar o profissional não apenas para responder às exigências do mercado, mas para assumir um papel crítico e questionador, bem como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

Relações Hierárquicas

No grupo **Relações Hierárquicas**, foram identificadas 281 ementas, mais uma vez reforçando-se que uma mesma disciplina poderia conter diferentes competências. O principal indicador foi *capacidade para lidar com culturas diversas* (11,25%), seguido por *integração das diversas áreas funcionais* (8,68%). Duas variáveis apresentam-se diretamente relacionadas: *Aprender a conviver com as diferenças culturais no trabalho* e *Aprender a administrar contatos com a sede da empresa e com a organização como um todo*. Nas DCNs, a primeira competência não encontra paralelo. A segunda está relacionada aos itens III e IV.

Mais uma vez percebe-se coerência entre os elementos colocados para análise. O resultado corrobora o que trata Lyles (2001) acerca de os expatriados serem “*veículos eficazes para a aquisição de conhecimento (...) em razão de seus relacionamentos e capacidade de conexão*” (p. 287). Também vai ao encontro do estudo de Closs e Antonello (2008), segundo o qual o processo de aprendizagem acontece na interação entre indivíduos.

Por outro lado, as competências *administrador de conflito* (4,5%), *resolvedor de problemas* (3,05%) e *habilidade interpessoal* (1,76%) aparecem na base da relação, com a menor quantidade de disciplinas identificadas. A gestão dos relacionamentos hierárquicos, sobretudo, em diferentes culturas, irá passar necessariamente por essas competências, em especial, a capacidade de gerenciar os conflitos, que poderão surgir das próprias dificuldades culturais inerentes ao processo de gestão internacional. Mais uma vez, parece haver espaço para intensificar o desenvolvimento dessas competências, com vistas a reforçar o arsenal de habilidades que poderão ser necessárias ao gestor vocacionado a assumir designações internacionais.

Gestão de Stakeholders

Na sequência, aparece o grupo **Gestão de Stakeholders**, com 258 ementas identificadas, que apresentou o menor índice de coerência interna dos respondentes, dadas as decisões tomadas para sua formação, conforme explicado anteriormente. A competência presente no maior número de disciplinas foi *capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa* (16,23%). Interessante observar que muitas das disciplinas que entraram neste grupo referem-se à capacidade estatística de estabelecer correlações matemáticas (aspecto racional) e outras ligadas à responsabilidade social corporativa e que exercem impacto sobre a imagem da organização (aspecto relacional).

As variáveis que formaram este grupo dizem respeito aos aprendizados necessários para o estabelecimento de relacionamentos com governos, sindicatos e mídia. De acordo com Dutra (2004), é por meio das competências que os indivíduos são capazes de entregar resultados esperados pela organização ou pelos públicos de interesse a que se comprometeram a atender (*stakeholders*).

Em relação às DCNs, a competência encontra relação com o item IV, unicamente. Este grupo diferencia-se dos demais uma vez que as disciplinas não apresentam, conforme descrito no **Quadro 18**, uma relação exata com as palavras-chave, mas com decisões tomadas pela pesquisadora, que interpretou o conceito não apenas do ponto de vista semântico, mas contextual.

Foco no resultado, que aparece em segundo lugar (6,43% das disciplinas analisadas), tem menos da metade das disciplinas da competência que lidera o grupo. Isso pode indicar a existência de espaço para reflexão sobre a interação com os públicos com os quais a empresa se relaciona, lembrando que os resultados de uma organização não se prendem unicamente ao lucro, mas também aos impactos – positivos ou negativos – que ela é capaz de gerar para seus diferentes *stakeholders*. Muitas disciplinas presentes neste grupo relacionavam-se a resultados financeiros (Contabilidade), o que poderia indicar que os cursos brasileiros de Administração ainda precisam avançar no estudo dos demais resultados que compõem o conceito de Sustentabilidade (ambientais e sociais).

Na base da lista, aparecem as competências *administrador de conflitos* (4,5%), *resolvedor de problemas* (3,05%) e *habilidade interpessoal* (1,76%). Ambas são importantes no relacionamento com sindicatos, governos e mídia, tanto no contexto nacional quanto internacional. Observou-se que existem disciplinas que tratam do entendimento dos impactos do governo em relação aos negócios, em especial, sob o aspecto da questão tributária, bem como disciplinas ligadas a relações trabalhistas e sindicais. Apesar de serem poucas,

conforme será demonstrado adiante, elas existem. Por outro lado, não foi constatada a existência de nenhuma disciplina que prepare o gestor para se relacionar com a mídia, mesmo entre as denominadas *Comunicação Empresarial*. Essas são mais focadas em desenvolver habilidades de comunicação verbal e escrita voltadas para o gerenciamento da produção e dos funcionários.

Essas competências incluem-se ainda no que Sebben (2009) denomina de comportamentais, que enfatizam a importância dos relacionamentos para o processo de gestão. Para a autora, mediar conflitos, ter prazer em conectar-se e não temer diferenças de opinião são aspectos relevantes da manifestação dessas competências. Fischer e outros (2009) abordam a importância de se estabelecerem diálogos com a população local, bem como de reduzir a existência de conflitos motivados pelas diferenças culturais. Cheetam e Chivers (1998), em sua classificação acerca das competências profissionais, também usam o termo comportamental ou pessoal para se referirem ao relacionamento social e intrapessoal.

Por um lado, esse grupo é capitaneado por uma competência que se verifica um número razoável de vezes (16,23%) entre as disciplinas analisadas. Por outro lado, características importantes parecem não estar sendo trabalhadas quando se pensa no relacionamento externo da organização com seus públicos, em especial, o *administrador de conflitos e resolvedor de problemas*. Se, no geral, a frequência dessas competências pode ser apontada como baixa, quando se trata deste grupo, pode-se inferir que isso seja um indicador relevante, dada a importância que os *stakeholders* assumem no contexto organizacional contemporâneo, onde a regulamentação governamental pode viabilizar ou inviabilizar negócios, a mídia pode reforçar ou destruir reputações e os sindicatos, pelo menos em alguns países (como a França, por exemplo), têm o poder de paralisar completamente uma operação.

Pode ser que esses aspectos estejam sendo trabalhados em disciplinas como Estratégia, em que são estudadas questões macroambientais e sua influência sobre o planejamento organizacional.

Idioma e Cultura

No grupo **Idioma e Cultura**, foram identificadas 70 ementas dentro de uma competência: *capacidade para tratar com culturas diversas* (11,25%). Os conceitos formadores deste grupo eram relativos ao aprendizado do idioma e a aspectos específicos da cultura no outro país, não exclusivamente no mundo do trabalho. Trata-se do único grupo constituído por apenas uma competência, que não possui paralelo entre as indicações das DCNs.

Closs e Antonello (2008) ressaltam que os processos de aprendizagem, sejam individuais ou gerenciais, envolvem indivíduos diferentes, marcados profundamente pelas estruturas nas quais se desenvolveram pessoal, intelectual e profissionalmente. Essa baixa incidência é contrária ao que Fischer e outros (2009) denominam de competência intercultural, baseada no entendimento das diferenças entre as culturas e da percepção de que pessoas trabalhando no cenário global possuem crenças e valores diversos, que devem ser levados em conta pelo gestor para a obtenção de maiores níveis de produtividade.

A importância de entender e gostar de relacionar-se em culturas diferentes também é apontada nos estudos de Sebben (2009), que destaca essas características como parte das competências afetivas, sociocognitivas e comportamentais. A autora cita a necessidade de educação intercultural formal, por meio de treinamentos específicos, a serem ministrados antes que o profissional esteja hábil a assumir designações internacionais.

Este grupo é também o que apresenta o menor número de disciplinas identificadas. Adiante, será apresentada uma análise das disciplinas. Apenas uma delas, da Unihorizontes, levava a nomenclatura explícita: *Gestão da Cultura e Mudanças Organizacionais*. No que diz respeito a idiomas, foram identificados nove, em cinco universidades: UFJF, UNIFEI, UFF, UFG Catalão e IST. Foi considerado, além do inglês, o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Outras cinco disciplinas relacionavam-se ao aprendizado de antropologia. Não foram registradas disciplinas voltadas para o ensino de outros idiomas. Vale lembrar que a análise contemplou as ementas disponibilizadas nos websites das universidades pesquisadas e que existe a possibilidade destes arquivos estarem desatualizados ou não divulgarem o teor das disciplinas optativas. Esse aspecto representa uma das limitações deste estudo, conforme discutido anteriormente.

Embora dispersas em 70 disciplinas dos 24 cursos, a competência *capacidade para tratar com culturas diversas* poderia ser melhor desenvolvida, independentemente de a vocação do curso ser local, regional ou nacional. Isso porque a mobilidade é uma realidade no mercado de trabalho e, mesmo dentro do Brasil, as diferenças culturais são grandes entre os Estados do Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro Oeste. Considerando-se a formação de gestores aptos a atuarem no contexto global, a necessidade, tanto do conhecimento de idiomas quanto de disciplinas relacionadas à cultura, poderia ser de grande valia para os egressos dos cursos de Administração.

Avaliação geral

Parte das relações estabelecidas na descrição dos grupos corroboram o que Mintzberg e Gosling (2003) denominaram de cinco estados da mente administrativa, citados anteriormente. É deles também a constatação de que administradores não podem ser criados em sala de aula, mas é nela que encontram a oportunidade de desenvolver aprendizados e competências que depois serão colocados em prática.

É no cotidiano do trabalho que as competências desenvolvidas em sala de aula irão se manifestar (SOUZA e BARROS, 2009), embora nem sempre exista uma relação explícita entre o que se está aprendendo e de que maneira aquele conhecimento ou competência será efetivamente colocado em prática. Ruas (2005) considera que “*ninguém pode ser competente à priori, ou seja, com base em uma situação ocorrida no passado*”. Isso indica que, muitas vezes, no contexto da vida acadêmica, o aprendizado de determinada competência deixa de ser relacionado a um específico aspecto da vida profissional - como no caso das designações internacionais - simplesmente porque ainda não se chegou a esse momento, em que a competência se traduz em uma situação real de trabalho.

Ramos (2001) ressalta que competências desenvolvidas em qualquer contexto – inclusive o acadêmico – podem ser mobilizadas em diferentes momentos, dando origem a novas competências, que, por sua vez, serão colocadas em ação quando o profissional estiver diante da necessidade de demonstrá-las. A autora resgata também a importância de se refletir sobre o papel da academia dentro da visão da pedagogia baseada em competências, em que se discute se caberia à escola fazer a aproximação entre os mundos da formação e do trabalho.

Com o objetivo de aprofundar-se nas análises, procedeu-se à comparação entre a quantidade de disciplinas identificadas em cada grupo e a média das respostas apurada durante o levantamento feito junto aos gestores brasileiros no exterior, conforme demonstrado no **Gráfico 4**, lembrando que a escala variava de 1 (Muita Dificuldade) a 5 (Nenhuma Dificuldade).

