



ISABELA MURAD

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA E EMPREGABILIDADE DOS
EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO
A PARTIR DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

LAVRAS – MG

2017

ISABELA MURAD

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA E EMPREGABILIDADE DOS
EGRESSOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO
A PARTIR DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, gestão e sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

LAVRAS - MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Murad, Isabela .

Trajetória acadêmica e empregabilidade dos egressos do curso
de Administração : Um estudo a partir da Teoria do Capital
Humano / Isabela Murad. - 2017.

80 p.

Orientador(a): Cléria Donizete da Silva Lourenço.

.
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Trajetória acadêmica e empregabilidade. 2. Teoria do Capital
Humano. 3. Egressos. I. Lourenço, Cléria Donizete da Silva. . II.
Título.

ISABELA MURAD

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA E EMPREGABILIDADE DOS EGRESSOS DO CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DO CAPITAL
HUMANO
ACADEMIC TRAJECTORY AND EMPLOYABILITY OF THE GRADUATES OF
THE ADMINISTRATION COURSE: A STUDY FROM THE THEORY OF HUMAN
CAPITAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, gestão e sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de abril de 2017.

Dra. Aline Lourenço de Oliveira	UNIFAL
Dra. Flávia Luciana Naves Mafra	UFLA

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

**LAVRAS - MG
2017**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar meus caminhos e permitir mais essa conquista em minha vida.

À minha mãe Cida e à minha irmã Natália, pelo amor e apoio incondicional, me incentivando e estando ao meu lado em todos os momentos.

À minha orientadora Cléria, pela atenção e ensinamentos ao longo do mestrado.

Aos egressos do curso de Administração, pela confiança e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

À Universidade Federal de Lavras e a CAPES, por proporcionar condições e apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Aos meus amigos do mestrado, Amanda, Priscila, Marcello e Douglas, pelo companheirismo.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, fizeram parte dessa conquista.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo foi realizado com o objetivo de compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano. Especificamente, buscou-se conhecer e analisar a trajetória acadêmica dos egressos, bem como sua relação com a empregabilidade. Diante da discussão acerca do ensino superior em Administração, na qual diversos autores apontam uma formação voltada exclusivamente para a empregabilidade, torna-se pertinente pesquisar este cenário. Tal investigação é feita a partir da Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz (1960), sendo a base para compreender parte dessa trajetória acadêmica. A realização desta pesquisa é justificada por questões de cunho social, pessoal e acadêmico-científico, representados pela relevância do curso de Administração, pela trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e por ter os egressos como sujeitos de pesquisa que já vivenciaram todo o processo de formação. Foi feito um estudo qualitativo, coletando-se os dados por meio de entrevistas semiestruturadas, que abrangeram três etapas da trajetória acadêmica dos egressos: antes do ingresso no curso de Administração, durante e após o curso. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temática para a análise dos dados, sendo apresentados em três categorias. Os resultados encontrados podem ser entendidos a partir da TCH considerando-se os pressupostos da busca constante por qualificações e melhoria do currículo; investimento em capital humano por meio da educação; foco na empregabilidade; mobilidade social e a responsabilidade individual de investir em si. O investimento em capital humano foi observado na escolaridade, experiência, mobilidade social e no pós-escola. Notou-se que a lógica da TCH está presente já no ensino médio, havendo um pensamento focado na empregabilidade. Entretanto, também foi possível observar nas narrativas uma noção mais ampla do papel do ensino superior, envolvendo o senso crítico, a formação cidadã e o questionamento da realidade. Durante a universidade os entrevistados vivenciaram diversas experiências por meio de atividades extracurriculares, disciplinas e outras instâncias de formação, que ultrapassaram a noção de preparação para o exercício da profissão, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal. Embora a empregabilidade tenha sido evidenciada pelos entrevistados em vários momentos, é possível concluir que o ensino superior possui um significado que vai além da ideia inicial de simplesmente conseguir um bom emprego ao se formar. Assim, ocorre não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também de habilidades interpessoais e atitudes que envolvem a cidadania e a reflexão crítica, além da mudança no modo de pensar e analisar situações. Foi possível conhecer outra parte da trajetória dos egressos, que se distancia um pouco das proposições da TCH. Este estudo contribui para trazer uma visão mais otimista acerca do ensino superior em Administração, pois há discussões que apontam a predominância da formação tecnicista, guiada pela lógica da TCH. Fica claro que ao final da trajetória os egressos atribuem uma importância ao ensino superior que transcende a preparação para a atuação profissional. Para eles, a etapa na universidade adquire significados variados que envolvem transformação, evolução, desenvolvimento profissional e principalmente pessoal, refletidos nas inúmeras experiências vivenciadas durante esse período.

Palavras-chave: Trajetória acadêmica. Empregabilidade. Teoria do Capital Humano. Egressos. Administração.

ABSTRACT

This study was carried out with the objective of understanding the academic trajectory of the graduates of the Administration course through Human Capital Theory. Specifically, we sought to know and analyze the academic trajectory of the graduates, as well as their relationship with employability. Faced with the discussion about higher education in Administration, in which several authors point to a training focused exclusively on employability, it is pertinent to research this scenario. This research is based on the Human Capital Theory, proposed by Schultz (1960), and is the basis for understanding part of this academic trajectory. The performance of this research is justified by social, personal and academic-scientific questions, represented by the relevance of the Administration course, by the personal and professional trajectory of the researcher, and by having graduates as subjects of research who have already experienced the entire training process. A qualitative study was done, collecting the data through semi-structured interviews, which covered three stages of the students' academic trajectory: before entering the Administration course, during and after the course. The thematic content analysis technique was used to analyze the data, being presented in three categories. The results can be understood from the TCH considering the assumptions of the constant search for qualifications and improvement of the curriculum; Investment in human capital through education; Focus on employability; Social mobility and the individual responsibility to invest in them. The investment in human capital was observed in schooling, experience, social mobility and in the post-school. It was noted that the logic of TCH is already present in high school, with a focus on employability. However, it was also possible to observe in the narratives a broader notion of the role of higher education, involving the critical sense, the citizen formation and the questioning of reality. During the university the interviewees experienced various experiences through extracurricular activities, disciplines and other training instances, which exceeded the notion of preparation for the exercise of the profession, enabling professional and personal development. Although employability has been highlighted by the interviewees at various times, it is possible to conclude that higher education has a meaning that goes beyond the initial idea of simply getting a good job when graduating. Thus, not only the development of technical skills, but also of interpersonal skills and attitudes involving citizenship and critical reflection, as well as the change in thinking and analyzing situations. It was possible to know another part of the trajectory of the graduates, who departed a little from TCH's propositions. This study contributes to bring a more optimistic view about higher education in Administration, because there are discussions that point to the predominance of technical education, guided by the logic of TCH. It is clear that at the end of the trajectory the graduates attribute importance to higher education that transcends the preparation for the professional performance. For them, the stage in the university acquires varied meanings that involve transformation, evolution, professional development and mainly personal, reflected in the numerous experiences lived during this period.

Keywords: Academic trajectory. Employability. Human Capital Theory. Graduates. Administration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Destaques na evolução do conceito de “capital humano”.....	20
Quadro 2 – Categorias de análise.....	37
Quadro 3 – Pressupostos da TCH presentes na trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração.....	63
Quadro 4 – Como os egressos investem em capital humano.....	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	Problema de pesquisa.....	12
1.2	Objetivos.....	14
1.3	Justificativa	14
1.4	Estruturação da dissertação	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1	O ensino superior em Administração	17
2.2	Teoria do Capital Humano	19
2.2.1	Origens, fundamentos e desdobramentos.....	20
2.2.2	Ressignificação e críticas à teoria.....	25
2.3	A busca pela empregabilidade e seus impactos	28
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1	Tipo de pesquisa	34
3.2	Sujeitos da pesquisa.....	34
3.3	Técnicas e instrumentos de coleta de dados	35
3.4	Análise e interpretação dos dados.....	36
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
4.1	O ensino com foco na empregabilidade	38
4.2	O desenvolvimento profissional e pessoal.....	46
4.3	O significado da trajetória acadêmica	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	70
	APÊNDICE.....	78

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos ocorreram no mundo, e especialmente no Brasil, inúmeras transformações sociais (aumento populacional), econômicas (reestruturação produtiva, globalização, crescente índice de desemprego, recessão econômica) e políticas (crise política), que geraram impactos consideráveis na sociedade. Duas dessas transformações, sobretudo a reestruturação produtiva e o crescente índice de desemprego, têm impactado diretamente no mercado de trabalho e, conseqüentemente, na formação profissional e pessoal dos indivíduos.

Cada vez mais as organizações têm exigido profissionais mais qualificados e com diversas habilidades técnicas e humanas. Nestas circunstâncias, os trabalhadores se veem diante da necessidade de buscar mais qualificação para atender a essas exigências. A aquisição dessa qualificação tem sido buscada principalmente nas instituições de ensino, especialmente de ensino superior, haja vista que o diploma de graduação é considerado como requisito essencial para a empregabilidade.

No Brasil, tradicionalmente, parece existir uma ideia de que o diploma é sinônimo de prestígio, ascensão econômica e intelectualidade. Na cultura popular, um indivíduo que se forma em uma faculdade tem mais prestígio social do que não obteve o mesmo nível de estudo (OLIVEIRA, 2014). Contudo, sabe-se que no cenário atual, esse diploma não representa garantia de emprego. Além disso, é preciso considerar que a finalidade do ensino superior ultrapassa, ou deveria ultrapassar, a ideia de formação restrita à preparação para o exercício da profissão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996, art. 43, p. 20), o ensino superior possui como principais finalidades: “a) estimular a cultura, o desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo; b) formar diplomados aptos à inserção em setores profissionais e a participarem no desenvolvimento social; c) incentivar a pesquisa e investigação científica, visando ao avanço da ciência e da tecnologia; d) promover a divulgação de conhecimentos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a concretização; e) estimular o conhecimento dos problemas do mundo; f) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

A partir das finalidades do ensino superior, descritas na LDB (1996), pode-se perceber que elas visam tanto a uma formação profissional, necessária à empregabilidade, quanto pessoal, envolvendo o pensamento reflexivo, o questionamento da realidade, a participação nas questões sociais e culturais, aspectos éticos e políticos. Sendo assim, é preciso considerar que a formação profissional e pessoal não são estanques, elas fazem parte do mesmo processo. Apesar disso, há questionamentos sobre qual tem sido o foco da formação universitária atualmente.

De acordo com Dias Sobrinho (2005), o pensamento neoliberal dominante espera que a educação superior esteja muito mais centrada no âmbito econômico e nas capacidades de trabalho. Isso faz com que a tradicional vocação de construir o conhecimento seja abandonada, ou deixada em segundo plano, pois a referência adotada passa a ser o mercado e não a sociedade.

Lourenço (2013) afirma que em um contexto no qual a educação se torna consumo, cujo objetivo é somente a melhoria da empregabilidade, a instituição de ensino superior deixa de ser um espaço de construção de conhecimento e saber. Nessa perspectiva, Goergen (2008) aponta a necessidade de as instituições refletirem sobre seu sentido e atuação no campo de ciência, a fim de devolver ao humano sua posição central.

É importante deixar claro que, conforme destaca Goergen (2013), seria irresponsável e ingênuo propor uma educação que ignorasse os problemas da economia, da sociedade, do trabalho e do emprego. No entanto, defende-se que deve haver um equilíbrio entre a formação para a empregabilidade e para a vida. Por isso, aponta-se a necessidade de compreender essas duas finalidades do ensino superior.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, o termo formação é utilizado para se referir aos aspectos técnicos da profissão e às questões éticas, sociais, políticas e culturais que envolvem o desenvolvimento pessoal. Por isso, o conceito utilizado é formação (*bildung*) (ADORNO, 1995; HUMBOLDT, 1997; FICHTE, 1999) e não preparação. Enquanto formação é um conceito e pressupõe um processo, preparação é apenas um termo que remete a algo pontual, localizado, específico (por exemplo, preparar um relatório, uma reunião etc.).

No cenário educacional, os anos de 1990 podem ser caracterizados pelo início de uma expansão significativa do ensino superior. Consequentemente, houve uma crescente e considerável oferta de cursos de graduação em Administração, tanto no Brasil como em outros países (RIO-BRANCO; HELAL, 2012). Paralelamente ao crescimento dessa oferta,

surtem debates acerca do ensino, do perfil desse profissional e de seu papel na sociedade e nas organizações.