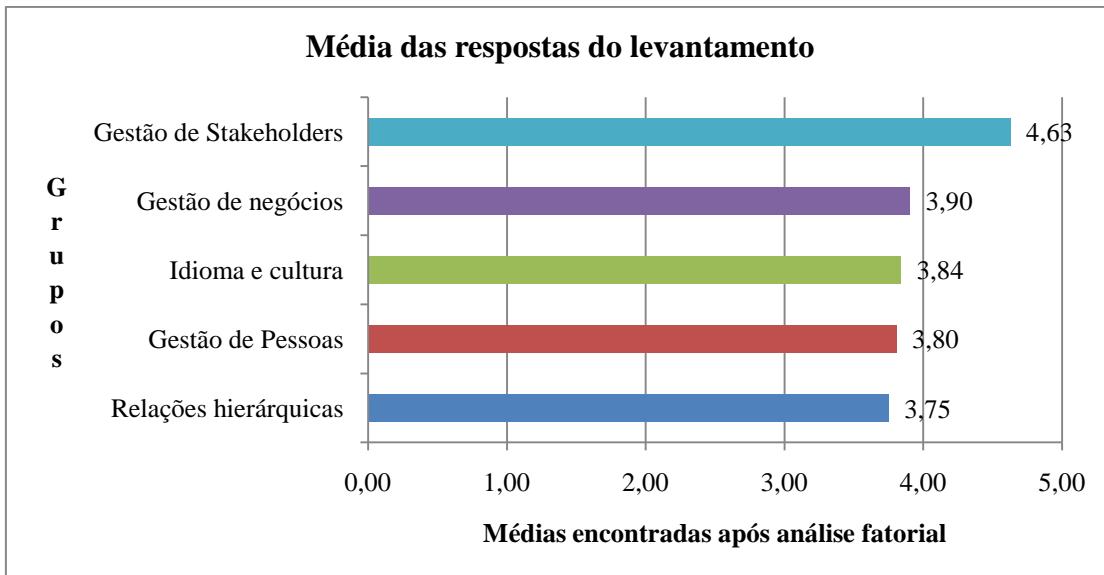


Gráfico 4 - Média das respostas dos gestores brasileiros no exterior.

Fonte: questionários

Note-se que, quanto mais perto de 5 for a média, menor o nível de dificuldade dos respondentes em relação ao construto. Diante disso, *Relações hierárquicas*, que apresenta a menor média (3,75), indica ser o grupo de aprendizados em que existe certo nível de dificuldade por parte dos gestores brasileiros. Quando se avalia a quantidade de ementas que desenvolvem direta ou indiretamente as competências relacionadas (Gráfico 3), ela aparece em terceiro lugar, com 281 ementas identificadas. Isso indica a existência de espaço para que esses conteúdos possam ser ampliados nos currículos, conforme argumentação já apresentada quando da discussão dos resultados específicos do grupo.

Gestão de pessoas, que apresenta a segunda menor média, também aparece em segundo lugar na quantidade de ementas trabalhadas, o que indica a possibilidade para o estabelecimento de alguma relação ou mesmo de equilíbrio na forma como o tema se apresenta na academia. Outra inferência que se pode fazer é que, no contexto internacional, as competências deste grupo se relacionam à do construto *Idioma e Cultura*, que demonstrou ser pouco trabalhada. Gerir pessoas envolve a mobilização de 13 das 17 competências identificadas para este estudo. Desses, pode-se dizer que apenas capacidade *de decisão* foi trabalhada de forma mais intensa, a partir da contagem de disciplinas.

A média do item *Gestão de Stakeholders* apresentou um índice elevado de respostas *Não se Aplica*, o que elevou-a para um patamar bem próximo ao nível de *Nenhuma Dificuldade*. No total, 258 disciplinas endereçam o desenvolvimento desta competência, o quarto menor volume, perdendo apenas para *Idioma e Cultura*. Reforçam-se aqui as argumentações feitas na análise da quantidade de disciplinas contabilizadas para este grupo. É

crescente a relação das organizações com o entorno, bem como a presença de grupos organizados de pressão, que influenciam a organização e são influenciados por ela. Diante disso, o estabelecimento de diálogos com a comunidade do entorno, com sindicatos, governos, mídia, fornecedores, matrizes e subsidiárias, ganha nova dimensão, que precisaria, de alguma maneira, ser contemplada nos cursos analisados. Conforme apontado anteriormente, algumas disciplinas tratam de aspectos ligados a governos, meio ambiente, terceiro setor e sindicatos. Nenhuma tratava do relacionamento com a mídia.

Gestão de negócios, que aparece como a segunda maior média, ou seja, próxima ao nível de *Pouca Dificuldade*, é aquela em que foi identificado o maior número de disciplinas. Isso pode indicar que se tratam de conceitos bem trabalhados pela academia e fortemente presentes nas DCNs, conforme destacado anteriormente. Sob esse aspecto, além de haver equilíbrio, parece também haver uma forte coerência entre os cursos sobre a importância do desenvolvimento das competências correlatas.

Idioma e cultura, com as quais os respondentes demonstram *pouca dificuldade*, é a que apresenta a menor quantidade de disciplinas identificadas. Isso pode indicar oportunidade para a rediscussão de ementas no futuro, mediante o crescimento das necessidades do mercado por gestores multiculturais. Essa discussão poderá ser desenvolvida sob dois aspectos. Por um lado, as universidades sofrem uma pressão da mídia e dos gurus de administração no sentido de desenvolverem conteúdos que se adequem às suas demandas (RAMOS, 2001; RUAS, 2005). Por outro, os próprios egressos poderiam ter o interesse em desenvolver essas competências, com vistas a uma trajetória de carreira internacional. É o que Deluiz (2004) aponta como a dupla dimensão dos objetivos educacionais, com o desafio de oferecer, ao mesmo tempo, a oferta de conteúdos que preparem o profissional competente e o profissional comprometido com o desenvolvimento próprio e da sociedade. No que diz respeito ao ensino de idiomas, dá-se muito pouca importância a esse conteúdo nos cursos analisados. Provavelmente, esta formação ficaria a cargo do aluno, por meio de cursos específicos, imersões e viagens ao exterior.

Voltamos a ressaltar que cultura e idioma são ciências distintas, embora tenham sido agrupadas entre as decisões tomadas na análise fatorial feita a partir do levantamento com os gestores brasileiros que vivem no exterior. Isso não quer dizer que devam ser trabalhadas juntas no universo acadêmico, embora a linguagem seja um elemento fundamental para o compartilhamento de sentidos que possibilita o relacionamento social.

5.3.3 Avaliação das disciplinas

Após a contagem das ementas, procedeu-se à análise das disciplinas em si, na busca de um agrupamento de nomenclaturas que demonstrasse a existência de possíveis relações. Os resultados estão detalhados no **Apêndice G**. Até aqui, as disciplinas foram analisadas isoladamente, por seus nomes específicos (por exemplo, Sociologia I ou Introdução à Sociologia). A partir da listagem de todas as disciplinas, fez-se um agrupamento temático, chegando-se a uma relação de 41 nomenclaturas distintas: administração da produção / operações; administração de materiais; administração de sistemas; administração do varejo; antropologia; ciência política; comércio exterior / negócios internacionais; comportamento do consumidor; comportamento organizacional / psicologia; contabilidade / custos; desenvolvimento de pessoas; direito; economia; empreendedorismo; estágio; estatística; estratégia; filosofia e ética; finanças; fundamentos da administração; gestão ambiental e responsabilidade social corporativa; gestão de competências; gestão de projeto; gestão pública; idiomas; jogos de empresas; lógica; logística; marketing; matemática; mercado de capitais / investimentos; metodologia de pesquisa; mudança; negociação e arbitragem; organização, sistemas e métodos; processo decisório; recursos humanos; sistemas / tecnologia; sociologia; Trabalho de Conclusão de Curso; e Terceiro Setor.

No **Gráfico 5**, apresenta-se uma relação entre as disciplinas consolidadas e a identificação de competências. Por uma questão de relevância, o gráfico traz apenas aquelas que apresentaram mais de quatro competências, sendo que o valor máximo foi de 9. Do total, 14 apresentaram apenas uma competência, o que corresponde a 34,14%; dez apresentaram duas (24,39%); e duas apresentaram três (4,87%).

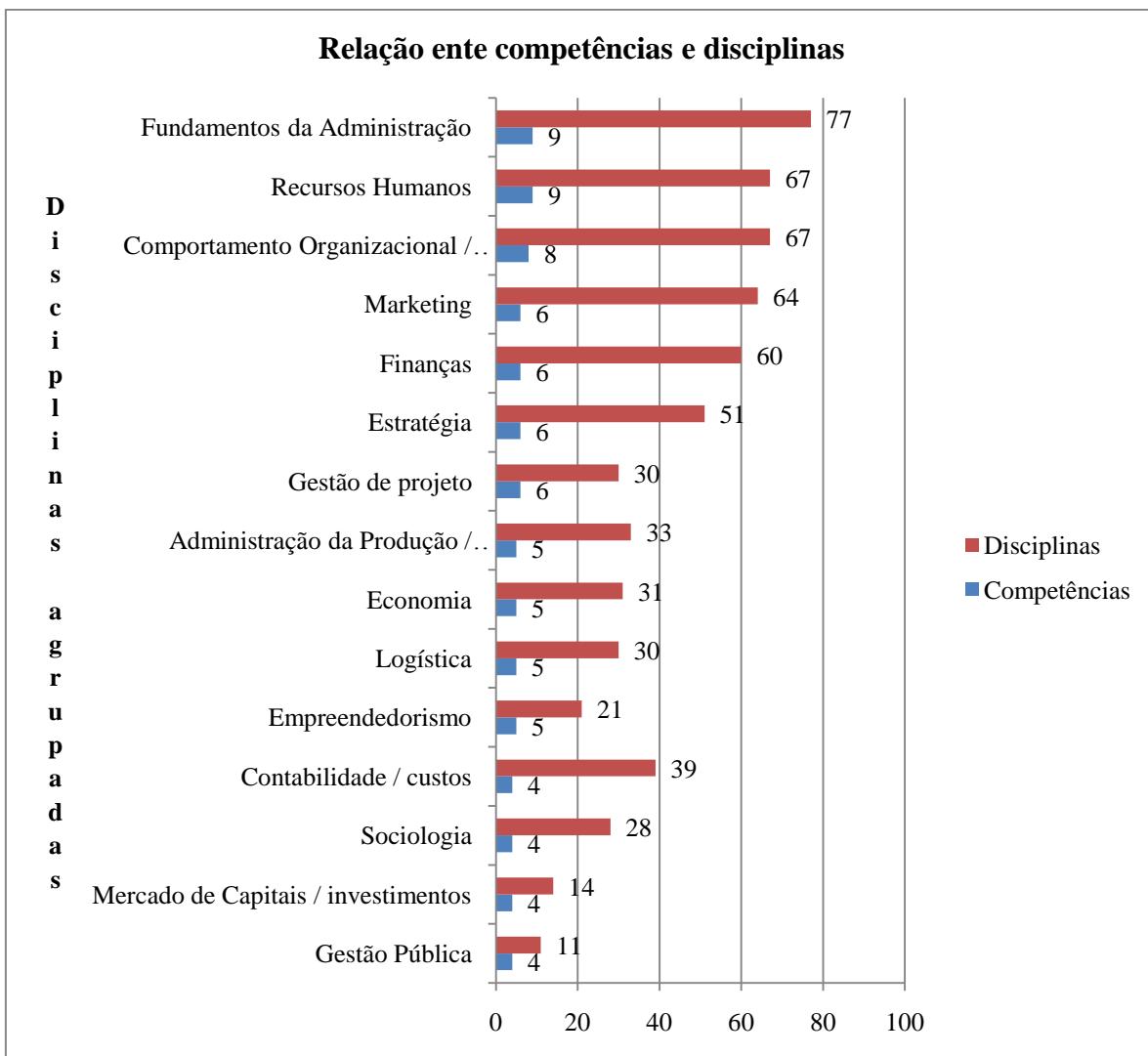


Gráfico 5 – Relação entre quantidade de competências e disciplinas

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Pela análise dos dados, não se pode afirmar que exista uma relação direta entre a quantidade de competências e de disciplinas, ou seja, quanto maior o número de competências, maior o volume de disciplinas. Em *contabilidade / custos*, por exemplo, foram identificadas quatro competências em 39 disciplinas. Já em *gestão de projetos*, foram seis competências em 30 disciplinas.

Esse resultado significa que, individualmente, essas disciplinas possam, em determinado curso, ter apresentado uma única competência. De acordo com o que foi apresentado anteriormente, isso aconteceu na análise de 383 disciplinas, consideradas isoladamente (61,87%). Ao serem agrupadas em diferentes nomenclaturas e cursos, esta nova leitura emergiu, formando uma possibilidade diferenciada de análise do conjunto das 24 instituições analisadas.

Na sequência, procedeu-se à organização das disciplinas de acordo com os “*campos interligados de formação*” previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005): conteúdos de formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar. Os resultados são apresentados no **Quadro 19⁶**.

Campos de Formação	Disciplinas Agrupadas	Competências	Negócios internacionais	Ementas específicas
Formação Profissional	18	16	sim	466
Formação Básica	8	12	sim	184
Formação Complementar	8	8	sim	94
Estudos Quantitativos	7	6	não	73

Quadro 19: Relação entre disciplinas, competências, ementas e campos de formação previstos pelas DCNs

Fonte: Adaptado de Brasil (2005). Elaborado pela autora.

É nítida a presença dos conteúdos de *formação profissional* que englobam conteúdos relacionados com as áreas específicas da Administração. Das 41 disciplinas consolidadas a partir das 622 ementas analisadas, 18 (o que representa 43,9% do total) fazem parte desses conteúdos curriculares. Isso pode indicar que, em relação a esses conteúdos, os cursos estariam desenvolvendo parcialmente as competências necessárias ao gestor que pretende atuar no contexto global.

Exceto pela competência *resolvedor de problemas*, as demais se encontram refletidas nas ementas estudadas, em maior ou menor grau, para esses conteúdos. O mesmo acontece com a categoria *Negócios internacionais*. Fundamentos da Administração foi a disciplina identificada o maior número de vezes (77), seguida de Recursos Humanos (67), Marketing (64) e Finanças (60). Na base da lista, aparecem as disciplinas Administração do Varejo e Comportamento do Consumidor (duas vezes cada), Gestão de Competências e Mudança Organizacional (três vezes cada).

Na sequência, aparecem os conteúdos de *formação básica*, que agrupam 8 das 41 disciplinas consolidadas (19,51%). Permeiam 12 das 17 competências (exceto *agilidade, desenvolvedor de pessoas, dimensionamento do tempo, integração das diversas áreas funcionais e resolvedor de problemas*), além da categoria negócios internacionais. Comportamento organizacional / Psicologia lidera a relação das disciplinas mais frequentes (67 ocorrências), seguidas por Contabilidade / Custos (39), Economia (31) e Sociologia (28).

⁶ Essa análise também está disponível em detalhes no Apêndice G.

Na base da lista, Ciência Política, com apenas duas ocorrências. Antropologia e Direito, aparecem com cinco ocorrências cada.

Na terceira posição em relação ao número de disciplinas, aparecem os conteúdos de *formação complementar*, com oito disciplinas consolidadas (19,51%) em que se identificaram 8 competências: *capacidade de delegação, coordenação de trabalho em equipe, foco no resultado, habilidade interpessoal, capacidade para tratar com culturas diversas, capacidade de correlação de fatos com repercussão para a empresa, antecipação de ameaças e oportunidades, visão estratégica*. Também foi identificada a categoria *negócios internacionais*. Comércio exterior / Negócios internacionais registrou 22 ocorrências, seguida por Empreendedorismo e Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa, com 21 ocorrências cada. Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso aparecem na base da lista, com duas ocorrências cada. Vale lembrar que, de acordo com as DCNs, tratam-se de “*estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do formando*” (BRASIL, 2005).

Entre os conteúdos de *formação complementar* concentram-se as disciplinas relativas a temas focados em internacionalização, como Marketing Internacional, Comércio Exterior, Negócios Internacionais. É também entre esses conteúdos que se destacam as linhas específicas de formação dos cursos. Predominantemente, são representados por disciplinas denominadas Tópicos Especiais ou Tópicos Avançados (em determinado campo de formação). Em alguns casos, eles foram agrupados às disciplinas de formação profissional no momento das análises. De acordo com as DCNs, é entre estes conteúdos que se deveria estimular a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, possibilitando ao aluno a escolha de conteúdos que se adequassem às suas necessidades e aspirações profissionais. No entanto, não é possível concluir definitivamente que isso ocorra nos programas estudados, já que as análises se restringiram às ementas das disciplinas, vistas de maneira isolada.

Por fim, o campo de formação *Estudos Quantitativos* foi o que apresentou o menor número de disciplinas consolidadas (sete ou 17,07%) e o menor número de competências (6, sendo *capacidade de decisão, foco no resultado, integração das diversas áreas funcionais, resolução de problemas, capacidade de correlação e visão estratégica*). Estatística e Metodologia de Pesquisa encabeçam a lista, com 26 e 18 ocorrências, respectivamente. Na base, Matemática e Lógica, com apenas três disciplinas cada.

É importante ressaltar que o agrupamento das disciplinas foi feito a partir de cada competência. Em função disso, algumas vezes disciplinas que apareceram uma única vez foram agrupadas em um campo denominado *Outros*. Isso quer dizer, por exemplo, que

algumas disciplinas podem não ter sido contabilizadas na consolidação final, o que poderá ser feito em estudos futuros.

Em resumo, observou-se que o campo de *formação profissional*, que corresponde às disciplinas específicas de formação do gestor, é aquele que apresenta o maior volume de disciplinas e, paralelamente, onde seriam desenvolvidas a maioria absoluta das competências identificadas como necessárias ao gestor que pretende atuar no contexto internacional. A oportunidade de melhoria parece estar na *formação complementar*, em que se encontram as disciplinas que representam uma “*oportunidade de enriquecimento para o perfil dos formandos*” (BRASIL, 2005, s/p), conforme prescrito pelas DCNs. Em relação aos conteúdos de estudos quantitativos, também existem oportunidades de reflexão sobre a necessidade de se intensificar a formação de competências nesse campo, contribuindo para consolidar as demais, particularmente por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Destaca-se também que, de acordo com a descrição dos cursos a partir do qual foi estruturado o corpus, 50% estão sediados nas capitais de seus Estados e, 50%, em cidades do interior. Em ambos os casos, existem vocações regionais, como agronegócios, logística, turismo, entre outros, que poderiam influenciar aspectos ligados à formação complementar, por exemplo. Mesmo no caso dos cursos sediados em capitais, as vocações específicas de cada Estado podem interferir no desenho dos projetos pedagógicos e da estrutura curricular.

Em seguida, serão apresentados resultados comparativos entre as universidades que obtiveram conceito cinco no ENADE e na avaliação *in loco* do MEC, considerando-se a relação referente aos triênios 2004-2006 e 2007-2009. Foram feitos dois estudos comparativos: visão geral das competências e grupos formados após análise fatorial.

5.3.4 Comparaçāo entre os resultados da avaliação institucional

Na primeira etapa desta dissertação, concluída em janeiro de 2011, os resultados referentes ao ENADE e à avaliação *in loco* do MEC remetiam ao triênio 2004, 2005 e 2006. De acordo com os dados do Inep, naquele período, 15 instituições de ensino superior haviam obtido conceito cinco nos dois processos avaliativos, listadas no **Quadro 20**:

CURSOS COM CONCEITO 5 NO ENADE	Sigla IES	Município	UF	
Universidade Estadual de Goiás	UEG	Anápolis	GO	pública
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Guarapuava	PR	pública
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Irati	PR	pública
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Cascavel	PR	pública
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	SC	pública
Universidade Federal do Ceará	UFC	Fortaleza	CE	pública
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Vitoria	ES	pública
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	MG	pública
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Rio Grande	RS	pública
Escola de Administração de Empresas de São Paulo	FGV-EAESP	São Paulo	SP	privada
Faculdade de Administração de Empresas	FACAMP	Campinas	SP	privada
Faculdade de Administração Milton Campos	FAMC	Nova Lima	MG	privada
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas	EBAPE	Rio De Janeiro	RJ	privada
Faculdade de Economia e Finanças IBMEC	IBMEC	Rio De Janeiro	RJ	privada
Centro Universitário Álvares Penteado	FECAP	São Paulo	SP	privada

Quadro 20: relação dos cursos com conceito 5 no ENADE e avaliação in loco referente a ao triênio 2004-2006

Fonte: Ministério da Educação.Inep (2007)

Após levantamento junto às instituições, seguindo processo detalhado nos aspectos metodológicos, foram identificadas as ementas de 11 cursos, considerando-se o currículo da Unicentro como um único curso, devido à estrutura curricular ser a mesma. Dessa forma, foram efetivamente analisadas: FECAP, FGV_EAESP, FURG, IBMEC, UDESC, UEG, UFC, UFES, UFMG, UNICENTRO e UNIOESTE. Originalmente, foram identificadas 564 disciplinas, sendo que em 282 (o que corresponde a exatos 50%) foram encontradas aderências às competências que fazem parte dos parâmetros de análise definidos para este estudo.