Com relação a esse último tema debatido, tem-se alertado quanto ao fato de as organizações, sejam públicas ou privadas, estarem inseridas em um ambiente dinâmico e competitivo, sendo diretamente influenciadas pelas questões econômicas, políticas e sociais. Assim, a atuação do administrador não estaria limitada ao contexto interno das organizações, mas suas ações teriam influência também na sociedade.

Para Closs e Antonello (2010), educar e capacitar administradores para enfrentar os desafios e responsabilidades atuais, requer novos modelos e processos de ensino que transformem o pensamento e tornem possível o tratamento das dimensões que influenciam as organizações. Segundo as autoras, é importante ampliar as perspectivas para a educação gerencial, que vem recebendo críticas que apontam a necessidade da reflexão no processo de formação.

Alguns autores (LOPES, 2001; SARAIVA, 2011; ALCADIPANI, 2011) demonstram uma preocupação com relação ao curso superior em Administração alegando seu caráter tecnicista e voltado a uma formação [ou preparação] para a empregabilidade. Esta teria como base a Teoria do Capital Humano (TCH), que entende a educação como chave para o ingresso e permanência no mercado de trabalho.

A ideia principal da TCH é a de que a aquisição de mais conhecimentos e habilidades desenvolve o valor do capital humano das pessoas, aumentando a empregabilidade, produtividade e rendimento potencial (CUNHA et al., 2010). Como consequência, o investimento em qualificação e a preocupação com o desenvolvimento profissional passa a ocupar um espaço de destaque. Neste raciocínio, o diploma que antes era considerado um diferencial, torna-se essencial.

Contudo, acredita-se na necessidade de realizar mais estudos empíricos que contribuam com a compreensão desta temática e uma das formas é conhecer a trajetória acadêmica dos egressos do curso de administração.

1.1 Problema de pesquisa

Existe um debate acerca do ensino superior em Administração. De um lado, são feitas críticas sobre um processo de formação reduzido à preparação para o exercício profissional

(MOTTA, 1983; ALCADIPANI, 2001; SARAIVA, 2011). Este seria tecnicista e voltado aos fins econômicos. Por outro lado, aponta-se que esse processo deveria ir além de aspectos técnicos, envolvendo questões políticas, sociais, culturais, possibilitando o exercício da cidadania (PAES DE PAULA, 2001; GOERGEN, 2013, LOURENÇO, 2013).

Na concepção de Dias Sobrinho (2005), com a expansão e domínio da economia de mercado, a educação superior foi levada a se distanciar de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical e da capacidade de compreensão global da história humana.

Goergen (2013) reflete sobre a crise da educação superior diante dos novos desafios decorrentes das transformações epistêmicas e sociais, ocorridas nas últimas décadas. Tal reflexão tem como fundamento a passagem do caráter formativo ao informativo, no qual se tem um contexto de imposição da lógica utilitarista e eficientista como paradigma de qualidade.

O autor afirma que está havendo a passagem de um modelo preocupado com a formação geral, em termos epistêmicos, políticos e éticos, para um modelo exclusiva ou predominantemente baseado na transmissão de conhecimentos e habilidades performáticos e úteis ao exercício profissional. O primeiro seria o que ele chama de formação e o segundo de ensino.

Contudo, para Dias Sobrinho (2005a), é importante que a universidade produza conhecimentos pautados em um sentido de pertinência social, sem abandonar suas competências críticas e desenvolvendo a capacidade de resposta às demandas sociais. Buss e Reinert (2008), por sua vez, destacam que considerar a formação universitária como uma preparação para o desempenho de determinadas atividades significa empobrecer e limitar uma formação ampla e criativa, privilegiando o saber imediato e o aprendizado da execução, os quais são opostos à humanização do próprio homem.

Leal et al. (2008) destacam que nos últimos vinte anos, a educação superior no Brasil tem passado por mudanças estruturais, haja vista que neste período a sociedade inicia um questionamento sobre a formação do administrador no que se refere à sua preparação tanto para a atuação profissional como para o exercício de sua cidadania. Para Motta (1983), não estão sendo formados administradores-políticos, com uma visão crítica e que possam transformar a realidade social.

Alcadipani (2011) identifica alguns traços do ensino superior brasileiro no ano de 1999 que se agravam com o passar do tempo. Tais traços são os cursos “enlatados”, o esvaziamento de reflexão, a falta de liberdade acadêmica, a tentativa de ensinar somente aquilo que funciona, a avaliação de desempenho de professores assim como nas empresas e a quantificação da produção acadêmica. De acordo com Paes de Paula (2001), Maurício Tragtenberg já alertava para o risco de que o tecnicismo superasse o humanismo, havendo uma mercadorização do ensino e um afastamento do papel social.

Neste cenário, o ensino superior passa a ser reduzido a uma forma de adquirir habilidades úteis ao exercício profissional, o diploma passa a ser um fim em si mesmo e a qualificação para a ser vista como um bem a ser trocado no mercado de trabalho. Portanto, a partir do momento em que esse processo passa a ser orientado por uma lógica de mercado, a TCH toma fôlego e parece ser uma abordagem plausível para compreender o processo de formação do administrador na atualidade.

Nesta direção, tem-se a questão essencial que norteou este estudo: **Como se pode compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano?** Não se pretende discutir aqui os problemas (suposta crise) do ensino em Administração, mas apenas compreender como o egresso vê, compreende, interpreta sua formação depois de ter concluído o processo. Com base nessa questão norteadora, são delineados os objetivos da pesquisa.

1.2 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano.

Os objetivos específicos são:

- a) Conhecer a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração.
- b) Analisar a trajetória acadêmica dos egressos e sua relação com a empregabilidade.

1.3 Justificativa

A realização desta pesquisa se justifica por questões de cunho social, pessoal e acadêmico-científico. Primeiramente, com relação à questão social, tem-se a relevância do

ensino superior e principalmente do curso de Administração, sendo o segundo mais procurado no Brasil. Este destaque pode ser observado por meio dos dados do Censo da Educação Superior em 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015) que registrou 8 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em Administração (rede pública e privada). Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o número total de matrículas foi de 1,95 milhões.

O curso de Administração está entre os quatro com o maior número de alunos do Brasil, ocupando o segundo lugar com um total de 766.859 matrículas. Os demais cursos são Direito em primeiro lugar, Pedagogia em terceiro e Ciências Contábeis na quarta posição (INEP, 2015).

Diante deste cenário de números representativos, entende-se que, mais importante do que os números, é a compreensão da trajetória acadêmica do administrador, uma vez que estão sendo formados futuros profissionais que ocuparão cargos em organizações diversas e que exercerão atividades de impacto sobre a sociedade. Conforme entendem Dutra et al. (2009), os administradores possuem um papel fundamental por serem agentes de intervenção e criadores de opinião na sociedade ao estarem inseridos nas organizações.

Com relação à justificativa pessoal, tem-se a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora que é formada em Administração por uma IFES e já exerceu algumas atividades de pesquisa e estágios na área, surgindo o interesse em pesquisar sobre essa trajetória acadêmica e as mudanças que a mesma proporciona na vida dos estudantes.

A justificativa acadêmico-científica deve-se a necessidade de mais estudos empíricos na área de Administração que abordem a visão de quem passou por todo o processo, como é o caso dos egressos. Por terem passado por todo o curso, os egressos possuem uma visão geral sobre o mesmo, sendo, assim, atores importantes na compreensão do processo. Contudo, devido às dificuldades de acesso, entre outros motivos, eles não têm sido informantes habituais das pesquisas já realizadas nessa área.

A grande maioria das pesquisas que contemplam a formação do administrador é realizada com estudantes. As poucas pesquisas feitas com egressos focam em pontos específicos como forma de avaliação do curso, abordando aspectos de satisfação, habilidades desenvolvidas, qualidade e adequação ao mercado (MANTOVANI, 1994; KITAHARA et al., 2008; ESPARTEL, 2009; MURITIBA et al. 2012; MIRANDA et al., 2014).

Acredita-se, entretanto, que o egresso tem um olhar próprio sobre o seu processo de formação cuja compreensão pode proporcionar subsídios para novos olhares sobre o ensino superior. O egresso enxerga o curso que fez, evidentemente, com o olhar de quem já completou o processo. No caso daqueles que já estão atuando profissionalmente, tem-se o olhar de quem vivencia as situações cotidianas das organizações.

1.4 Estruturação da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco seções, sendo elas: introdução, referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados e discussão e considerações finais.

A primeira seção, que corresponde à introdução, objetivou contextualizar a temática da pesquisa, apresentar a questão norteadora, delinear os objetivos gerais e específicos, apontar as justificativas para a realização da investigação e apresentar a estruturação do trabalho.

A segunda seção consiste no referencial teórico, que visa fundamentar e contextualizar os conceitos que orientaram a pesquisa. Para tanto, iniciou-se contextualizando o ensino superior em Administração e posteriormente tratou-se da TCH, abordando suas origens, fundamentos, desdobramentos, sua ressignificação e críticas. O conceito de empregabilidade e seus impactos também compõem a seção.

Na terceira seção, expõem-se os procedimentos metodológicos, envolvendo a natureza da pesquisa e os sujeitos, as técnicas e instrumentos de coleta de dados e a forma como eles foram analisados e interpretados. Na quarta seção, são apresentados os resultados encontrados, divididos em três categorias e discutidos com base no referencial teórico de forma a atender aos objetivos propostos.

Na quinta seção são feitas as considerações finais acerca do estudo, além do apontamento das limitações e da sugestão para pesquisas futuras. Ao final, são apresentadas as referências que embasaram o desenvolvimento deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa. Para tanto, foram construídas três subseções para tratar da temática. Inicialmente, discorre-se sobre o contexto e

questionamentos acerca do ensino superior em Administração no Brasil. Com relação à Teoria do Capital Humano são discutidas suas origens, seus fundamentos, desdobramentos, sua ressignificação e críticas a ela atribuídas. Na subseção seguinte, aborda-se a busca pela empregabilidade e seus impactos no ensino superior e no processo de formação.

2.1 O ensino superior em Administração

Devido às transformações ocorridas no Brasil, representadas pela passagem do modelo de produção agrário para o processo de industrialização na década de 40, surgiram novas necessidades socioeconômicas, sendo preciso investir em mão-de-obra qualificada para dar suporte a esse processo. Como consequência disso, houve o desenvolvimento do ensino superior de Administração a partir da década de sessenta, juntamente com o surgimento de grandes empresas e indústrias (MOREIRA et al., 2014).

O ensino de graduação em Administração no Brasil tem sua origem e trajetória fortemente influenciadas pela área congênere nos Estados Unidos, ligada aos convênios de cooperação técnica firmados com esse país no final da década de 40. Posteriormente, surge a Fundação Getúlio Vargas e conseqüentemente a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (COELHO; NICOLINI, 2013).

Demajorovic e Silva (2012) argumentam que devido a sua origem como Administração de Empresas no Brasil, os cursos privilegiam a formação de administradores com o principal objetivo de utilizar os recursos da melhor maneira a fim de obter maior produtividade e lucratividade, acompanhando a reformulação do discurso empresarial.

Neste mesmo raciocínio, Lopes (2001) comenta que a formação dos administradores se tornou basicamente técnica e fragmentada em grupos de disciplinas. O autor considera que os administradores são formados para enxergar os fenômenos organizacionais de forma independente e isolada, não sendo capazes de perceber a dinâmica sistêmica de funcionamento da sociedade como um todo.

Em contrapartida, Moreira et al. (2014) afirmam que devido à competitividade, o próprio mercado de trabalho requer o perfil de um administrador com uma visão generalista de conhecimentos. Os autores destacam que esta preparação, geralmente, é adquirida na graduação, nas várias áreas da Administração como Contabilidade, Direito, Economia, Gestão

Ambiental, dentre outras. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração, Resolução nº 04 de 13 de Julho de 2005 - Art. 3º, o perfil de um formando do curso de graduação em Administração pode ser representado da seguinte maneira:

O curso de Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, captação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e 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 a adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2002, p.13).

As diretrizes curriculares básicas recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC) para os cursos de graduação em Administração destacam que o ensino superior na área deve proporcionar ao futuro profissional tanto habilidades técnicas como humanas, devido à necessidade de tomar decisões com base na compreensão da realidade na qual está inserido (PAES DE PAULA, 2001).