Em relação ao triênio 2007-2009, foram identificados 24 cursos com conceito 5, descritos no **Quadro 12**, no capítulo dedicado aos aspectos metodológicos. Foram analisadas as ementas dos seguintes cursos: EG, FECAP, FGV_EAESP, IBMEC, INSPER, IST, UDESC, UFF, UFG, UFJF, UFLA, UFMG, UFMS, UFPR, UFRGS, UFSC, UFSJDRey, UFSM, UFU, UFV, UNESP e UNIFEI. Não foi possível o acesso aos currículos da UnB e FACAMP. Foi contabilizado um total de 1210 ementas, sendo que em 560 (46,28%) foi possível verificar aderências.

Como se pode constatar, apenas cinco cursos estiveram presentes nas duas listas: FECAP, FGV_EAESP, IBMEC, UDESC, UFMG. Uma vez que o levantamento das ementas foi feito no período referente a novembro de 2010 e fevereiro de 2011, a base de documentos

analisada foi a mesma. Para verificar se não haviam sido registradas mudanças nas ementas, foi feita uma nova visita a todos os *websites* consultados na etapa anterior, concluída em janeiro de 2011.

Uma vez que o volume de disciplinas identificadas no triênio 2007-2009 foi cerca de duas vezes maior que o do período anterior, optou-se por transformar números absolutos em percentuais, considerando-se a relação entre a quantidade de disciplinas em que foi possível verificar a aderência às competências, em relação ao universo total das disciplinas analisadas a cada triênio. O uso dos números absolutos inviabilizaria a comparação, uma vez que o universo dos dados divulgados em 2011 é bastante superior aos divulgados anteriormente. No **Gráfico 6**, é possível fazer a comparação entre os dois triênios.



Gráfico 6: Comparações entre as competências identificadas nos cursos avaliados nos triênios 2004-2006 e 2007-2009

Fonte: elaborado pela autora

No topo da lista, observa-se que as competências *visão estratégica* e *capacidade de decisão* seguem inalteradas no que diz respeito à ordem de importância, com pequena tendência percentual de crescimento. Já no que se refere à *capacidade de correlação de fatos com repercussões para a empresa*, houve um crescimento considerável no número de disciplinas, passando de 11,34% (na avaliação 2004-2006) para 16,07% (período 2007-2009).

Conforme destacado anteriormente, parte das disciplinas consideradas para a análise desta competência foram relacionadas à correlação estatística de dados. Outra parte foi formada por disciplinas específicas relacionadas ao terceiro setor, responsabilidade social corporativa e relacionamento governamental. O crescimento aconteceu mais nas do segundo tipo, o que pode indicar um reflexo da importância que as organizações passam a dar ao relacionamento com os públicos. O crescimento indica também a possibilidade de a academia estar se alinhando a esta necessidade, embora ainda de forma limitada, conforme constatação anterior.

Em 11 das 17 competências analisadas, houve tendência de crescimento, mesmo que pequena. Nas outras seis, registrou-se uma redução percentual da quantidade de disciplinas em que haveria aderência às competências necessárias ao gestor global. As quedas mais significativas foram relacionadas à *integração das áreas funcionais, desenvolvedor de pessoas, capacidade de liderança e administrador de conflito*. Isso pode indicar a predominância já observada no desenvolvimento das competências ligadas à estratégia e capacidade de decisão, que permanecem sendo trabalhadas de maneira prioritária. Chama a atenção a queda relativa ao *desenvolvimento de pessoas e capacidade de liderança*, competências importantes no contexto da gestão intercultural (FISCHER et al., 2009; SEBBEN, 2009).

Em relação aos grupos originados a partir da análise fatorial, não se percebeu qualquer alteração na ordem em que eles se apresentam, conforme apresentado no **Gráfico 7**. Existe um crescimento nominal da quantidade de ementas, resultante do maior volume de cursos e disciplinas considerados no triênio 2007-2009. Nesse caso, foi feita a tentativa de chegar a um indicador percentual, mas, como os grupos apresentam competências iguais, preferiu-se não considerar esse caminho.

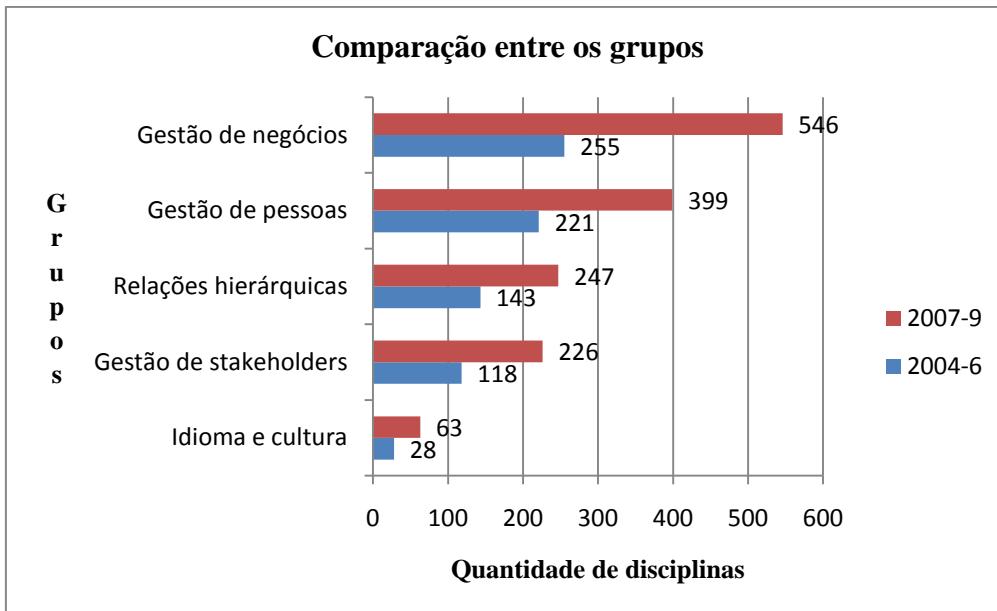


Gráfico 7 – comparação entre os grupos resultantes da análise fatorial, em relação à quantidade de disciplinas analisadas (triênio 2004-2006 e 2007-2009).

Fonte: elaborado pela autora

Não se pode afirmar se houve um crescimento real, uma vez que se comparam grandezas bastante diferentes. Pode-se também inferir que, nos cursos analisados, embora seja possível considerar que exista a relação entre o desenvolvimento das competências e as eamentas, não foi identificada uma orientação para a formação de alunos para atuar no contexto internacional.

A partir das análises comparativas, observa-se que apenas a quantidade de cursos com conceito cinco foi maior, o que em absoluto não tem relação direta com o objeto deste estudo. A comparação dos dois resultados joga luz sobre a reflexão das competências que, pelos indicadores aqui apresentados, teriam menor incidência que no período anterior. Destacam-se *desenvolvedor de pessoas e capacidade de liderança* importantes para o processo de gestão tanto no contexto local quanto internacional.

Com essa análise, cujo conteúdo completo encontra-se no **Apêndice H**, finda-se a apresentação e discussão dos resultados, que dialogam entre si e indicam possibilidades para as considerações finais, que serão apresentadas em seguida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fleury e Fleury (2001) dizem que as competências são desenvolvidas a partir de três eixos, sendo um deles a formação educacional. Antonello (2004) corrobora ao citar a importância da transferência de conhecimentos da academia para a prática profissional. Ruas (2005) lembra que o aprendizado das competências só se efetivam e legitimam através de ações concretas no mundo do trabalho. Ao resgatar esses conceitos, apresentados no terceiro capítulo deste estudo, responde-se à questão de pesquisa apresentada. As ementas dos 24 cursos analisados contemplam, parcialmente, as competências requeridas do gestor que pretende assumir designações internacionais. Algumas o fazem em maior grau, como *visão estratégica* e *capacidade de decisão*. Outras passam perto da insignificância, como *agilidade*, com apenas uma aderência, e *capacidade de delegação*, tendo sido identificadas quatro disciplinas.

Competências voltadas para o relacionamento do gestor com suas equipes, como *trabalho em equipe*, *desenvolvedor de pessoas*, *capacidade de liderança*, de *administrar conflitos* e de *negociação*, possuem uma aderência que pode ser considerada baixa, situando-se na faixa entre 20 e 40 disciplinas. Isso pode ser uma indicação de que a *dimensão dos relacionamentos*, considerada crucial por Mendenhall e Oddou (1985 apud BLACK, MENDENHALL e ODDOU, 1991) para o sucesso das designações internacionais, esteja sendo, de certa maneira, negligenciada na formação acadêmica em Administração. Outros autores corroboram essa avaliação (LYLES, 2001; MINTZBERG e GOSLING, 2003; SEBBEN, 2009). Também é por meio dos relacionamentos que acontece a aprendizagem e a possibilidade de aquisição e transferência de novos conhecimentos (DUTRA, 2004), um dos objetivos estratégicos dos processos de expatriação (BLACK e GREGERSEN, 1999; SELMER, 2001; HOMEM e DELLAGNELLO, 2006; FREITAS e DANTAS, 2009). Transferir conhecimentos é também uma das competências que se espera dos egressos dos cursos de Administração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Mintzberg e Gosling (2003) consideram que administradores não são criados em sala de aula. Gestores em contexto internacional, muito menos. Mas nesses espaços eles encontram a base para a aquisição de competências que poderão ser mobilizadas caso optem por uma carreira pautada pela experiência no exterior. Nos 24 cursos analisados, foi identificado um total de 622 disciplinas em que percebeu-se aderência às competências que seriam consideradas relevantes para o perfil do gestor internacional (ECHEVESTE et al.,

1999). Isso representa 46,97% do universo pesquisado. Foram analisadas palavras-chave contidas nas ementas desses cursos e uma mesma disciplina poderia contemplar entre uma e seis competências. A partir desses resultados, pode-se inferir que, ao menos parcialmente, os egressos dos cursos analisados estariam, sim, se desenvolvendo em sala de aula para, no futuro, assumirem responsabilidades de gestão em empresas fora do Brasil. A questão que se apresenta é que essa relação não é feita no momento em que se dá o processo de ensino / aprendizagem. Não se decide na escola o desenho de uma carreira internacional. Ele se delineia a partir da vivência prática do papel do gestor e dos passos que ele dá em sua carreira.

Nem sempre foi possível determinar uma relação explicitada semanticamente no título das disciplinas, como acontece, por exemplo, em Estratégia, Marketing Internacional ou Comércio Exterior. As inferências foram construídas a partir de palavras e relações que estavam contidas no texto correspondente às ementas. Também não se tem a garantia de que essas ementas são traduzidas em seu contexto mais amplo em sala de aula, o que se dá por meio da relação e construção de sentidos entre professor e alunos (mais uma vez a relevância dos relacionamentos!). Partindo-se do princípio de que ementas delimitam e direcionam o conteúdo a ser desenvolvido, considera-se significativa a relação entre as disciplinas analisadas e o desenvolvimento das competências necessárias para que um gestor possa atuar no mercado internacional – seja ao fazer negócios ou ao gerir pessoas e relacionamentos em um ambiente cultural, linguístico e mercadológico diferente do seu de origem.

Percebe-se também que o conteúdo dos cursos de Administração avaliados tem o objetivo de formar o administrador para o mundo do trabalho, sem especificações quanto à abrangência regional ou mesmo de vocação empresarial, exceto em alguns poucos cursos em que percebe-se a existência de disciplinas complementares voltadas para o agronegócio, por exemplo. As competências desenvolvidas nesses cursos poderiam ser ativadas e colocadas em prática em outros contextos mercadológicos e regionais. É como aborda Ruas (2005) a respeito de as competências ocorrerem quando necessárias em determinada situação de trabalho. Reforça-se também a proposição de Ramos (2001) sobre a possibilidade da transferibilidade das competências consolidadas para diferentes contextos. Quanto mais sólida for uma característica que o profissional mobiliza para lidar com determinada situação, maior a possibilidade de que ela possa ser mobilizada em situação semelhante, mesmo que em outra empresa, local ou internacional.

Retomando a metáfora dos super-heróis (GUITEL, 2006), os gestores que atuam em contexto global mobilizam suas competências na medida em que as situações em que elas são necessárias acontecem em seu percurso profissional. Para isso, em algum momento, houve

uma preparação efetiva, quer na vida acadêmica, quer em situações profissionais anteriores, quer em relacionamentos pessoais e profissionais, ou ainda em treinamentos interculturais (SEBBEN, 2009). Entre os cursos analisados, não existe uma orientação explícita para a formação de um gestor global. McCall e Hollenbeck (2003) apontam que se trata de uma opção construída ao longo da trajetória profissional, de acordo com as oportunidades que são aproveitadas e também influenciadas pelas demandas do mercado. Programas de MBA ou especializações, potencialmente, podem apresentar essa vocação, mas isso consistiria em possibilidades para novos estudos. Pode-se também indicar a criação de programas de visitas a empresas multinacionais, jogos de empresa nos quais se simulariam relações interculturais ou mesmo o desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino internacionais, ou programas de intercâmbio, para que o aluno tivesse a chance de desenvolver-se, de maneira prática, em outro contexto cultural.

No que diz respeito às relações estabelecidas a partir da análise dos cinco grupos que se formaram como resultado do levantamento feito junto aos gestores brasileiros que trabalham no exterior, pode-se considerar que existe oportunidade de reflexão acerca dos conteúdos ligados a *Idioma e Cultura e Gestão de Stakeholders*. Tomando-se como base os cursos de graduação em Administração que fizeram parte deste estudo, a quantidade de disciplinas que desenvolveriam esses aprendizados foram as que tiveram a menor ocorrência. Vale reforçar que uma mesma disciplina pode contemplar mais de uma competência, por isso os números foram apresentados de forma absoluta e não proporcional.

No caso dos estudos de idiomas, foram identificadas apenas nove disciplinas voltadas para a aprendizagem de inglês e da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), distribuídas em cinco cursos. Outros idiomas sequer chegam a ser identificados. De acordo com o levantamento feito junto aos gestores brasileiros, idiomas como espanhol, francês, alemão e mandarim são dominados pelos respondentes. As oportunidades de trabalho provenientes da internacionalização incluem países da América Latina (onde predomina o espanhol) e mercados emergentes como a China (mandarim). Embora seja essencial, o inglês passa a ser considerado um idioma básico.

Cabe a discussão se os cursos de Administração deveriam ou não investir no ensino de idiomas, retomando as divergências acerca de pedagogia das competências, em que a academia parece dividir-se entre as premências de atender às necessidades do mercado ou da formação de cidadãos prontos para os desafios sociais (RAMOS, 2001; RUAS, 2005). Assim, “*Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional*” constitui um grupo de competências previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005).

Ora, se o exercício profissional poderá acontecer em outro país, cabe a reflexão sobre a necessidade da aprendizagem de idiomas, seja ele em nível básico ou instrumental. O ensino de idiomas poderia constituir-se em conteúdos de formação complementar, constatando-se um volume muito baixo de disciplinas que contribuem para o desenvolvimento das competências.

Com relação às disciplinas relacionadas à cultura e relações interculturais, a análise do corpus também resultou em um baixo número de disciplinas, com foco para aquelas relacionadas à antropologia e recursos humanos. Em um cenário de mobilidade internacional, entender a cultura dos diferentes povos, e mesmo da própria organização em contexto distinto, faz-se importante para gestores e profissionais que aspiram a uma carreira no exterior. Os relacionamentos humanos são necessários à gestão de pessoas e processos, independentemente da localização geográfica. Esse aspecto já foi discutido anteriormente. A linguagem é um dos elementos que facilitam a construção de relacionamentos. O conhecimento e aceitação das diferenças culturais também podem contribuir para aproximar ou afastar pessoas, tanto entre si quanto em relação aos objetivos organizacionais. Tomando emprestadas as palavras de Sebben (2009), é “*preciso amar as diferenças, ter prazer em conectar-se, em comunicar-se*”.

Quando se avalia a quantidade de disciplinas identificadas no grupo *Gestão de Stakeholders*, também se faz necessário refletir sobre o contexto do cenário de negócios. Na contemporaneidade, cada vez mais, organizações precisam se inserir em um contexto, seja ele geográfico, cultural, de negócios, político. Essas são as diferentes fronteiras apresentadas na conceituação de Parker (1999). Na tentativa de as transpor, deve-se investir na construção de relacionamentos estruturados com públicos como governos, sindicatos e mídia. Observou-se que, entre os gestores brasileiros que participaram do levantamento, 30,7% marcaram a opção *Não Se Aplica* em relação à necessidade de interagir com a mídia. No caso dos governos, 42,7% marcaram essa alternativa. Em relação aos sindicados, 48,7%.

Pode-se inferir que a academia não desenvolve essas competências, em parte, porque os próprios gestores não a enxergam como parte essencial de suas atividades. É como se esses relacionamentos pudessem ser terceirizados para outras áreas da empresa, como Recursos Humanos (no caso dos sindicatos) ou Relações Públicas e Marketing (no caso de governos e mídia). O surgimento e amadurecimento de grupos de pressão, no entanto, leva a um cenário em que cada vez mais é necessário identificar e gerir a influência que esses grupos exercem sobre a imagem e operação da empresa, bem como sua própria capacidade de influenciar.

Mais que os resultados para o acionista, as organizações precisam apresentar no mínimo informações para comprovar sua capacidade de gerar lucro com responsabilidade

pelo ambiente e pela comunidade do entorno, fortalecendo o tripé da sustentabilidade. Aliás, esse tema foi minimamente tangenciado na análise das disciplinas, aparecendo algumas vezes na forma na descrição de ementas que tratavam de Responsabilidade Social Corporativa e Gestão do Terceiro Setor. Uma única IES apresentou uma disciplina com essa nomenclatura: Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, oferecida pelo IST.

O papel do administrador na sociedade passa por mudanças (NICOLLINI, 2002; FESTINALLI, 2005; NUNES e BARBOSA, 2009). A academia, por mais que tenha flexibilidade para adequar seus conteúdos a essas mudanças, parece fazê-lo de maneira a responder ao que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As demandas do mercado, identificadas e devidamente mensuradas (SOBBET, 2007; FDC, 2009), apresentam oportunidades para o desenvolvimento de conteúdos mais específicos, que pudessem lançar novas possibilidades de reflexão sobre a formação de profissionais aptos a atuarem em contexto internacional. A demanda por eles é latente, bem como as possibilidades de aprendizado, transferência de conhecimentos e desenvolvimento organizacional que emergem no cenário da crescente internacionalização das empresas brasileiras.

Acredita-se que os objetivos geral e específico foram respondidos ao longo desta dissertação. O levantamento realizado junto aos gestores brasileiros que trabalham no exterior demonstrou que eles compreendem e vivenciam os aprendizados compilados por McCall e Hollenbeck (2003). Uma das contribuições que se pode atribuir ao presente estudo é que ele serviu para validar, na forma de instrumento quantitativo, um estudo qualitativo desenvolvido pelos professores americanos para tentar identificar aspectos relevantes para a consolidação da carreira de um gestor que opta por trabalhar em designações internacionais. Embora o instrumento careça de aperfeiçoamento para uma nova aplicação, a coerência interna das respostas e as relações que se estabeleceram demonstram a assertividade nas escolhas metodológicas feitas e na relevância das informações geradas pela amostra identificada, com o uso dos recursos das redes sociais, ambiente emergente para a realização de estudos de campo.

Foi possível perceber, no levantamento, a qualificação dos entrevistados. Todos eram executivos brasileiros que escolheram trabalhar no exterior e demonstraram ter aprendido uma série de lições importantes para atingir os resultados esperados. A descrição demográfica da amostra indica uma presença relevante desse profissional em posições de liderança em empresas globais. O levantamento indica também que os aprendizados desses gestores são parcialmente similares aos apontados por McCall e Hollenbeck (2003). A tendência de responder de maneira mais positiva em relação às lições pode representar um viés do estudo

(SELLTIZ et al., 1967). A predominância de profissionais que trabalham na América do Norte também pode ser apontada como um limite, uma vez que retrata uma realidade parcial. Por outro lado, pode também apontar para uma constatação acerca da validade do trabalho dos autores americanos, que se aplicariam em outros formatos e contextos. O engajamento dos respondentes, que participaram tanto do estudo quanto das discussões *on line* que eles geraram, é um aspecto inovador da metodologia, que se reforça na escolha da *internet* como ambiente onde se pode desenvolver levantamento de dados com agilidade e baixo custo.

Os grupos gerados a partir da análise fatorial, combinados às competências descritas por Echeveste e outros (1999), permitiram a criação de parâmetros factíveis de serem aplicados, que levaram a resultados coerentes com os conceitos e com os autores referenciados. A coerência interna de 0,890 (Alfa de Cronbach) é considerada muito boa (HAIR JUNIOR et al., 2005). Pode-se questionar o fato de o estudo ter seu núcleo teórico baseado principalmente em dois trabalhos acadêmicos (ECHEVESTE et al., 1999; MCCALL e HOLLENBECK, 2003), mas, ao longo desta dissertação, demonstraram-se as diversas relações entre as pesquisas desses autores e de outros que se dedicaram ao tema, tanto na questão da vida do gestor no exterior (descritos nos Quadros 4 e 5) quanto nos que discutem o aprendizado e desenvolvimento de competências, citados no terceiro capítulo.

A partir da criação dos parâmetros para análise, constatou-se que os cursos brasileiros de Administração analisados permitem a identificação parcial, em suas ementas, das competências especificadas, seja de forma direta ou indireta, em maior ou menor grau. Não se pode, no entanto, garantir que as ementas estejam de fato se desdobrando no desenvolvimento das competências em sala de aula. Esse aspecto poderia servir de recomendações para novos estudos.