Mintzberg e Gosling (2003) afirmam que a ênfase do ensino da Administração nas funções de marketing, finanças, recursos humanos estratégia, já não é mais suficiente para atender as atuais demandas. Para eles, a formação profissional deve refletir a prática dos administradores nas organizações flexíveis. Formar gerentes implica estender as atividades de sala de aula até a organização na qual eles atuam, causando algum impacto sobre o seu comportamento.

Aktouf (2005) aponta três características predominantes nos cursos de Administração que deveriam ser modificadas, sendo elas: (a) a definição restrita de administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual; (b) a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular a do cálculo econômico; e (c) a falta de cultura geral na formação de administração. Para este autor, esta formação tem sido focada na lógica da reprodução das coisas e não de sua mudança. Saraiva (2011) considera que o ensino em Administração mais treina do que educa, o que torna a ética do mercado predominante em detrimento da ética humana, a qual é base para a emancipação do sujeito.

De acordo com Buss e Reinert (2008) há um foco em disciplinas técnicas e formação profissionalizante, no entanto, também é importante o desenvolvimento de uma visão crítica e

criativa para criar soluções diante das transformações sociais. Paes de Paula (2006), ao analisar o panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo, identificou tendências a uma “mercantilização” do ensino e ao fracasso dos conteúdos e metodologias.

Pode-se afirmar que os impactos ocorridos nos setores social, cultural, econômico e político determinaram uma ampliação do escopo de atuação do executivo. Aponta-se a passagem da necessidade básica da produção que visava ao atendimento da demanda, para um momento que determina a necessidade de rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações (FESTINALLI, 2005).

Conforme Mach et al. (2013), a formação não cabe somente a universidade e seu corpo docente, mas também é de responsabilidade dos próprios alunos, pois a vontade em aprender torna-se muito importante. Assim, é pertinente estudar também o que os próprios futuros administradores consideram importante ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Paes de Paula (2001) enfatiza que valores como responsabilidade social, justiça e ética profissional são relevantes ao administrador, bem como a consciência de que suas decisões influenciam as esferas sociais, econômica e ecológica. Tal perfil necessita de uma sólida formação teórico-analítica, traduzida na necessidade de ter instituições de ensino que privilegiem a pesquisa e orientem o processo de aprendizagem para o desenvolvimento da cidadania (PAES DE PAULA, 2001).

Os alunos não precisam receber questões bem empacotadas e estruturadas nas salas de aula, mas sim de refletir sobre essas questões, necessitam dar um passo para trás e refletir sobre suas experiências, pois o aprendizado ocorre quando os conceitos encontram as experiências por meio das reflexões (MINTZBERG; GOSLING, 2003). De acordo com Saraiva (2011) o foco da área de Administração está na transmissão do conhecimento para o uso do que na criação de conhecimento, o que deixa a perspectiva humana e emancipatória à margem do processo, havendo mais treino para a execução operacional.

Diante deste debate, tem-se um desafio quando o assunto é a formação do administrador, a qual exige o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanas. Além disso, tem sido alvo de discussões no âmbito acadêmico por possuir, conforme exposto na visão dos autores, um foco maior na preparação para a empregabilidade.

2.2 Teoria do Capital Humano

2.2.1 Origens, fundamentos e desdobramentos

Considera-se importante discutir inicialmente o conceito de capital humano, haja vista que é a base deste estudo. Esta temática tem sido trabalhada por diversos autores e possui uma longa história. Seu desenvolvimento teve como ponto de partida, essencialmente, os trabalhos de Theodore Schultz e Gary Becker (LIMA, 1980).

Segundo Lima (1980) o aumento das preocupações com problemas de crescimento econômico e melhor distribuição de renda, na década de 1960, destacou a importância da análise econômica do capital humano, pois até o final da década de 1950 o termo era insignificante. Desse modo, os estudos difundiram-se de forma muito rápida, principalmente nos Estados Unidos (SAUL, 2004).

López-Ruiz (2007) afirma que o capital humano surgiu em um contexto ligado a um processo de concentração fundiária e financeira, ocorrido na economia americana. Por perderem suas propriedades rurais ou suas pequenas firmas, muitos americanos tiveram como única alternativa investir na formação escolar prolongada de seus filhos.

Cunha et al. (2010) consideram que o pensador Adam Smith já sabia da influência que a escolaridade exercia sobre o mercado de trabalho, ao afirmarem que a diferença entre um filósofo e um carregador de malas parecia surgir não tanto da natureza, mas de hábitos, costumes e educação. Foi ele quem introduziu a noção do ser humano como capital em seu clássico *A Riqueza das Nações* (*Wealth of Nations*, 1776).

Friedman (2000) citado por Ponchirolli (2000, p. 31) mostra em seu trabalho como a noção de capital humano se desenvolveu rapidamente ao longo dos séculos, conforme fica evidente no quadro a seguir:

Quadro 1– Destaques na evolução do conceito de “capital humano”

1611	Randle Cotgrave define "capital" como a riqueza possuída por um indivíduo.
1776-1790	Adam Smith e Edmund Burke escrevem sobre o "capital social" de uma empresa e sobre a importância de começar um empreendimento ("comércio") com "capital".
1793	Jeremy Bentham estende a noção de capital dos níveis individual e empresarial para o nacional.
1867	Karl Marx afirma que todo valor vem da mão-de-obra.
1911	As idéias de Frederick Taylor compartmentam o trabalho, reduzindo seu valor percebido.
1979	Theodore Schultz e Sir Arthur Lewis recebem o Prêmio Nobel de Economia por seu trabalho pioneiro sobre capital humano.
1998	Em um obituário do Chicago Tribune , Theodore Schultz é aclamado como "o pai do capital humano". A noção de capital humano ganhou bastante reconhecimento, com quase dois milhões de sites sobre o assunto na Internet.

Fonte: Friedman (2000, p.16) citado por Ponchirolli (2000, p. 31).

Para mostrar a relevância adquirida pelo conceito, Schultz (1972) destacou em seus estudos uma vasta lista de subcampos que estão inseridos ou podem ser vistos próximos aos limites do capital humano, sendo eles: a) estudos sobre mão-de-obra; b) motivação dos trabalhadores; c) discriminação de grupos étnicos; d) desemprego; e) migração dentro de uma economia; f) migração entre os países (fuga de cérebros); g) diferenças nas habilidades empresariais associadas a diferentes níveis de educação; h) oferta e demanda de cientistas e profissionais qualificados; i) fontes de pobreza associadas à falta de escolaridade; j) fontes das mudanças no padrão de salários e vencimentos; l) tendência em direção a distribuição mais equitativa da renda pessoal nos países avançados; m) alocação de recursos para a eficiência; n) explicações econômicas e as economias de crescimento da população, dentre outros. Nota-se que há uma infinidade de temáticas ligadas a questões de educação, trabalho e economia.

As discussões sobre capital humano ganharam força e passaram a ser ainda mais estudadas na época, dando origem a Teoria do Capital Humano, anunciada por Theodore Schultz, no ano de 1960. Seu “nascimento efetivo” ocorreu quando a revista científica americana *Journal of Political Economy*, publicou em outubro de 1962 um volume complementar dedicado à temática de investimento em seres humanos (*Investment in Human Beings*) (BLAUG, 1976). Em outro trabalho, o autor destaca as fontes primárias em Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher, que foi um economista neoclássico americano, expondo alguns fundamentos da TCH em 1906, no livro “*The Nature of Capital and Income: Reprints of Economic Classic*”.

A construção sistemática da teoria ocorreu no grupo de estudos do desenvolvimento, na Escola Econômica de Chicago, coordenado por Schultz nos Estados Unidos, que visava analisar fatores além do nível de tecnologia, capital e mão de obra (LUCENA, 2001). Com isso, foi descoberta a importância do fator humano.

Segundo Schultz (1972) a ascensão inexplicável do valor econômico do homem levou ao conceito de capital humano. Sendo assim, é uma forma de capital por ser fonte de ganhos e/ou satisfações futuras para o indivíduo, também é humana porque é parte integrante do homem.

A premissa central da TCH consiste na concepção de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção (FRIGOTTO, 2000). Resumidamente, pode-se dizer que a educação juntamente com as habilidades e conhecimentos do indivíduo são iguais à produtividade e renda.

Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, a Teoria do Capital Humano contribuiu largamente para o discurso e a crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Esta teoria apareceu assim como instrumento indispensável aos países subdesenvolvidos para alcançar o desenvolvimento pretendido. A TCH partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade (OLIVEIRA, 2000, p. 223).

A rápida expansão dos sistemas educacionais nas economias e a importância atribuída à educação como fator de integração social e de propulsão do desenvolvimento econômico impulsionaram a TCH para explicar as relações entre educação e desenvolvimento (LEMOS et al., 2009). Além disso, ela foi considerada a teoria econômica mais influente na educação ocidental, definindo o enquadramento das políticas do governo (FITZSIMONS, 1999).

Schultz propôs tratar a educação como forma de investimento no homem pelo fato de que ela se torna parte do indivíduo que a recebe, sendo uma forma de capital. No entanto, somente a partir da TCH começou-se a atribuir valor ao fator humano pela sua capacidade de gerar serviços (CUNHA et al., 2010).

Para Schultz (1973, p. 18) o conceito de educar, ilustrando sua concepção de capital humano, consiste em:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática.

O termo diz respeito ao conhecimento, às atitudes e habilidades que são desenvolvidas e valorizadas principalmente por seu potencial economicamente produtivo (BAPTISTE, 2001). Neste sentido, López-Ruiz (2007, p. 183) aponta outra definição, sendo ela: “Um conjunto de habilidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, que adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital — entendido como a soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista”.

As formas de investimento em capital humano podem ser convenientemente classificadas em: (1) escolaridade; (2) formação pós-escola e aprendizagem; (3) atividades de

aprendizagem pré-escolar; (4) migração; (5) saúde; (6) informação e (7) investimento em crianças (população) (SCHULTZ, 1972).

De acordo com Chaves (2002, p. 3), este investimento refere-se “a todas as características das pessoas que influenciam a sua produtividade e, em particular, em níveis de ‘saber fazer’ associados à escolaridade e à experiência”. Carvalho e Haddad (1977) reforçam que esses dois fatores são essenciais na determinação do nível de qualificação dos trabalhadores. Eles afirmam que a escolaridade é medida pelo período de educação formal dos indivíduos e a experiência é representada pelo treinamento informal recebido dentro da empresa, sendo medida pelo tempo de trabalho efetivo.

A esses dois itens, Biagioni (2006) acrescenta a migração, considerada como um indicador de ambição pessoal, no qual o trabalhador dará o máximo de si para conseguir ingressar em boa situação ocupacional e maximizar os rendimentos do seu trabalho.

A TCH dirigiu sua atenção ao poder explicativo das variáveis escolaridade e experiência no trabalho como forma de determinar os níveis de rendimentos individuais (CHAVES, 2002). Seu foco é observar os efeitos da qualificação, principalmente a educação, no incremento da produtividade. A maior produtividade geraria maior rendimento para o empregador e, por isso, maior aceitação dos indivíduos qualificados no mercado de trabalho (BIAGIONI, 2006).

As aquisições de educação e experiência no trabalho, na Teoria do Capital Humano, são consideradas investimentos em recursos humanos, sendo um fator essencial ao processo produtivo e fundamental para o crescimento e o desenvolvimento econômico. Ao adquirir conhecimento, além do ganho de renda individual, são geradas externalidades, no sentido de que haverá uma maior contribuição para a aquisição e a transmissão de conhecimento. A Teoria do Capital Humano considera os indivíduos como investidores na sua educação, o que envolve certo custo e perda de renda enquanto estiverem adquirindo educação, a fim de alcançarem rendas mais altas no futuro (CHAVES, 2002, p. 4).

Sintetizando, pode-se afirmar que o raciocínio central é o seguinte: a) as pessoas se educam; b) a educação tem como principal efeito mudar suas “habilidades” e conhecimentos; c) quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; e d) maior produtividade permite que a pessoa receba maiores rendas (LIMA, 1980).

Nessa lógica, conforme explica Fontenelle (2007), o indivíduo passa a investir em si mesmo em função de um retorno futuro, enfatizando a educação como investimento. Para

Silva (2008) a educação formal é considerada como a principal fonte de capital humano. Como consequência disso, é disseminada a percepção de que o homem é um ativo produtivo que exige investimento e a propriedade dos meios de produção é substituída pela propriedade de si (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Devido a essa teoria, Schultz e Becker foram ganhadores do prêmio Nobel de Economia nos anos de 1979 e 1992, respectivamente (CUNHA et al., 2010). Com isso, é possível compreender o fato de que o foco principal seja em questões de ordem econômica, voltadas ao desenvolvimento econômico, trabalho e produtividade.