O aprofundamento em cada grupo resultante da análise fatorial após o levantamento junto aos gestores brasileiros que trabalham no exterior permitiu algumas reflexões relevantes. De um lado, o grupo *Gestão de negócios* apresenta um alto número de disciplinas em que foram identificadas as competências. Pelas características dessas disciplinas, fica claro o indicativo de que os cursos, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), estão investindo na formação do profissional voltado para a visão estratégica dos negócios e dos mercados. Por outro lado, o grupo Idioma e Cultura, em que se identificou o menor número de disciplinas, pode apresentar-se como um alerta no sentido de que esse tema precisa receber maior atenção da academia.

Observou-se também que, em relação às disciplinas estudadas, existe uma concentração naquelas que contribuem para a *formação profissional* (específicas da formação

do administrador) e de *formação básica* (que servem para a reflexão geral de aspectos ligados às relações sociais). A quantidade de competências desenvolvidas nas disciplinas agrupadas sob essas classificações parece indicar coerência entre o que as IES praticam e o que as DCNs apregoam. Os conteúdos de formação complementar, no entanto, poderiam ser espaço para que o tema da internacionalização pudesse ser trabalhado, quer em disciplinas eletivas, de formação específica, quer em projetos práticos ligados a estágios ou Trabalhos de Conclusão de Cursos que abordem a gestão no contexto intercultural. Outras possibilidades, conforme apontado anteriormente, seria a realização de programas de intercâmbio em parceria com universidades de outros países, visitas a empresas multinacionais, participação em eventos internacionais e imersão em idiomas.

Pelas disposições das DCNs, esses quatro grupos de formação deveriam ser desenvolvidos de maneira equilibrada para que se formassem as competências adequadas ao perfil do egresso, o futuro administrador. A busca de equiparação ou balanceamento irá depender fortemente da vocação de cada curso, bem como da identificação de aspectos do mercado de trabalho que indicam para a necessidade de gestores qualificados em aspectos interculturais. Lembrando aqui a relevância de se preservar o papel original da formação acadêmica como a ponte entre os espaços de formação profissional e educacional, econômica e social.

Em relação à comparação entre ementas referentes a dois ciclos da avaliação institucional de cursos superiores (triênio 2004-2006 e 2007-2009), observou-se que a alternância entre as competências e o volume de disciplinas identificado foram pequenos. O topo e a base da relação permaneceram inalterados. Destaca-se a queda, de um ciclo para o outro, de disciplinas que poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências ligadas ao desenvolvimento de pessoas e liderança, que são apontados como barreiras à internacionalização (SOBEET, 2007). Indicam também uma baixa significância em relação a aspectos inerentes à necessidade de construção de relacionamentos.

Ao final do processo, tem-se a consciência das limitações do estudo, detectados em suas diferentes etapas. No levantamento, a predominância de gestores que trabalham na América do Norte pode ter resultado em uma visão americanizada das lições aprendidas pelos gestores. Além disso, a tendência às avaliações muito positivas pode revelar um outro tipo de viés, em que a criticidade acerca das próprias limitações pode ter sido deixada de lado pelos respondentes em nome de seguir uma tendência socialmente aceita. Isso deixa espaço para a realização de novos estudos, junto a outras comunidades de brasileiros no exterior, que podem ser facilmente identificadas pela *internet*.

Outra limitação está no aspecto inferencial das análises que, mesmo embasadas em metodologia bem delineada, em literatura e aproximação com o objeto, pode ter levado a vieses de interpretação. A relação dos cursos, baseada nos resultados da avaliação dos cursos superiores no Brasil, pode ser ampliada para uma base mais específica e também para programas de pós-graduação. Também há que se levar em conta os dados disponibilizados nos *websites* pelas universidades pesquisadas, que podem apresentar divergências entre o que se pratica em sala de aula. Alguns cursos podem ter promovido alterações em sala de aula que, por algum motivo, não estejam refletidas nos documentos pesquisados.

Em relação às possibilidade de estudos futuros, ampliar a base de países onde atuam os gestores brasileiros pode permitir às análises não apenas a descrição de frequência ou fatores, mas aspectos ligados a gênero, culturas de diferentes países e organizações. Estudos como o de Hofstede (1984), Bartlett e Ghoshal (1992) e McCall e Hollenbeck (2003) tornaram-se referência justamente pela amplitude e profundidade com que foram construídos, ao longo de muitos anos, e cruzando-se fronteiras de muitos países, idiomas e culturas.

Ampliar também a base dos cursos analisados, bem como estratificar de diferentes maneiras (como por exemplo cursos públicos e particulares, federais e estaduais, com habilitações específicas e genéricas), pode representar a possibilidade para a realização de novos estudos, de maneira a ampliar a discussão e a representatividade dos resultados. A análise das ementas demonstrou ser um caminho para as inferências desta dissertação, mas o estudo dos projetos pedagógicos, entrevistas com professores e egressos poderiam contribuir para o aprofundamento das análises apresentadas. Outra alternativa, com indicação para desenvolvimento futuro, seria a de entrevistar egressos desses cursos que efetivamente estiverem trabalhando no exterior.

Ao caminharmos rumo à edificação de uma espécie de Babel Corporativa citada por Abrantes (2010), é preciso enxergar na academia o espaço onde se edificam parte das competências que virão à tona em um contexto específico, no qual serão mobilizadas de maneira efetiva. Gestores que assumem designações internacionais podem encontrar seus super-poderes corporativos tanto em sua experiência acadêmica, quanto profissional, pessoal e familiar, além, é claro, em relacionamentos que se estabelecem em todas essas esferas.

Mais que as metáforas do super-herói corporativo, do homem cosmopolita ou dos solteiros geográficos, essas são pessoas tomando decisões de carreira, colocando em prática a dimensão política da competência. Fazem isso em um mundo cercado por incertezas, instabilidade e imprevisibilidade. E cada vez menor.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, T. Sete tendências para os próximos cinco anos. *Revista Info Exame*. São Paulo: Editora Abril, dez. 2010. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/carreira/7-tendencias-para-os-proximos-5-anos-13122010-43.shtml>>. Acesso em: 13 dez. 2010.
- ADLER, N. J. *Globalization and Human Resource Management: Strategic International Human Resource Development*. Pacific Region Forum on Business and Management Communication. 1990. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/davidlamcentre/forum/adler.html>>. Acesso em: 5. jun. 2010
- ALVARÃES, A. C. A formação geral de estudantes do curso de Administração de Empresas: propostas a partir das constatações do Enade. In: ENCONTRO DA ANPAD, 2009, 33, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009. CD Rom.
- ANDRADE, M. M. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. São Paulo: Atlas, 1997.
- ANASTASIOU, L. G. Propostas Curriculares em Questão: Saberes Docentes e Trajetórias de Formação. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 43-73.
- ANTONELLO, C. S. As Formas de Aprendizagem Utilizadas por Gestores no Desenvolvimento de Competências. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004. CD Rom.
- _____. DUTRA, M. L. S. Projeto Pedagógico: Uma Proposta Para o Desenvolvimento de Competências de Alunos do Curso de Administração, com Foco no Empreendedorismo. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2005. CD Rom.
- _____. GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./abr. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. *Gerenciando Empresas no Exterior: a solução transnacional*. São Paulo: Makron Books, 1992.
- BASTOS, F. C.; MONTEIRO JÚNIOR, J. G. Formação de Administradores: um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE/EnEPQ, 2, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2009. CD Rom.
- BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 189-217.
- BHAGAT, B. Cultural variations in the cross-border transfer of organizational knowledge: an integrative framework. *Academy of Management Review*, 27, n. 2, p. 204-221, 2002.

BLACK, J. S.; GREGERSEN, H. B. The right way to manage expats. *Harvard Business Review*, 1999. 77.2 (1999): 52. Disponível em:
[<http://find.galegroup.com/gtx/start.do?prodId=AONE&userGroupName=capes40>](http://find.galegroup.com/gtx/start.do?prodId=AONE&userGroupName=capes40). Acesso em: 5 Jan. 2010.

_____. MENDENHALL, M.; ODDOU, G. Toward a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*, 16 , n. 2, p. 291-317, 1991.

BOTELHO, L. L.; MACEDO, M.; FIALHO, F. A. Revisão Sistemática sobre a Produção Científica em Aprendizagem Gerencial. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, ANPAD, 2010. CD Rom.

BOWMAN, P.; MEACHEAM, D. Current issues in the expatriate management literature: a checklist for practitioners. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 38, 2000.

BRANDÃO, H. P. et al. Relações entre Aprendizagem, Contexto e Competência: um estudo multinível. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, ANPAD, 2010. CD Rom.

BRASIL, M. D. E. *Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior*. Resolução nº 1, de 1º de fevereiro de 2005. Disponível em:
[<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_05.pdf>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_05.pdf). Acesso em: 29 jul. 2010.

BRITO, M. R. O SINAES e o ENADE: da Concepção à Implantação. *Avaliação*, 13 (3), p. 841-850. Campinas/Sorocaba, 2008.

BROOKFIELD GLOBAL RELOCATION SERVICE. *Global Relocation Trends – 2010 Survey Report*, Estados Unidos, 2010. Disponível em:
[<http://www.brookfieldgrs.com/knowledge/grts_research/grts_media/2010_GRTS.pdf>](http://www.brookfieldgrs.com/knowledge/grts_research/grts_media/2010_GRTS.pdf). Acesso em: 07 jun. 2010.

_____. *Global Relocation Trends – 2009 Survey Report*. Estados Unidos: 2009. Disponível em: <http://www.brookfieldgrs.com/knowledge/grts_research/grts_media/2009_GRTS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BUENO, J. M.; DOMINGUES, C. R. O contexto intercultural em subsidiárias na região metropolitana de Curitiba e gestão de recursos humanos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008. Disponível em CD Rom.

_____. DOMINGUES, C. R.; DEL CORSO, J. M. O processo de expatriação na integração de culturas: o caso Renault do Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004. Disponível em CD Rom.

CABRAL, F. D. *Ranking Transnacionais Brasileiras 2009*. Fundação Dom Cabral. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:
[<http://www.fdc.org.br/pt/Documents/ranking_transnacionais_2009.pdf>](http://www.fdc.org.br/pt/Documents/ranking_transnacionais_2009.pdf). Acesso em: 19 jan. 2010.

CALIGIURI, P. Selecting Expatriates for Personality Characteristics: A Moderating Effect of Personality on the Relationship Between Host National Contact and Cross-cultural Adjustment. *Management International Review*, 40, n., p. 61-80, Mês 2000.

_____. DI SANTO, V. Global Competence: what is, and can it be developed through global assignments? *Human Resource Planning*, 24.3, 2001.