Como desdobramentos, Lucena (2001) destaca que a TCH inspirou a concepção e a formulação das políticas educacionais pós-1964. Além disso, teve seu instrumental originalmente desenvolvido para avaliar a rentabilidade dos gastos empresariais em treinamento profissional, sendo rapidamente associada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico no Brasil.

O conjunto de postulados básicos da Teoria do Capital Humano teve profunda influência na educação brasileira, sobretudo, na ditadura militar, entre 1968 a 1975. No plano da política, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceitual a técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A reforma universitária de 68 e a LDB da educação nacional de 1971 corporificaram a essência deste ajuste (LUCENA, 2001, p. 6).

A valorização da educação difundida tenta mostrar aos indivíduos que ela é um caminho para a mudança das condições de vida individuais, ao mesmo tempo em que beneficia a todos na sociedade. Portanto, se a possibilidade de ascensão social está baseada no mérito individual, a educação se torna instrumento para a mudança dos padrões de mobilidade social. E se, na sociedade o que vai definir a posição social de cada um são as capacidades desenvolvidas pela via educacional, os sucessos e os fracassos são transferidos aos próprios indivíduos (AGUIAR, 2008).

Lima (1980) chama a atenção para a crescente importância assumida pelo nível educacional do trabalhador como sinalizador da sua qualificação e, conseqüentemente, na determinação do seu rendimento. Tal teoria cria uma relação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico. O indivíduo deve se qualificar cada vez mais para se adequar as exigências do capitalismo e toda a responsabilidade de ingresso ou não no mundo de trabalho é somente deste.

Nessa lógica tem-se que educar consiste somente na preparação para exercer determinada profissão. Segundo Lemos et al. (2009), a educação é vista como um investimento que eleva a produtividade e os lucros dos trabalhadores, além de impulsionar o desenvolvimento econômico. Com isso, se estabelece uma justificativa importante para a atribuição da educação no aumento da produtividade e como principal fator de explicação para os diferenciais de renda observados no mercado de trabalho (CUNHA et al., 2010).

Para Aguiar (2008), os trabalhadores são considerados capitalistas, pois por meio de investimentos para adquirir habilidades e conhecimentos, eles passam a ter capacidades economicamente valiosas. Essa abordagem busca dissolver a oposição capital-trabalho, tentando convencer o trabalhador de que ele não é dono da força de trabalho, mas sim dono de um novo tipo de capital, tão necessário ao desenvolvimento quanto o capital financeiro.

É notável que a disseminação da TCH, como a solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi bastante rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo (LUCENA, 2001). No entanto, nas décadas de 1970 e 1980, por ser alvo de críticas como economicista e reducionista, perdeu sua força. Mas não perdeu sua vigência, obtendo destaque novamente nos anos de 1980, quando os efeitos da reestruturação produtiva no contingente de empregos disponíveis deram fôlego novo à referida teoria (LEMOS et al., 2009). Dessa maneira, considera-se que houve uma ressignificação da TCH, que ressurgiu acompanhada de novos pressupostos.

2.2.2 Ressignificação e críticas à teoria

O pensamento de que investir em educação é investir no futuro do país foi muito debatido nos últimos anos e fizeram parte de um contexto maior, de ideias e práticas que tomaram fôlego nos anos 1990, quando houve a ressignificação de teorias e práticas no campo econômico que influenciaram a educação (RUCKSTADER, 2005).

Um forte exemplo é a TCH, que embora tenha mantido seus pressupostos principais, adquiriu novas bases relacionadas ao contexto em que estava inserida. Apesar de muitos autores considerarem que houve uma “ressignificação” da TCH, é pertinente dizer que ocorreu uma revalorização da teoria, pois os significados continuam os mesmos, mas acompanhados de novos discursos adequados ao contexto neoliberal.

Conforme Cattani (2002, p. 51), a teoria é uma derivação do neoliberalismo e, “com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional”.

Desse modo, a importância da formação profissional marcou a revalorização da premissa principal subjacente à teoria de Schultz: a crença na educação como potencializadora da produtividade e competitividade dos indivíduos (LEMOS et al., 2010). A ressignificação ocorreu em 1995 devido, principalmente, à reestruturação do modo de produção capitalista, a globalização (RUCKSTADER, 2005). Ao dizer que houve uma ressignificação considera-se que ocorreu uma adequação do pensamento de Schultz ao cenário neoliberal.

A TCH voltou a ocupar lugar central nas discussões sobre desemprego, qualidade dos postos de trabalho e crescimento econômico, revestida de novos termos relacionados ao debate sobre o impacto da educação na vida dos indivíduos e das nações, mas mantendo o cerne do argumento de que o capital humano é o principal propulsor do desenvolvimento econômico (LEMOS et al., 2009). Para tais autores, nessas novas bases a teoria é apropriada pelo discurso baseado nas exigências de qualificação, a partir dos conceitos de qualidade total, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente. Rodrigues (1997) denomina essa ressignificação como neo-TCH.

Neste mesmo raciocínio, Oliveira (2001) reforça que a TCH ressurgiu sustentada pela produção flexível, eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal, juntamente com a influência das agências internacionais e políticas educacionais desenvolvidas objetivando o fortalecimento da reprodução do capital.

De acordo com Manfredi (1998), as expressões qualificação, competência e formação profissional ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. A UNESCO (2005) afirma que os índices de uma renda mais alta estão associados a um maior nível educacional. Da mesma forma, pode-se notar a importância dada ao investimento no capital humano no trecho abaixo:

A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva. Os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo as oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 42).

No entanto, permanecem os mesmos pressupostos e preocupações, nos quais a educação é considerada como necessária ao ingresso e manutenção no mercado de trabalho, elevação da renda nacional e individual e solução dos problemas sociais. Alguns fundamentos continuam fincados, mas outros mais fortes e sutis foram erguidos, envoltos nas transformações do capitalismo ocorridas nas últimas décadas (COLARES; COELHO, 2010). Assim, nota-se a estreita relação entre a TCH e a educação que está na importância que a primeira atribui à segunda.

Percebe-se que a TCH se encaixa perfeitamente no contexto neoliberal em que estão inseridas as políticas educacionais, nas quais se tem a priorização do ensino voltado e organizado para o trabalho. O objetivo é apenas o desenvolvimento da capacidade profissional na busca do avanço da economia globalizada e a integração da sociedade mediante as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado (SILVA; PUZIOL, 2015).

Nesta dinâmica, o indivíduo, além de responsabilizado por seus próprios sucessos ou fracassos, é também responsabilizado pelos sucessos e fracassos de toda uma nação, haja vista que a tarefa de atender às demandas do mercado de trabalho por meio da qualificação profissional se torna totalmente individual (RUCKSTADTER, 2005). Em sua nova fase, a TCH transforma o mercado de trabalho e a educação em uma “arena de luta”, onde os mais fortes eliminam os mais fracos (LUCENA, 2001).

Por meio do estudo realizado por Pellicer et al. (2014), nota-se que algumas instituições se preocupam essencialmente em fornecer uma formação acadêmica voltada para a atuação profissional. Em estudo realizado por Mocanu et al. (2014) também é evidente a preocupação em se adequar o sistema de ensino superior ao mundo do trabalho. “Em termos práticos, parece legítimo afirmar que a teoria da educação, concebida em termos de capital humano se impôs e prevalece nos dias atuais, ainda que com novas ênfases, nomeadamente as de recorte econômico” (GOERGEN, 2013, p. 49).

O papel econômico da educação é revalorizado, ainda que em bases diferentes do ocorrido na década de 1960, quando era associada ao crescimento econômico e à integração social dos indivíduos (LE MOS et al., 2009). Com a crise do capitalismo, a educação começa a desempenhar novo papel, sendo chamada não mais a promover o desenvolvimento econômico, mas a aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho, ou seja, a aumentar a empregabilidade (CASTELLS, 1999).

Conforme Ruckstadter (2005) é importante deixar claro que a educação não deve estar atrelada às questões de ordem econômica. A educação tem o papel de garantir a qualificação humana para todos, a qual poderia promover a democracia econômica, social e cultural, o que não acontece com propostas para a educação segundo as perspectivas discutidas acima.

Como grande parte das teorias, a TCH também não esteve livre de críticas. Lima (1980) considera que um dos principais problemas é a ênfase exagerada na premissa de que capital humano é sempre algo produzido, produto de decisões deliberadas de investimento, o que tende a superestimar a importância da educação e impede que se apontem as razões que causam diferenças nas rendas individuais.

Reforçando, Silva e Puziol (2015) afirmam que o aumento da produtividade não decorre somente do aumento da qualificação e destacam a automatização da produção e as novas tecnologias como responsáveis pelo aumento de renda do sistema capitalista.

Para Baptiste (2001) tais teóricos tratam os indivíduos partindo de uma visão puramente econômica, ao considerar que estes são conduzidos pelo desejo da felicidade material e segurança física, assumindo que esses desejos são os mesmos para todos e que irão tentar atingi-los ao máximo. Ou seja, os indivíduos irão buscar incessantemente por mais conhecimentos e habilidades para se manterem no mercado de trabalho e aumentarem suas possibilidades de ascensão social.

Os autores desta linha supõem que o mundo é uma meritocracia educacional na qual o nível socioeconômico de uma pessoa é limitado por seu investimento educacional. Em outras palavras, as pessoas mais educadas são sempre mais produtivas do que as menos instruídas e isso é suficiente para explicar todas as desigualdades sociais. Além disso, eles interpretam as desigualdades sociais não como injustiças, resultado de exploração e opressão, mas como o resultado natural e inevitável de um mercado competitivo, livre.

Mesmo com as diversas críticas, essa abordagem ainda é bastante presente e disseminada, principalmente após passar por esse momento de ressignificação. Ao incorporar o discurso vigente na atualidade, emergem novos aspectos considerados importantes aos indivíduos como a empregabilidade, que tem gerado impactos significativos no âmbito educacional e no mundo do trabalho.

2.3 A busca pela empregabilidade e seus impactos

Diante das diversas transformações que ocorreram no mundo do trabalho, especialmente nos anos de 1990, a empregabilidade obteve destaque nas questões de trabalho, advindas principalmente de processos como a globalização, a abertura do mercado brasileiro às importações e as inovações tecnológicas, fazendo com que a mão-de-obra necessitasse de maior desenvolvimento para se manter no mercado após tais mudanças (RUEDA et al., 2004).

Esses acontecimentos estão inseridos no paradigma econômico e político que fundamenta o capitalismo na atualidade: o neoliberalismo. Cabe ao Estado somente formalizar e garantir os direitos, intervindo caso não sejam cumpridos. Sua função é apoiar o processo de acumulação de capital, com a visão de que os benefícios se estendem a sociedade. Torna-se um Estado mínimo para a grande massa da população, mas fortalece o papel de Estado máximo no fomento ao grande capital privado (SADER, 2008). “Consolida-se o princípio do “estar empregável”, um princípio onde o Estado se desobriga e a educação enquanto Capital Humano passa a ser algo a ser adquirido tendo como referência a responsabilidade individual” (LUCENA, 2001, p. 946).

Inseridas neste cenário, as políticas governamentais buscam disseminar aos indivíduos a ideologia da educação e da empregabilidade. Conforme explica Neves (2008, p. 356):

A primeira, levando-as a acreditar que quanto mais treinada e educada a força de trabalho, melhor o desempenho da economia, mais qualificados os empregos, mais justa a distribuição de renda. A segunda, difundindo a ideia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida, em grande parte por essas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir na melhoria dos seus padrões de escolarização sem ao menos refletir sobre a natureza da educação escolar ministrada (NEVES, 2008, p. 356).

Segundo Carrieri e Sarsur (2004), a empregabilidade foi sustentada pelo discurso da globalização, a qual representa uma força externa que pressiona os modos de pensar e agir das organizações e indivíduos, conforme os padrões macroeconômicos determinados pelos países centrais. No cenário brasileiro, emergiu na enunciação das políticas econômicas do governo Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente, nas ações do Ministério do Trabalho e Emprego voltadas à instituição de políticas públicas de trabalho (ABBUD, 2015).

De acordo com a autora, o termo vem acompanhando o desenvolvimento econômico brasileiro a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando o governo trouxe uma ruptura na modernização da economia, integrando discursos políticos, econômicos e educacionais.

Com grande importância no meio empresarial e na literatura de negócios, a empregabilidade é herdeira dos pressupostos da TCH por considerar a educação e a qualificação profissional primordiais para enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva (BALASSIANO et al., 2005). Ou seja, a necessidade de trabalhadores mais qualificados e produtivos.

Oliveira (2006) explica que a empregabilidade é a capacidade de uma pessoa conseguir emprego, se manter nesse emprego e de, se necessário, conseguir uma nova colocação. É ter e manter seu valor para as empresas, pois, as tecnologias e a demanda das empresas mudam, recaindo unicamente sobre o trabalhador a responsabilidade por atualizar os seus conhecimentos e habilidades.

[...] é possível identificar dois significados para o termo empregabilidade: o empresarial (que considera a empregabilidade como a capacidade de adaptação da mão-de-obra [do indivíduo] às novas exigências do mundo do trabalho e das organizações) e o crítico (que trata a empregabilidade como um discurso, transferindo a responsabilidade pelo emprego da sociedade e do Estado para o próprio trabalhador) (HELAL; ROCHA, 2011, p. 141).

Rueda et al. (2004) conceituam a empregabilidade como ações realizadas pelos indivíduos para desenvolverem habilidades e adquirirem conhecimentos a fim de obterem uma posição no mercado de trabalho, seja formal ou informal. Para Carrieri e Sarsur (2004), a ideia de empregabilidade representaria uma estratégia adotada pela alta administração de empresas a fim de transferir a responsabilidade da organização da não-contratação ou demissão para o trabalhador.

É possível supor que a ênfase no mercado e no cliente, nas novas competências gerenciais e na empregabilidade resolva um tradicional dilema gerencial, qual seja, o de controlar e direcionar os indivíduos para comportamentos desejados: autonomia, flexibilidade, criatividade, autovigilância, espírito empreendedor, dentre outros (HELAL; ROCHA, 2011). Nota-se que a ideia de empregabilidade, embora seja recente, tem sido extremamente valiosa para o meio empresarial, haja vista que é uma forma de disseminar o perfil do profissional desejado.

No âmbito do ensino superior, a empregabilidade se torna a probabilidade de o graduado apresentar atributos que os empregadores antecipam como necessários ao funcionamento de sua organização (MOROSINI, 2001). Como consequência, o ensino

superior é considerado como uma etapa para a preparação do indivíduo a uma profissão, conforme as características desejadas.

Os pressupostos da TCH estão presentes na atualidade, principalmente quando se fala em educação, devido ao foco destinado à qualificação profissional nos últimos anos. A partir do momento em que as organizações passam a não ter dificuldade para conseguir mão de obra qualificada, suas exigências para contratação aumentam. Com isso, os indivíduos sentem a necessidade de buscar cada vez mais qualificação.

Como consequência, tem-se um expressivo aumento da competitividade, na qual as pessoas investem em si a qualquer custo, pois, neste novo discurso são elas as responsáveis pelo investimento em si na tentativa de garantir sua empregabilidade e ascensão social. O indivíduo se torna seu próprio negócio. Neste negócio, não basta estar bem qualificado, é preciso estar melhor qualificado que seus concorrentes a uma vaga de emprego. Sendo assim, cresce a competitividade entre os indivíduos no disputado mercado de trabalho.

Todavia, o acesso ao emprego não pode ser definido de maneira simples e limitada, existem diversas explicações e determinantes, envolvendo fatores individuais do contexto social (HELAL; ROCHA 2011). Como exemplo, tem-se o estudo de Ramos (2006), ilustrando que, apesar da crescente valorização da qualificação profissional, um contingente expressivo de trabalhadores brasileiros mais escolarizados não consegue obter ocupações a mesmo nível, por serem oriundos de um estrato social menos favorecido. Essa mesma situação também pode ser observada em outros países.

Uma forma de investir em capital humano tem sido encontrada no ensino superior, conforme mostram Sparta e Gomes (2005) em seus estudos. Eles mostram que essa tem sido a principal escolha dos jovens. Os autores discutem sobre a pressão que a preparação para o ingresso no ensino superior exerce sobre o ensino médio, fazendo com que o foco seja a preparação bem ou mal sucedida para o processo seletivo das universidades, sobretudo as públicas.

Domingues et al. (2000) consideram que estando o ensino médio entre o fundamental e o superior, ele perde parte de sua identidade e é guiado pelo processo seletivo para o ensino superior. Entretanto, conforme entendem estes autores, a formação para a cidadania deve começar desde o ensino médio, preparando para o bem viver, dotando o estudante de um saber crítico e não ser apenas preparativa para o processo de seleção.

Segundo Lassance, Grocks e Francisco (1993), o ingresso no ensino superior assumiu um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa existente. Desse modo, o papel do ensino médio é reduzido à preparação para o entrar na universidade, pois esta poderá garantir a empregabilidade.

Com foco na empregabilidade, o papel do ensino superior se distancia de seus ideais de autonomia e desenvolvimento crítico relacionados a realidade social, perdendo a autonomia do pensamento porque se une à técnica numa medida que parece não ter mais sentido pensar no que não esteja ligado à realização técnica, à prática (GOERGEN, 2013).

Para Rueda et al. (2004) o ensino superior não se restringe a preparação para conseguir um emprego, mas envolve o desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada, não reduzindo o ensino superior a treinamento.

A busca excessiva pela empregabilidade estaria gerando uma “geração do diploma” (COSTAS, 2013). Isto tem preocupado os profissionais de recursos humanos, pois, para eles, o “canudo” não é importante e sim a capacidade de dar respostas e de apreender coisas novas.

Nessa mesma direção, López-Ruiz (2004) aponta que as organizações não têm interesse por pessoas com um saber determinado, mas sim por um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas que elas possuem e como estas vêm sendo treinadas e desenvolvidas. “Hoje, no mundo do capital humano, as pessoas são proprietárias de seus talentos... O seu produto é fundamentalmente o que ela tem para vender no mercado (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 296)”. Isso explica essa busca desenfreada pelo desenvolvimento de habilidades consideradas úteis ao exercício profissional.

Neste cenário de busca pela empregabilidade, percebe-se a preocupação maior com o âmbito profissional em detrimento do pessoal, criando uma relação de desequilíbrio entre estas dimensões. Leão et al. (2011) reforçam que esta tensão é um desafio a ser enfrentado. O ensino superior passa a ser buscado como um fim em si mesmo, como uma forma de adquirir uma espécie de credencial (diploma), capaz de abrir portas e garantir sucesso profissional e ascensão social (SARAIVA, 2009).

Lourenço (2013) defende que o ensino superior deve ir além da preparação do estudante para a empregabilidade, formando não só um profissional capacitado para atuar no mercado, mas também um cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu potencial de transformação da realidade e de apontar soluções aos problemas sociais.

No estudo realizado por Mainardes e Domingues (2010), que objetivou identificar a satisfação dos formandos em Administração em uma IES, é identificada a importância dada a empregabilidade pelos egressos. Os alunos consideram como atributos-chave para sua satisfação com o curso a imagem do mesmo e da instituição, a empregabilidade e o atendimento das necessidades tanto dos alunos quanto do mercado.

Outra pesquisa, realizada por Moreira et al. (2014), ao analisar a qualidade do curso de Administração de uma IES para o mercado, na visão dos estudantes, apontou aspectos considerados como diferenciais e essenciais. Como diferenciais tem-se o diploma e ações que venham a beneficiar a sociedade. Já os aspectos essenciais foram a reputação do curso e da IES; o conteúdo aprendido para empregabilidade e a qualidade na formação para trabalho em equipe.

Oliveira (2014), ao investigar a percepção dos egressos do ensino superior privado sobre a formação em Administração, identificou uma supervalorização das questões instrumentais, ou seja, o foco em aspectos práticos e objetivos para alcançar resultados. Conforme os dados da autora, pode-se perceber que o objetivo principal dos egressos foi basicamente a aquisição de habilidades para o exercício profissional.

Diante das colocações feitas pelos autores, aqui utilizados, parece estar havendo uma sobrevalorização da formação técnica voltada ao exercício da profissão, em detrimento de uma formação que conjuga as dimensões profissional e pessoal.

No curso de Administração, esta sobrevalorização estaria presente mais ainda em função da relação direta entre a profissão do administrador e as organizações capitalistas. Acredita-se na necessidade de mais estudos sobre o processo de formação do administrador para que se possa compreender melhor esta dinâmica. Neste trabalho, buscou-se compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano. Para tanto, foram adotados os procedimentos metodológicos a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Expõe-se nesta seção o caminho percorrido na realização da pesquisa. Tais procedimentos metodológicos apontam a natureza qualitativa desse estudo, por envolver opiniões, experiências e questões subjetivas dos entrevistados que levaram a compreensão do fenômeno em estudo.

Partindo desta perspectiva buscou-se compreender como os entrevistados constroem sua própria realidade, o que justifica a escolha ontológica desse trabalho, ao considerar que a realidade pode ser construída e reconstruída. O foco é o entendimento dos egressos do curso de Administração sobre suas trajetórias acadêmicas.

Do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa está dentro do escopo do paradigma interpretativista, que possui como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, sabendo que o real não é apreensível, mas sim construído pelos sujeitos que estão inseridos nas relações com o mesmo (FREITAS, 2003). Assim, também existiu uma relação entre a pesquisadora e a realidade estudada, ao analisar os relatos dos egressos e os interpretar com base nos interesses do estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

As características do presente estudo apontam para uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa busca a compreensão dos agentes envolvidos e daquilo que os levou a agir como agiram (GODOI; BALSINI, 2010). Segundo Minayo (2011, p. 07), a avaliação qualitativa visa permitir a compreensão dos processos e resultados ao considerá-los como um sistema de ideias, padrões de comportamento e interações, organizados a partir de interesses em comum e reconhecidos socialmente.

Denzin e Lincoln (2006) conceituam a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, ou seja, consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Para estes autores, a pesquisa qualitativa é em si mesma um campo de investigação, atravessando disciplinas e temas.

Desse modo optou-se pela pesquisa qualitativa a fim de conhecer as trajetórias acadêmicas dos egressos ao longo do curso de Administração. Vergara (2005) reforça que as pesquisas dessa natureza envolvem a subjetividade, a descoberta e a valorização da visão dos indivíduos.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os egressos do curso de Administração de uma IFES localizada no sul de Minas Gerais. Neste estudo, os egressos podem ser compreendidos como

aqueles indivíduos que passaram pela universidade e concluíram determinado curso, ou seja, que já se formaram. Os egressos são considerados atores fundamentais, pois passaram por toda a trajetória acadêmica no curso de Administração, possuindo visões que contemplam desde os momentos anteriores a escolha do curso e ingresso na universidade até o momento final ao se formar.

A escolha da instituição considerou critérios relacionados à conveniência e acessibilidade, ou seja, pela proximidade e por não demandar recursos financeiros para o deslocamento de cidade. Os sujeitos foram selecionados conforme os critérios de facilidade de acesso, disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Vale ressaltar que todos os entrevistados leram e assinaram anteriormente um termo de compromisso esclarecendo todos os procedimentos das entrevistas. O contato inicial foi feito por meio de redes e pela indicação, ou seja, um egresso indicava outro conhecido.

Foram entrevistados 11 egressos no total. Para caracterizar o perfil¹ de cada um, foram levantados alguns dados. Os egressos possuem entre 21 e 27 anos de idade, sendo sete do sexo feminino e quatro do sexo masculino, formados entre 2013 e 2016. Por questões éticas, os nomes foram preservados, enumerados e substituídos pela letra E (Egresso) e um número para cada sujeito.

3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, realizadas através de um roteiro semiestruturado², a fim de buscar a caracterização geral dos entrevistados e permitir o conhecimento de suas experiências e entendimento acerca da trajetória acadêmica.

As questões envolveram três etapas da trajetória dos egressos, ou seja, o antes do ingresso no curso de Administração, envolvendo aspectos da vida pessoal que os levaram a universidade; o durante, que é a trajetória na universidade, incluindo todas as experiências vivenciadas nessa fase; e após terminar o curso, que engloba o que esse processo significou para eles, o que será levado para a vida e as transformações ocorridas.

Houve um contato prévio com os possíveis entrevistados a fim de verificar a disponibilidade e efetuar o agendamento. As entrevistas foram gravadas e transcritas na

¹ Apêndice A: Perfil dos egressos

² Apêndice B: Roteiro de entrevistas

íntegra e ocorreram nos meses de agosto e setembro do ano de 2016. Das onze entrevistas, três foram realizadas via *Skype* devido ao fato de que os sujeitos residiam em cidades diferentes e distantes, as demais foram presenciais.