CASTRO, C. M. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CERTO, S. C. *Administração Moderna*. Tradução de M. L. G. L. Rosa e L. T. Lima. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CHEETAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*. Edição 22 (7), p. 267-276.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O Uso do Método de História de Vida Para Compreensão dos Processos de Aprendizagem Gerencial Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de Pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DELUIZ, D. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. *Boletim Técnico do Senac*, 30 (3), set./dez. 2004.

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

DURANT, J. P. O Modelo das Competências: uma nova roupagem para velhas idéias. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 14, 2001.

ECHEVESTE, S. et al. Perfil do Executivo no Mercado Globalizado. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 197-196, mai./ago. 1999.

FENWICK, M. On international assignment: is expatriation the only way to go? *Asia Pacific Journal of Human Resources*, London, 42 (3), p. 365-377, 2000.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em Administração: por onde caminhamos? *Organizações & Sociedade*, 12, p. 135-150, out./nov. 2005.

FISCHER, T. M. D. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, p. 123-139, 2001. Edição Especial.

_____. et al. Competências na Gestão Intercultural: Desafios para a Aprendizagem e Qualificação Estudos Organizacionais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009.

- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA, J. M. M. *Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competência*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 189-211.
- FONSECA, C. F.; MEDEIROS, M. L.; CLETO, M. G. A estrutura de filiais de transnacionais para receber gerentes expatriados: estudo comparativo de casos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 24, 2000, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPAD, 2000. Disponível em CD Rom.
- FREITAS, A. B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. P. *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 38-54.
- FREITAS, M. E. *Como vivem os expatriados e suas famílias?* 2000. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) –Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2000.
- _____. Multiculturalismo e expatriação nas organizações: vida de executivo expatriado, a gesta vestida de riso e choro. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. *Gestão de pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 289-302.
- _____. A mobilidade como novo capital simbólico ou sejamos nômades. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE PODER LOCAL E CIDADANIA, 10, 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: 2009. Disponível em CD Rom.
- _____. *Cultura organizacional: evolução e crítica*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- _____. DANTAS, M. O estrangeiro no grupo: a ponte e a porta para a interação cultural. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE PODER LOCAL E CIDADANIA, 10, 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: 2009. Disponível em CD Rom.
- GIALAIN, E. *Expatriação e gênero: um referencial para multinacionais brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Administração) Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- GODOY, A. S.; FORTE, D. Competências Adquiridas Durante os Anos de Graduação: Um Estudo de Caso a partir das Opiniões de Alunos Formandos de um Curso de Administração de Empresas. *Gestão & Regionalidade*, 23 (68), 2007.
- GONDIM, S. M. G. et al. Trajetórias de gestores internacionais: em busca de subsídios para políticas de formação e desenvolvimento de gestores Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.
- GUIGUET, J. M. S.; SILVA, J. R. G. O processo de adaptação dos expatriados e a importância relativa dos aspectos socioculturais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia. *Anais...* Atibaia: ANPAD, 2003. Disponível em CD Rom.

GUITEL, V. Intercultural or cross cultural management? The confirmation of the research field and the issue concerning the definition and the development of an intercultural competency for expatriates and international managers. *Revista E&G.*, v. 6, n. 12, 2006.

HAIR JUNIOR, J. et al. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALCROW, A. Expats: the squandered resource. *Workforce*. 78, n. 4, p. 42-48, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.workforce.com/archive/feature/22/25/42/index.php>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

HARZING, A. Of bears, bumble-bees, and spiders: the role of expatriates in controlling foreign subsidiaries. *Journal of World Business*, 36(4), p. 366-379, 2001.

HEAMES, J. T.; HARVEY, M. The evolution of the concept of the ‘executive’ from the 20th century manager to the 21st century global leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2006.

HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills; London; New Delhi: Sage Publications, 1984.

HOMEM, I. D. O ajustamento intercultural de expatriados: um estudo de caso em uma multinacional brasileira do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2005. Disponível em CD Rom.

_____.; DELLAGNELLO, E. H. L. Novas formas organizacionais e desafios para os expatriados. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 2006.

_____.; TOLFO, S. R. Gestão Intercultural: perspectivas para o ajustamento de executivos expatriados. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004. Disponível em CD Rom.

ITUASSU, L. T.; GOULART, I. B.; DURÃO, E. A. Inovação em Sala de Aula: Mapeamento de Competências Profissionais de Alunos de Pós-Graduação. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33, São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo, ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.

JOLLY, A. Alteridade: ser executivo no exterior. In: CHANLAT, J. F. *O Indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 83-124.

KANTER, R. M. *Classe mundial: uma agenda para gerenciar os desafios globais em benefício das empresas e das comunidades*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

KLINE, R. B. *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press, 2005.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LESSA, L. C. C. et al. Executivos brasileiros expatriados: percepções da nova função e influência da distância psíquica. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em CD Rom.

LIMA, R. M. *Desenvolvimento de Competências Profissionais*: as incoerências de um discurso. Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LINKEDIN. *Pesquisa Acadêmica com Brasileiros no Exterior*. Publicado em abr. 2010. Disponível em: http://www.linkedin.com/groupItem?trk=group_search_item_list-0-b-cmr&gid=108715&view=&qid=ece169bc-0068-4ac7-9b23-e36c143f5023&item=17948271&type=member. Acesso em 30 mai. 2010.

_____. *Pesquisa Acadêmica com Brasileiros no Exterior – Resultados*. Publicado em mai. 2010. Disponível em: http://www.linkedin.com/groupItem?view=&gid=108715&type=member&item=20311009&qid=ef53dd72-2ed6-49d0-96f8-2d999dac9e67&trk=group_search_item_list-0-b-cmr . Acesso em 15. Jun.2010.

LIU, X.; SHAFFER, M. A. An investigation of expatriate adjustment and performance: a social capital perspective. *International Journal of Cross Cultural Management*, 5(3), p. 235-254, 2005.

LYLES, M. A. Aprendizagem organizacional e transferência de conhecimento em Joint Ventures Internacionais. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. *Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimentos e competências*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 273-293.

MCCALL, M.; HOLLENBECK, G. *Desenvolvimento de executivos globais: as lições da experiência internacional*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

MCCAUGHEY, D.; BRUNING, N. S. Enhancing opportunities for expatriate job satisfaction: HR strategies for foreign assignment sucess. *Human Resource Planning*, 28(4), 2005.

MENEZES, R. S. S. Estratégia de internacionalização – uma análise da prática social baseada no discurso de executivos expatriados. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em CD Rom.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Enade 2006*. Atualizado em 18 mar. 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/planilhas/2006_Enade.xls>. Acesso em: 6 set. 2010.

- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados Enade 2009*. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/cpc_decomposto_2009.xls>. Acesso em 16 jan. 2011.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 43, p. 29-43, abr./mai./jun. 2003.
- MOTTA, F. C. P. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. R. *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1977.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *The knowledge-creating company*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1995. Disponível em: <<http://books.google.com/>>. Acesso em: 28 jun. 2010.
- NICOLINI, A. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”? In: ENCONTRO DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2002. Disponível em CD Rom.
- _____. Qual será o Futuro das Fábricas de Administradores? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 43, p. 44-54, 2003.
- NUNES, L. H.; VASCONCELOS, I. F. G.; JAUSSAUD, J. *Expatriação de executivos*. São Paulo: Thompson Learning, 2008.
- NUNES, S. C. O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências: Da Inserção no Projeto Pedagógico a Prática em Sala de Aula. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.
- NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. A Inserção das Competências no Curso de Graduação em Administração: Um Estudo em Universidades Brasileiras. *Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia. *Anais...* Atibaia: ANPAD, 2003. Disponível em CD Rom.
- _____. Formação Baseada em Competências: um estudo em cursos de graduação em Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, 10 (5), p. 28-52, 2009.
- ODERICH, C. L.; LOPES, F. D. Novas competências e gerência internacional: uma análise a partir da perspectiva institucional. *Revista Eletrônica de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 7, jan./fev. 2001.
- OLIVEIRA, M. C. et al. A Influência da “Vivência Docente” na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração. In: II ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.
- OWEN, C. L.; SCHERER, R. F. Doing business in Latin America: managing cultural differences in perception of female expatriate. *SAM Advanced Management Journal*, 67.2., 2002.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. *RAC – Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 12, p. 339-368, abr./jun. 2008.

_____. Competências Profissionais Docentes e sua Gestão em Universidades Mineiras. In: D. H. Helal; F. C. Garcia; L. C. Honório. *Gestão de Pessoas e Competência: Teoria e Pesquisa* Curitiba: Juruá, 2008. p. 313-338.

PAIVA, K. C.; ESTHER, A. B.; MELO, M. C. Formação de Competências e Interdisciplinaridade no Ensino de Administração: uma visão dos alunos. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v., n., p. 63-77, jul./dez. 2004.

PALTHE, J. The role of interaction and general adjustment in expatriate attitudes: evidence from a field study of global executives on assignments in South Korea, Japan and the Netherlands. *Journal of Asia Business Studies*, 3.1., 2008.

PARKER, B. Evolução e revolução: da internacionalização à globalização. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. *Handbook de Estudos Organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1999. cap. 15, v. 1, p. 400-433. CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISHER, T. (Organizadores da edição brasileira).

PAULA, E. R.; STAUB, I. D. A mineiridade sob o olhar dos executivos expatriados italianos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2005. Disponível em CD Rom.

PEREIRA, N. A. F.; PIMENTEL, R.; KATO, H. T. Expatriação e estratégia internacional: o papel da família como fator de equilíbrio na adaptação do expatriado. In: ENCONTRO DA ANPAD, 28, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2004. Disponível em CD Rom.

PUCIK, V.; SABA, T. Selecting and developing the global versus the expatriate manager: a review of he state of the art. *Human Resource Planning*. 21, n. 4, p. 40-54, 1998. Disponível em: <<http://zonecours.hec.ca/documents/H2009-1-1808881>Selectinganddevelopingtheglobalversustheexpatriatemanager.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das Competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, R. C.; MELO, M. C.; LUZ, T. R. Os coordenadores dos Cursos de Graduação em Administração e os Desafios para Adequação dos Currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, 10 (2), p. 206-228, 2009.

RODRIGUES, S. B. de fábricas a lojas de conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In: FLEURY, M. T. L.; FLEURY, M. M. *Gestão Estratégica do Conhecimento*: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 86-115.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANTOS, C. M. B. N. Expatriadas brasileiras nos Estados Unidos – desafios e conquistas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia. *Anais...* Atibaia: ANPAD, 2003. Disponível em CD Rom.

SANT'ANA, A. S. Modelo de Competências e Formação de Administradores: Algumas Considerações. In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1, 2007, Recife. *Anais...* Recife: ANPAD, 2007. Disponível em CD Rom.

SEBBEN, A. *Expatriados.com: um desafio para os RHs interculturais*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de D. M. Leite. 2 ed. São Paulo: Editora Herder: Universidade de São Paulo, 1967.

SELMER, J. Who wants an expatriate business career? In search of the cosmopolitan manager. *International Journal of Cultural Management*, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DE EMPRESAS TRANSNACIONAIS E DA GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA – SOOBET. *Internacionalização das empresas brasileiras: estudo temático 2005/ 2006 do Fórum de Líderes / SOBEET*. São Paulo: Clio Editora, 2007.

SOUZA, A. E. S. *Aprendizagem e desenvolvimento de competências de gestores na expatriação*. (Mestrado em Administração). Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA, A. F. et al. Gestores Brasileiros que Trabalham no Exterior: Um Estudo Baseado nas Lições Aprendidas por Executivos Globais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. Disponível em CD Rom.

SOUZA, S. P.; BARROS, M. E. B. Gestores Brasileiros que Trabalham no Exterior: Um Estudo Baseado nas Lições Aprendidas por Executivos Globais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33, 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em CD Rom.

SPSS. *Clementine 17.0 User's Guide*. Chicago, 2008.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. *Using Multivariate Statistics*. 4. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 2001.

TOZZI, E. Cabeça global. *Você S/A*. São Paulo, p. 52-65, jul. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

- TUNG, R. American expatriates abroad: from neophytes to cosmopolitans. *Journal of World Business*, 33 (2), 1998.
- _____. American expatriates abroad: from neophytes to cosmopolitans. *Journal of World Business*, 1988.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2008.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Instrumento de Pesquisa utilizado para a execução do levantamento	163
APÊNDICE B	Relação dos cursos selecionados	Disponível em CD Rom
APÊNDICE C	Quadro comparativo entre lições e competências	Disponível em CD Rom
APÊNDICE D	Cruzamentos entre os grupos resultantes do levantamento e as competências do gestor global	Disponível em CD Rom
APÊNDICE E	Balanço geral das competências mais presentes em cada curso	Disponível em CD Rom
APÊNDICE F	Quantidade de ementas identificadas em cada grupo	Disponível em CD Rom
APÊNDICE G	Análise das disciplinas em relação às competências e conteúdos DCN	Disponível em CD Rom
APÊNDICE H	Comparações ENADE 2006 e 2009	Disponível em CD Rom

APÊNDICE A - Instrumento de Pesquisa utilizado para a execução do levantamento

Apresentação

Somos estudantes do programa de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Estamos realizando uma pesquisa acadêmica cujo objetivo é descrever o perfil do profissional brasileiro que trabalha no exterior, bem como seu grau de dificuldade em relação às lições aprendidas pelos executivos globais.

Identificamos nos membros do “Brazilian Abroad Network Group” um conjunto de pessoas que poderia colaborar com nosso estudo.

Contamos com sua colaboração voluntária. O questionário foi avaliado previamente pelo moderador da comunidade, James Locke, que vem apoiando essa iniciativa desde o início. Pedimos que seja honesto em suas respostas, para que o estudo possa refletir a imagem dos profissionais que trabalham no exterior.

Caso queira conhecer mais informações, fique à vontade para entrar em contato conosco.

Parte 1 - Identificação

1. Qual é o seu sexo?	(<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino
2. Qual é a sua idade?	_____ (apenas números)
3. Qual é o seu estado civil?	(<input type="checkbox"/>) Casado(a) (<input type="checkbox"/>) Viúvo(a) (<input type="checkbox"/>) Solteiro(a) (<input type="checkbox"/>) Separado(a) / Divorciado(a)
4. Tem filhos?	(<input type="checkbox"/>) 0 (<input type="checkbox"/>) 1 (<input type="checkbox"/>) 2 (<input type="checkbox"/>) 3 (<input type="checkbox"/>) acima de 4 . Quais as idades (separa com vírgulas)?
5. A sua família (esposo(a) e / ou filhos) mora com você?	(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Não se aplica
6. Estado onde você residia no Brasil antes de ir para o exterior?	
7. Trabalha atualmente?	(<input type="checkbox"/>) Sim. Em qual setor de atividade? _____ (<input type="checkbox"/>) Não (ir para a questão 11)

8. Em que tipo de organização você está trabalhando?	<input type="checkbox"/> Domésticas: são aquelas empresas que operam dentro de um único país, da produção à comercialização de seus produtos <input type="checkbox"/> Internacional: são as que têm sede em um único país, mas com transações internacionais contínuas e significativas. <input type="checkbox"/> Multinacional: são aquelas que têm operações significativas em mais de um país <input type="checkbox"/> Global: são aquelas que abrangem o mundo como seu cenário de negócios
9. Qual cargo você ocupa?	<input type="checkbox"/> Supervisão/Coordenação <input type="checkbox"/> Gerência <input type="checkbox"/> Alto Executivo <input type="checkbox"/> Executivo
10. Em qual área da empresa você atua?	<input type="checkbox"/> Estratégia e planejamento <input type="checkbox"/> RH <input type="checkbox"/> Marketing <input type="checkbox"/> Finanças <input type="checkbox"/> Produção / Operação <input type="checkbox"/> Pesquisa e desenvolvimento <input type="checkbox"/> Tecnologia <input type="checkbox"/> Comercial
11. Qual a sua formação?	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Superior Completo em _____
12. Você tem curso de Pós-graduação (graduate, MBA, máster ou doctorate?)	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Em que área _____
13. Quais idiomas você domina?	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Espanhol <input type="checkbox"/> Alemão <input type="checkbox"/> Francês <input type="checkbox"/> Italiano <input type="checkbox"/> Chinês <input type="checkbox"/> Japonês <input type="checkbox"/> Outros idiomas _____
14. Em qual país você está residindo?	
15. Em quantos países diferentes você já trabalhou?	(apenas números)

16. Antes de ir para o exterior qual era a sua situação no Brasil?	<input type="checkbox"/> Funcionário da mesma empresa em que trabalha atualmente <input type="checkbox"/> Funcionário de outra empresa <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Estudante <input type="checkbox"/> Empreendedor, tinha seu próprio negócio.
17. O que o levou a ir para o exterior?	<input type="checkbox"/> Recebi uma proposta da empresa em que trabalhava para assumir um cargo no exterior <input type="checkbox"/> Me candidatei a uma vaga na empresa em que trabalhava para assumir um cargo no exterior <input type="checkbox"/> Me candidatei a uma vaga em uma empresa no exterior <input type="checkbox"/> Fui para o exterior (por motivos pessoais, familiares, para estudar, etc) e posteriormente procurei um emprego <input type="checkbox"/> Sou empreendedor e observei uma oportunidade no exterior <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
18. Há quantos meses você se encontra fora do Brasil?	<input type="checkbox"/> De 0 a 6 meses <input type="checkbox"/> De 7 meses até 1 ano <input type="checkbox"/> Acima de um ano até 2 anos <input type="checkbox"/> Acima de 2 anos até 5 anos <input type="checkbox"/> Acima de 5 anos até 10 anos <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos até 20 anos <input type="checkbox"/> Acima de 20 anos
19. Pretende voltar a trabalhar no Brasil?	<input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não Por quê? _____

Parte 2 – Avaliação das lições

Com relação a cada um dos tópicos apresentados a seguir, responda qual foi o nível de dificuldade que você encontrou, usando:

- 1- Muita dificuldade
- 2- Dificuldade
- 3- Indiferente
- 4- Pouca dificuldade
- 5- Nenhuma dificuldade
- 6 – Não se aplica

Aprendizados	1	2	3	4	5	6
Aprendizado de questões culturais						
20. Aprender a falar a língua estrangeira com fluência						
21. Aprender sobre a cultura do país						
22. Aprender a conviver com as diferenças culturais do país de origem em relação ao estrangeiro						
23. Aprender a conviver na nova cultura						
24. Aprender a conviver com as diferenças culturais no trabalho						
25. Aprender a administrar a adaptação da família no exterior						
Aprendizado da condução de um negócio no exterior – estratégia, estrutura, processos; o global versus o local; o conhecimento especializado						
26. Aprender as estratégias empresariais do país						
27. Aprender a conduzir os negócios no país						
Aprendizado de liderança com novas equipes de trabalho – seleção, desenvolvimento, motivação, construção de equipes, desligamento						
28. Aprender a estabelecer credibilidade com a equipe de trabalho						
29. Aprender a selecionar os profissionais certos						
30. Aprender a construir e manter uma equipe eficaz						
31. Aprender a tomar decisões sobre as pessoas						
32. Aprender a concentrar-se: mantendo as coisas simples e estabelecendo objetivos claros						
33. Aprender a manter as pessoas motivadas e dedicadas, o que delegar e o que não delegar						
34. Aprender a desenvolver as pessoas e a importância desse processo						
Aprender a lidar com relacionamentos problemáticos – as sedes, os chefes, os sindicatos, os governos, a mídia, a política						
35. Aprender a lidar com os chefes imediatos e outros superiores						
36. Aprender a administrar contatos com a sede e com a organização como um todo						
37. Aprender a lidar com as aparições públicas e com a mídia						
38. Aprender a lidar com os governos e os políticos (externos)						
39. Aprender a lidar com as negociações sindicais e de outros tipos						
40. Aprender sobre a política interna da empresa						
41. Aprender sobre a política do país						

Parte 3: habilidades

Esta parte refere-se à sua vivência e aprendizado profissional. Das 9 lições a seguir, enumere as 5 maiores dificuldades que você enfrentou, sendo 1 a mais difícil e 5 a menos difícil.

Aprendizado	
42. Aprender a ouvir atentamente, perguntar e ver o mundo pelos olhos das outras pessoas	
43. Aprender a ser aberto, sincero, honesto, justo; a tratar as outras pessoas com respeito; a confiar em outras pessoas	
44. Aprender a ser flexível, a adaptar a situações mutantes, a levar em conta as circunstâncias mutantes, a administrar múltiplas prioridades e relacionamentos complexos e a pensar com independência	

45. Aprender a avaliar riscos e arriscar, e a agir em face à incerteza	
46. Aprender a perseverar, agir com disciplina e manter a calma em situações difíceis	
47. Aprender a ser otimista, a acreditar em mim mesmo, a confiar nos instintos, a defender o que creio que seja certo e a aceitar a responsabilidade pelas minhas ações	
48. Aprender sobre meus próprios gostos, desgostos, forças, fraquezas e preferências	
49. Aprender que tipo de apoio se necessita da família ou dos outros, e como administrar a família sob a pressão do trabalho estrangeiro	
50. Aprender a administrar a minha carreira e o meu desenvolvimento	

Parte 4: Vantagens e desvantagens

Opinião

51. Cite três vantagens e três desvantagens do profissional brasileiro quando comparado aos seus colegas de trabalho no exterior.

Obrigado pela sua participação! Tenha a certeza de que suas respostas contribuirão para o aumento do conhecimento acerca de experiências profissionais no exterior. Em breve disponibilizaremos os resultados desta pesquisa no site!