3.4 Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009). Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Campos e Turato (2009) ressaltam que a análise de conteúdo abrange um conjunto de técnicas de organização de comunicação e informações, ou seja, é um procedimento que faz emergir temas e conhecimentos a partir de dados qualitativos. Os autores afirmam ainda que o desenvolvimento deste método passa pela criatividade e capacidade do pesquisador em lidar com situações incomuns no estudo do fenômeno humano.

Optou-se pela análise de conteúdo temática (ou categorial) para auxiliar a análise dos relatos dos egressos que podem possuir visões semelhantes ou até mesmo muito diferentes. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (MINAYO, 2000, p. 209)”. Sendo assim, a investigação baseou-se na presença de determinados temas.

Para Minayo (2000), o tema está relacionado a uma afirmação sobre determinado assunto, podendo ser representado por meio de uma palavra, frase ou resumo e sua presença indica valores de referência e modelos de comportamento presentes no discurso. De acordo com Bardin (2009), o tema é a unidade de significação que surge no texto a ser analisado conforme os critérios relativos à teoria que direciona a leitura.

Foram seguidas as três etapas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2009): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, foi feita a leitura flutuante iniciando o contato com o texto e sistematizando as ideias iniciais. Após isso, realizou-se a organização do material, na qual o primeiro passo foi numerar (codificar) as entrevistas para possibilitar a identificação de cada

entrevistado preservando sua identidade. Em seguida, atribuiu-se número às páginas das entrevistas para permitir a localização de trechos das narrativas quando necessário. A unidade de registro foram os trechos das entrevistas, ou seja, utilizou-se o tema para a elaboração das categorias.

A forma de categorização escolhida foi a grade mista, que integra as grades fechada e aberta. De acordo com Vergara (2005), na grade aberta, as categorias são definidas durante a realização da pesquisa e permite-se alterações até a obtenção do resultado final. Na grade fechada, as categorias são estabelecidas anteriormente conforme a literatura e os objetivos do trabalho. Já na grade mista, as categorias são definidas preliminarmente, porém podem ser inclusas categorias surgidas durante o andamento da análise, verificando a necessidade de subdivisão, inclusão ou exclusão até a obtenção do conjunto final.

Feito isso, procedeu-se a segunda fase, de exploração do material, analisando os dados brutos de forma a compreender o texto. Foram selecionados trechos das entrevistas que tratavam de temas pertinentes aos objetivos da pesquisa. O próximo passo consistiu em agregar os temas para posteriormente construir as categorias específicas.

Inicialmente foram obtidas seis categorias, sendo duas agrupadas em outra por tratarem de temas semelhantes e uma excluída por ser considerada uma categoria fraca, ou seja, temas pouco citados. Assim, restaram três categorias finais, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
1	O ensino com foco na empregabilidade
2	O desenvolvimento profissional e pessoal
3	O significado da trajetória acadêmica

Fonte: Da autora (2017).

Com base no roteiro de entrevistas, cada uma dessas categorias engloba uma etapa específica da trajetória acadêmica dos egressos: o antes, o durante e o depois, respectivamente conforme estão enumeradas no quadro acima.

Na terceira fase, as três categorias finais foram analisadas e interpretadas com base na fundamentação teórica proposta e nos dados que surgiram ao longo das entrevistas, conforme será apresentado na seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos nas análises das entrevistas realizadas com os egressos do curso de Administração, por meio das três categorias citadas no tópico anterior.

4.1 O ensino com foco na empregabilidade

Entende-se que uma boa compreensão da trajetória acadêmica de qualquer estudante do ensino superior envolve também as etapas que antecedem essa trajetória e seu início. Por isso, inicialmente, procurou-se conversar com os egressos sobre os momentos que antecederam a entrada na universidade. Assim, foi possível identificar que alguns fatores como a passagem pelo ensino médio, a família e a sociedade influenciaram significativamente as escolhas dos egressos.

Uma etapa principal que antecede a trajetória acadêmica no ensino superior, bastante citada pelos egressos, foi o ensino médio, sendo destacado como um momento marcado pela pressão da sociedade e da escola no sentido de incentivar a busca pela carreira profissional por meio do ingresso no curso superior. O relato a seguir evidencia o papel desempenhado pela escola nessa fase, o qual ilustra também a influência da sociedade ao destacar a importância da universidade.

Ah, eu acho que é muito falado hoje em dia que é importante fazer uma faculdade, que é importante ter um diploma, ter a experiência da faculdade mesmo. Acho que é muito a influência do meio, a sociedade cobra isso. E aí, durante o ensino médio todo a gente é, de certa forma, pressionada a ter que entrar na faculdade, ter que formar, essas coisas... (E4).

Devido a essas influências da escola e da sociedade, conforme afirmaram Lassance, Grocks e Francisco (1993), o curso superior é tratado como se fosse uma continuidade natural a ser seguida após o ensino médio, como a única opção para se inserir no mundo do trabalho no futuro. Isto pode ser notado nos seguintes fragmentos: “[...] até cursar o ensino superior era meio que, não só obrigação né? Eu também queria, mas já era o certo de que eu tinha que fazer (E7)”. “[...] tive uma formação acadêmica bastante estruturada então o próximo passo natural seria o ensino superior (E10)”.

Desse modo, a partir do momento em que o ensino médio é considerado uma ponte para o superior, as escolas começam a orientar seu processo de ensino e aprendizagem para esta finalidade: “[...] desde o ensino médio eles [a escola] preparam para o ensino na universidade (E3)”.

Na busca por essa preparação, as escolas estimulam os estudantes a realizarem testes vocacionais para a escolha do curso e vestibulares como forma de treinar para entrar em uma universidade. No entendimento dos egressos, especificamente as escolas particulares se preocupam com isso, pois esta é uma forma através da qual será analisada sua qualidade. Ou seja, quanto mais estudantes aprovados em universidades públicas, melhor será para sua imagem. Os fragmentos seguintes retratam essa situação: “Eu sempre estudei numa escola [particular] que focava você passar numa faculdade que fosse federal ou estadual (E2)”. “[...] foi quando eu tava no ensino médio e lá eu tinha a oportunidade de fazer testes vocacionais (E3)”.

Com isso, constata-se que o foco no ensino superior não está presente somente nos últimos anos do ensino médio, quando se aproxima a etapa da universidade, mas parece chegar cada vez mais cedo na vida dos estudantes, conforme o relato a seguir dá a entender.

[...] eu acho que o objetivo das escolas particulares sempre é colocar os alunos nas melhores universidades. Desde novo eu sempre era incentivado a isso. Tanto que no início do ensino médio mesmo, no primeiro ano do ensino médio, a própria escola já incentivava os alunos a fazerem os vestibulares treineiros [...] o próprio ambiente da escola me levava a pensar em fazer uma faculdade [...] (E8).

Observa-se que, na visão do E8, o objetivo do ensino médio torna-se, sobretudo, a preparação dos estudantes para a universidade. Isso gera um sentimento de pressão, evidenciado quando as escolas já educam com o propósito de que o estudante deve passar no processo seletivo, preferencialmente em uma universidade pública. Além disso, cria um espaço para a competitividade entre os estudantes, no qual é preciso investir em si próprio para se destacar. Sparta e Gomes (2005) refletiram sobre isso considerando que iniciar um curso superior tem sido a alternativa principal para os jovens que terminam o ensino médio, especificamente na rede privada.

Como consequência disso, conforme denunciam Domingues et al. (2000), o ensino médio acaba perdendo um pouco de sua identidade ao ser guiado pelo processo seletivo para

as universidades. “Identidade construída com base em um conceito que entende esse nível de ensino como aquele que contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho” (DOMINGUES et al., p. 68, 2000). Para esses autores, a formação para a cidadania deve ter início já nesta fase de ensino, preparando o estudante para a vida na sociedade.

Contudo, a experiência dos egressos permite enxergar a tendência de um ensino médio pautado pelo pressuposto central da TCH, exposto por Lima (1980): as pessoas se educam para adquirir conhecimentos e quanto mais se estuda, maiores as habilidades e produtividade, possibilitando receber maiores rendas. Tem-se a presença do investimento em capital humano por meio da escolaridade, conforme proposto por Schultz (1972), o qual se inicia no ensino médio e prossegue no ensino superior. Uma vez que o estudante, na maioria dos casos, tem como foco o diploma, a profissão e a carreira, entende-se que esse pressuposto possa explicar tal caminho.

Em contrapartida, a formação para a cidadania e para a vida em sociedade, conforme escrevem Domingues et al. (2000) parece estar perdendo espaço, pois o foco torna-se o diploma e, conseqüentemente, a empregabilidade. Os fragmentos a seguir são representativos dessa tendência. “[...] nunca vi outra opção, eu sempre achei muito importante a necessidade de você ter um diploma (E3)”.

O que me foi colocado lá no ensino médio, antes de eu entrar na universidade, era que o ensino superior promoveria sucesso na carreira, sucesso profissional, sucesso pessoal, que levasse a ter dinheiro, a fazer as suas vontades [...] (E8).

É no ensino médio que os estudantes começam a receber e entender a ideia de que o seu nível educacional e qualificação serão considerados importantes no futuro. Neste momento já é disseminado o pensamento de que é necessário ter um diploma de curso superior para conseguir um bom emprego. Isso retrata a consideração feita por Saraiva (2009), ao mostrar que, nessa lógica, o motivo para o ingresso no ensino superior se resume a aquisição do diploma que poderá garantir sucesso profissional e ascensão social.

Por isso, torna-se comum os estudantes entenderem o curso de graduação muito mais pela possibilidade de conseguir um emprego no futuro do que de uma formação pessoal, para a vida e para a cidadania.

Acho que é uma coisa que tá intrínseca na gente, quem tá fazendo o ensino médio. Eu era de particular então era sempre vestibular, vestibular, vestibular, federal, federal [...] a gente tem esse estigma de que precisa ter um ensino superior pra arranjar um bom emprego, ce ter dinheiro pra depois ce abrir um negócio seu [...] (E1).

Nesse sentido, pode-se compreender a trajetória acadêmica dos egressos por meio da TCH ao se considerar o investimento em escolaridade como capital humano, o qual ocorre antes mesmo da inserção no curso superior. Sendo assim, o ensino superior passa a ser visto pelo estudante do ensino médio como o próximo passo, um caminho natural a ser percorrido após essa fase. Contudo, há que se considerar que essa situação pode fazer mais sentido para os estudantes de escolas particulares. Muitos estudantes de escolas públicas, na maioria das vezes, não enxergam esse caminho como natural e acabam indo para cursos profissionalizantes ou passam a trabalhar logo após o término do ensino médio.

Além da influência da escola e da sociedade, os egressos falam do papel desempenhado pela família ao incentivar a busca da profissão por meio do ensino superior. Nessa direção, o curso superior é visto como a ponte para uma profissão que levaria o egresso a ter um bom emprego e sucesso profissional.

Tal influência pode ser observada nos seguintes fragmentos: “A minha ideia era, ao final do curso, conseguir um emprego bom, era basicamente isso, meio que até seguindo aquela linha de pensamento que vinha da família (E5)”. “Ah, na verdade acho que o contexto sociocultural que eu fui criada, então, na minha família todas as pessoas, os meus avôs não, mas no geral as pessoas têm uma faculdade, todos tem uma profissão [...] (E10)”.

[...] dentro de casa também eu sofri influência, porque meu pai é formado até o ensino médio e minha mãe é formada no ensino superior [...] eles sempre ensinaram a mim e aos meus dois irmãos que pra você ter sucesso na vida e conseguir ganhar dinheiro, enfim, sobreviver, você teria que ter uma faculdade, teria que ter o conhecimento elevado né? (E8).

É importante ressaltar que não apenas a formação universitária leva à empregabilidade, haja vista que existem cursos profissionalizantes que configuram como uma alternativa ao ensino superior. No entanto, no âmbito desta discussão, trata-se apenas desse tipo de formação, pois os entrevistados são egressos do ensino superior.

Ao dissertarem sobre os impulsos para o ingresso na universidade, além da influência familiar, surgiram outros fatores nas narrativas dos entrevistados, como o desejo de exercer

uma profissão e, principalmente, de obter melhorias nas condições de vida. Neste sentido, a graduação e a consequente obtenção do diploma são vistas pelos egressos como o pontapé inicial para a empregabilidade e para o alcance de objetivos maiores como obter melhores cargos e melhor remuneração.

Conforme relatam algumas entrevistadas: “O que eu poderia fazer depois se eu não tivesse um diploma? Eu acho que eu não conseguiria exercer a profissão que eu gostaria, porque eu penso em tá numa empresa e ter um trabalho mais estável (E3)”. “[...] eu provavelmente não conseguiria quase nada das possibilidades de hoje se eu não estivesse graduada né? Então, a graduação é importantíssima pro mundo de hoje, ela é o básico (E7)”.

Observa-se aqui a presença de um pressuposto da TCH, que é a busca por mais qualificação e sua relação com a empregabilidade, disseminada pelas políticas neoliberais, como foi exposto por Neves (2008). Nessa direção, quanto mais qualificado for o trabalhador, maiores são suas chances de ingressar e/ou permanecer empregado. E essa qualificação é buscada no ensino superior, dando continuidade ao investimento em capital humano na escolaridade, com base no pensamento de Schultz (1972).

É notório que o diploma foi um tema recorrente nas narrativas, emergindo a ideia de que a relevância do curso superior está no fato de possibilitar a aquisição do diploma e a consequente inserção em uma profissão. Com isso, percebe-se que a maioria dos estudantes espera estar empregado ao final do processo. “A minha expectativa era formar e estagiar em uma mega empresa, ser contratado e virar chefe [...] ganhar dinheiro, enfim... (E8)”. “[...] o mínimo que eu esperava é que o curso me desse embasamento suficiente pra eu sair da faculdade empregada (E10)”.

Constata-se a noção da educação como um investimento, pois o indivíduo investe em si objetivando um retorno futuro conforme explica Fontenelle (2007). E esse investimento é responsabilidade individual de cada um, levando a mais uma premissa da TCH.

Eu acho que eu quis mesmo fazer a graduação, entrar no ensino superior, é justamente pra poder ter um diferencial né? Em relação aos outros e poder ter uma vida melhor mesmo, sabe? Poder ter um emprego, um cargo melhor e, questão de remuneração, também, lógico. Ter um emprego melhor, uma remuneração melhor pra poder ter uma vida melhor pra mim e pra minha família no futuro (E10).

Observa-se que o entendimento de E10, no relato acima, está em consonância com mais um dos pressupostos da TCH, ou seja, ela acredita que o investimento em educação torna-se essencial para impulsionar a ascensão social dos indivíduos e potencializar o crescimento econômico da sociedade. Além disso, esse pensamento encontra fundamento em documentos da UNESCO (2005) quando esta dissemina a ideia de que a renda mais alta está associada ao maior nível educacional.

Esse investimento é nomeado por Schultz (1972) como migração (mobilidade social). É um indicador de ambição pessoal, pois o indivíduo dá o máximo de si para conseguir um bom cargo e aumentar sua renda, de acordo com o que foi debatido por Biagioni (2006).

Entretanto, diante da necessidade de adquirir cada vez mais qualificações, títulos e habilidades, os próprios egressos consideram que nem mesmo o ensino superior garante um emprego no futuro, pois as pessoas investem cada vez mais em si mesmas e o curso superior se torna o mínimo necessário para uma colocação no disputado mercado de trabalho.

Esse entendimento está presente nos seguintes fragmentos: “Eu acho que o papel do ensino superior é, além de dar uma qualidade de vida melhor pra pessoa, que na verdade não é mais verdade né? Porque todo mundo tem ensino superior hoje em dia (E2)”. “Você sem uma faculdade é muito difícil, dificulta muito o ingresso no mercado e até conseguir bons cargos, bons salários, sem ter uma graduação, pelo menos (E9)”.

[...] eu acho que só a graduação também não é suficiente. No ensino superior eu vejo muitas pessoas que se formam, eu nem fico lendo muito, mas as vezes o número assusta um pouco, porque ce acha que ce não vai ter tanta oportunidade e é muita gente formando. Então eu acho que ce tem que ter o diferencial (E3).

Nesta direção, o que antes era considerado como um diferencial para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser o mínimo, uma obrigação. “Hoje em dia o ensino superior ele é quase indispensável né? Pra qualquer pessoa que quer ser alguma coisa a mais na vida. Então assim, é uma obrigação (E7).” “[...] hoje, até quem tem só a graduação não tá se destacando muito, mas já é um grande passo, entendeu? (E10)”.

Isso ilustra uma consequência da necessidade de qualificação constante conforme propõe pela TCH, haja vista que na busca desenfreada por investimentos em si mesmos, não há mais um limite, quanto mais, melhor. Como resultado disso, surge um cenário de competitividade.

De acordo com o que foi apontado por Lucena (2001), a educação se torna uma “arena de luta”, na qual aqueles mais qualificados eliminam os que possuem menos diplomas ou títulos. Por esse motivo, Lima (1980) destaca a importância de se atentar para essa crescente valorização do nível educacional do trabalhador como determinante da qualificação e de seu rendimento futuro.

É relevante discutir que em vários momentos, os egressos citaram a questão da empregabilidade ao falar sobre seu entendimento do ensino superior. Contudo, aparece também em suas narrativas, uma concepção mais ampla do papel do ensino superior, incluindo o desenvolvimento do senso crítico, do questionamento da realidade e a formação cidadã. Tal entendimento se aproxima do perfil do administrador citado por Paes de Paula (2001), que envolve uma formação teórico-analítica e busca o desenvolvimento da cidadania.

[O ensino superior] é o diferencial pra desenvolvimento do senso crítico das pessoas porque existem muitos cursos técnicos que realmente te qualificam e te preparam pra você trabalhar, mas não exercitam a capacidade de analisar o ambiente e perguntar o porquê realmente das coisas [...] (E1).

Então às vezes o que eu posso tá fazendo melhor aqui? O que não tá me agradando? Como eu posso melhorar? Então eu acho que é essa visão que eu adquiri, não somente aceitar as coisas como elas são, mas questionar [...] tem muitas pessoas, muitos empresários que não tiveram essa formação, eles pegam e conseguem exercer ali, fazer uma contabilidade, fazer coisas mais básicas só que não tem uma visão crítica que o curso possibilita né? (E3).

Um dos egressos entende que o ensino superior possui papel importante na formação do cidadão, que, segundo ele, envolve ter consciência de suas próprias ações e o impacto das mesmas no meio em que se vive, é estar aberto a coisas novas e ir além do curso e das disciplinas.

Hoje [depois de formado] eu vejo que o ensino superior é formação de cidadão, é uma construção. Toda a vida escolar, acho que traz um pouco disso, mas eu acho que no ensino superior é quando isso fica mais forte, sabe? Mas até então [antes do curso superior] a ideia era conseguir um emprego bom (E5).

Paes de Paula (2001) considera relevante ao administrador ter consciência de que suas decisões influenciam as esferas sociais, econômica e ecológica. Por meio dos fragmentos

acima, pode-se perceber que os egressos passam a ter essa consciência e a refletir mais sobre suas ações.

Desse modo, com base nos dados obtidos, pode-se afirmar que ocorre sim uma formação que envolve os aspectos profissionais e pessoais, que prepara para a atuação profissional, mas também para a vida, em consonância com o que propõe Lourenço (2013). A autora acredita o ensino superior deve ir além da preparação para a empregabilidade, formando um cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu potencial de transformação da realidade e de apontar soluções aos problemas sociais.

Ainda que o estudante inicie o curso superior pensando principalmente em conseguir o seu diploma e atuar profissionalmente, durante sua trajetória dentro da universidade, ele vivencia outras experiências que não estão limitadas à preparação para o exercício da profissão.

Evidentemente, a busca por qualificação e diploma faz parte do cenário do ensino superior. O problema posto por alguns autores, especialmente os da área da educação, é que quando o foco na empregabilidade se torna maior do que uma formação pessoal, de cidadãos e com consciência crítica, há o risco de que o ensino superior perca parte de seu potencial formativo, uma vez que ela não deve ser reduzida a treinamento conforme entendem Rueda et al. (2004). O caráter formativo se torna caráter informativo, quando há o destaque para a lógica utilitarista (GOERGEN, 2013).

Sendo assim, o debate realizado nesta categoria apresenta aspectos que antecederam a trajetória acadêmica dos egressos e de seu início, que teve influências da escola, da sociedade, dos familiares e do desejo de obter uma profissão e melhores condições de vida. Este momento pode ser compreendido a partir da TCH, destacando também sua relação com a empregabilidade.

Nota-se a busca por qualificações para garantir um emprego (empregabilidade) e esta é uma responsabilidade individual cujo objetivo é obter melhores cargos e rendas mais altas (mobilidade social). No ensino superior, tem-se a continuidade do investimento em capital humano iniciado no ensino médio, representando a educação formal (escolaridade).

A partir do momento em que a educação formal é vista como principal fonte de capital humano (SILVA, 2008), o diploma passa a ser considerado como essencial para a empregabilidade. Entretanto, como foi visto nessa discussão, não basta apenas obter o diploma, também é necessário sair da universidade com um currículo repleto de experiências

que aumentem o capital humano dos indivíduos. Entretanto, ao final tais experiências levam não só ao desenvolvimento profissional, mas também pessoal. Este será o tema discutido na próxima categoria.

4.2 O desenvolvimento profissional e pessoal

Além de buscar conhecer os momentos que antecederam o curso e o início da fase na universidade, procurou-se compreender como os egressos vivenciaram a trajetória acadêmica, ou seja, o que eles fizeram durante essa etapa e as experiências que tiveram. Tais experiências foram consideradas pelos entrevistados como essenciais ao desenvolvimento profissional e pessoal de cada um, sendo adquiridas por meio de atividades extracurriculares dentro e fora da universidade, disciplinas e outras instâncias de formação. O resultado desta investigação é apresentado nesta categoria.

A participação em atividades extracurriculares foi um tema recorrente nas narrativas. Na busca por compreender melhor essa temática, observou-se que a maioria dos egressos entende a sala de aula e tudo o que nela acontece, como teoria. Já as atividades extracurriculares são consideradas por eles como prática. Os entrevistados entendem a universidade como um momento de vivenciar aquilo que supostamente os espera nas organizações e, por isso, valorizam essas atividades que mais se aproximam da prática.

Partindo da ideia de que a prática é o que proporciona conhecimento útil e performático ao exercício da profissão, os entrevistados tenderam a valorizar demasiadamente essas atividades. Isso pode ser conferido nos relatos a seguir: “Eu acho que se fosse só a faculdade [sala de aula] eu não estaria assim 100% satisfeita, entendeu? Se for só o curso, a matéria, se eu não tivesse exercido outras atividades, né? [...] Eu acho que ce tem que ter uma experiência real mesmo (E2)”.

Sem dúvida [a participação em atividades extracurriculares] é critério de seleção pra empresa no momento de você ir pro mercado de trabalho [...] pra mim foi uma experiência profissional muito boa, porque foi o meu primeiro contato com o mercado. [...] Hoje é exigência quase que de toda empresa você ter alguma experiência além de só ter a graduação. Então como a gente faz um curso em período integral, é difícil você ter uma experiência de estágio, alguma coisa assim durante a faculdade. Então o que compensa isso são essas atividades extracurriculares (E9).

A empresa júnior contribuiu demais, foi o que mais contribuiu, porque o conteúdo prático que eu não vi na sala de aula, eu consegui visualizar na empresa júnior e me deu uma grande base pro mercado porque se eu tivesse feito só as matérias, eu acho que eu ia sair da [universidade] assim, eu nem sei, não saberia nada eu acho [...] tanto é que as duas grandes oportunidades que eu tive foram, assim que eu me formei, foram devido à empresa júnior (E11).

De acordo com o que foi dito por Mintzberg e Gosling (2003), a formação profissional deve refletir a prática e formar administradores estendendo as atividades da sala de aula até a organização, causando algum impacto sobre o comportamento dos indivíduos. É isso que os egressos buscam nas atividades extracurriculares, a prática que se aproxima do exercício profissional, pois somente a ênfase nas disciplinas e funções como marketing, finanças, recursos humanos estratégica, não é mais suficiente para atender as demandas das organizações (MINTZBERG; GOSLING, 2003).

Neste ponto pode-se notar a presença de um pressuposto da TCH, apontado por Chaves (2002) que é a aquisição de experiências para a atuação profissional. As atividades extracurriculares são vistas pelos egressos como uma forma de adquirir tais experiências. No entanto, é importante destacar que o curso em si também inclui tarefas que levam à prática, como os estudos de caso, que buscam aproximar o estudante da realidade, ao narrar um caso verídico para que sejam discutidas possíveis soluções.

Outro fundamento que vem à tona é a empregabilidade, que pode ser vista nos relatos anteriores, de E9 e E11 acima, os quais consideram que as experiências adquiridas por meio dessas atividades foram importantes para conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho. Isso ilustra a questão discutida por Morosini (2001), ao ressaltar que no ensino superior a preocupação com a empregabilidade faz com que este seja um momento para desenvolver atributos considerados relevantes aos empregadores para suas organizações.

No relato de E9, o conceito de educar proposto por Schultz (1973) se aproxima do que foi dito, ao ser citada a necessidade de se aprender sobre ferramentas que possivelmente serão utilizadas no exercício profissional, como o entrevistado cita o *software Microsoft Office Excel*.

Eu acho que a gente tem pouca oportunidade de fazer estágio e de conhecer realmente o corporativo né? Fica muito no plano técnico. E eu acho que a gente tem pouco contato também com ferramentas que a gente acaba

utilizando muito depois que a gente sai da faculdade, como o *Excel*, por exemplo (E9).

Em contrapartida, Mintzberg e Gosling (2003) apontaram que os estudantes não precisam aprender questões empacotadas e estruturadas nas salas de aula, mas sim de refletir sobre essas questões e sobre suas experiências, para que o aprendizado ocorra. Entende-se que o papel da universidade não se reduz a treinar, ensinar ferramentas e transmitir instruções sistemáticas.

Conforme a LDB (1996), as finalidades do ensino superior são mais amplas e vão além de tais questões tão técnicas. Conforme exposto por Saraiva (2011) muitas vezes o ensino em Administração mais treina do que educa. Isso faz com que a lógica da TCH esteja cada vez mais presente neste cenário, pois a busca pelo desenvolvimento de habilidades úteis ao mundo do trabalho ocupe um espaço maior.

Os estudantes encontraram nas atividades extracurriculares uma possibilidade de adquirir as experiências que, segundo eles, são exigidas pelas organizações. Seria uma adequação ao perfil considerado necessário para a atuação profissional. Perfil este baseado em um novo discurso, que emergiu com a neo-TCH, incluindo aspectos como formação flexível e polivalente, trabalho em equipe, qualificação, competência (MANFREDI, 1998; LEMOS et al., 2009). Tais características estão presentes também nas narrativas, como pode ser percebido ao longo desta investigação e são consideradas pertinentes por eles ao dissertarem sobre desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Festinalli (2005), ao considerar especificamente a profissão do administrador, houve uma passagem da necessidade que visava somente o atendimento da demanda para a necessidade rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações. Essa passagem encontra fundamento na resignificação da TCH e gera impactos na atuação do administrador.

Nesse sentido, a qualificação continua sendo considerada primordial a empregabilidade, segundo Biagioni (2006), pois ao aumentar a produtividade, geraria maior rendimento ao empregador e conseqüentemente maior aceitação dos indivíduos qualificados no mercado de trabalho. Com esse entendimento, os egressos explicam que apenas o curso de graduação, ou seja, fazer o curso sem participar de alguma atividade extracurricular não é uma experiência suficiente, uma vez que é por meio destas que se busca a prática, o saber-fazer valorizado pelas organizações.

Para os entrevistados, a participação nestas atividades é como um investimento em capital humano mediante a melhoria do currículo. Além disso, como afirmou Chaves (2002), a experiência, que eles dizem adquirir, exerce influência sobre a produtividade e nos níveis de saber-fazer, que seria o que eles chamam de prática.

Este investimento também é buscado fora da universidade, por meio de estágios ou intercâmbio. Uma das entrevistadas (E4) informa que decidiu fazer o intercâmbio para melhorar o seu inglês e o seu currículo para conseguir estágio em uma empresa multinacional.

A importância dada às atividades extracurriculares fica ainda mais clara ao quando os entrevistados são questionados se fariam alguma coisa diferente ao longo do curso caso iniciassem novamente. Alguns afirmam que sim e a maioria deles aponta que tentaria fazer mais atividades. Nesse ponto é possível a compreensão por meio dos pressupostos da TCH ao visualizar a busca por qualificação constante e melhoria do currículo para obter maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

A partir dos relatos seguintes pode-se perceber essa visão dos estudantes: “Eu tentaria fazer mais parte de outras atividades, ainda mais (E3)”. “Eu acho que eu tentaria me envolver em mais atividades, além de empresa júnior e iniciação, eu acho que eu tentaria mais alguma coisa (E5)”. “[...] tentaria não ficar só em duas coisas, entendeu? Iniciação científica e empresa júnior, eu buscaria outras coisas pra fazer mais também, que eu acho que eu fiquei muito presa nessas duas possibilidades (E2)”.

[...] tentaria não só iniciação, porque eu fiquei muito focada na iniciação, acho que eu tentaria ir além disso [...] pra ter mais experiência, porque eu conheço pessoas que conseguiram fazer isso sabe, aproveitar muito as oportunidades. Eu acho que isso complementa o currículo demais, tanto o currículo quanto as experiências [...] (E4).

Outros egressos relatam que procurariam se identificar mais com as disciplinas e áreas da Administração: “[...] sabendo hoje o que eu ia precisar mais e a área que eu ia gostar, talvez eu teria trilhado melhor o caminho, puxado mais disciplinas que teriam a ver comigo (E7)”. “[...] seria essa matéria de Empreendedorismo, eu fiz ela eu acho que era eletiva, então eu fiz ela no começo do curso [...] eu deixaria pra fazer no sétimo período, onde eu já conseguiria ter uma visão muito melhor e abrangente do que é Administração [...] (E10)”.

Além disso, ressaltam que teriam cursado mais disciplinas que contribuíssem para a formação pessoal, buscando ampliar a visão. “Eu acho que eu tentaria buscar disciplinas mais

pro lado de humanas, principalmente em matérias que ce consegue selecionar, tipo eletiva, optativa, buscar uma visão um pouco diferenciada saindo um pouco da Administração [...] (E9)”. De acordo com esse fragmento, observa-se que os egressos possuem o interesse de buscar algo além dessa formação em Administração citada por Demajorovic e Silva (2012), que acompanha o discurso empresarial de produtividade e lucro. Eles buscam também uma visão mais ampla e desenvolvimento pessoal.

Fica implícita nas narrativas dos egressos a compreensão de que as atividades do curso são o mínimo que o estudante pode fazer, é a parte obrigatória. Já a participação nas atividades extracurriculares se configura como uma iniciativa do estudante na busca por uma melhor qualificação. Para eles, o egresso com uma melhor formação é aquele que participou de muitas atividades.

Assim, partindo de mais um pressuposto da TCH, entende-se que são os próprios indivíduos os responsáveis pela sua qualificação conforme expõe López-Ruiz (2004). Para este autor, o produto das pessoas é o que elas têm para vender no mercado e elas são responsáveis por desenvolver estas habilidades. Isso reforça o que foi exposto por Ruckstader (2005), ao afirmar que o indivíduo passa a ser responsável por seus próprios sucessos ou fracassos.

Como exposto por Carvalho e Haddad (1997), de acordo com a TCH, há dois fatores que determinam o nível de qualificação dos trabalhadores: a escolaridade e a experiência. Nesta pesquisa, conforme visto na categoria anterior, a escolaridade tem início no ensino médio e continua no ensino superior. Já a experiência é buscada pelos estudantes nas atividades extracurriculares.

As atividades extracurriculares realizadas pelos egressos durante o curso de Administração dentro da universidade envolvem a empresa júnior, iniciação científica, programa de educação tutorial (PET), monitoria, grupos de estudos, centro acadêmico, centro de inteligência em mercados (CIM), projetos de extensão. Fora da universidade foram realizados estágios, ministração de aulas e intercâmbio.

Quando os egressos, ao narrarem sobre sua trajetória acadêmica, destacam principalmente a busca pelas atividades extracurriculares como uma forma de produzir um bom currículo, observa-se a busca por aumentar o seu valor. Com isso, absorvendo os pressupostos da TCH, nota-se que os estudantes investiram em seu capital humano por meio da realização de atividades extracurriculares ao longo do curso, sendo estas consideradas

como parte essencial da vida acadêmica. “[...] as disciplinas me trouxeram um grau de conhecimento muito adequado pra que eu pudesse desempenhar as tarefas como administrador, mas eu vejo que principalmente as atividades extracurriculares foram primordiais (E8)”.

Como dito anteriormente, os dados desta pesquisa evidenciam que essas atividades são a forma que os egressos encontraram para adquirir experiências práticas durante a trajetória na universidade. Contudo, as experiências vivenciadas pelos estudantes durante essa etapa são tantas que acabam ultrapassando a ideia de preparação para o exercício da profissão, possibilitando desenvolver e adquirir outras habilidades e atitudes que levam também ao desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

Os egressos descreveram habilidades, conhecimentos e atitudes que foram proporcionadas pela vivência acadêmica, além das atividades extracurriculares, incluindo a sala de aula, as disciplinas e outras instâncias propiciadas pela universidade.

Em termos de habilidades, eles afirmam que melhoraram a habilidade de falar em público e a oratória, sentem-se mais preparados para enfrentar situações e resolver problemas, aprenderam a gerenciar o tempo, a trabalhar em equipe, desenvolveram a visão crítica, aprenderam a lidar com pressão e com pessoas diferentes, dentre outras.

Os fragmentos a seguir ilustram essas habilidades desenvolvidas ao longo da universidade: “[...] eu tinha pavor de falar em público agora consigo fazer apresentações [...] adquiri habilidade com números na contabilidade, de lidar com pessoas na parte de RH, conhecimentos na questão de sistemas e métodos (E3)”.

Meu medo de falar em público acabou [...] o preparo pra situações é diferente, antes eu pensava: “Ah preciso fazer alguma coisa”, vou lá e faço. Hoje eu tenho uma noção de que o que eu vestir ou o que eu levar de material vai impactar no resultado que eu vou ter [...] (E1).

[...] trabalho em equipe [...] resolução de problemas [...] lidar com pressão, a faculdade pressiona demais em todos os sentidos [...] Administração de tempo [...] habilidade de escrita [...] Raciocínio crítico também, a gente aprende a pensar mais sobre as coisas (E4).

[...] comunicação [...] relações interpessoais [...] habilidade de influenciar, de trabalhar com pessoas de diferentes níveis, trabalho em grupo, essa habilidade de se relacionar e convencer pessoas. [...] a visão que o curso dá do todo é fundamental depois e te ajuda muito no dia a dia do seu trabalho (E10).

Com isso, percebe-se que não ocorre somente o desenvolvimento de habilidades técnicas e úteis à profissão. Em vários momentos são citadas habilidades interpessoais e atitudes que envolvem a cidadania e a reflexão crítica. Em seus estudos, Buss e Reinert (2008) destacaram a importância do desenvolvimento de uma visão crítica e criativa para criar soluções diante das transformações sociais, mesmo diante da relevância atribuída à formação profissional.

Os entrevistados apontam também uma mudança no modo de pensar e analisar as situações do cotidiano, enxergando-as com um olhar e pensamento mais questionador. Eles passam a perceber que existem inúmeros fatores e possibilidades que devem ser consideradas ao analisar uma situação. Além disso, eles refletem sobre a profissão do administrador e como a vivência acadêmica possibilitou que eles obtivessem uma visão mais ampla sobre os acontecimentos, como pode ser observado nos trechos a seguir:

A gente entra aqui com uma cabeça: “Ah tem isso aqui, vamos resolver isso aqui”, e a gente chega agora tipo: “Por que tem isso aqui?”. “Tá, mas tem tais e tais variáveis”. Acho que o termo variável foi a coisa que a gente mais ouviu na graduação, que nunca é uma coisa exata, sempre vão ter dois, três, quatro lados da mesma moeda e, essa análise eu acho que é a coisa mais válida que a graduação me ensinou (E1).

Uma visão crítica sobre tudo, principalmente na disciplina de Teoria das Organizações, do jeito que ela [professora] ministra, ela faz a gente pensar no papel do administrador [...] ce tem um papel social mesmo na realidade assim você como um ator social (E3).

Eu acho que a questão de raciocínio analítico, eu acho que eu pensava muito quadrado, sabe? Depois eu vi que aqui existem muitas outras possibilidades além da que tá ali no quadrado. Dá pra gente ser multidisciplinar [...] interessante aqui na nossa carreira de administrador, que nada é exato, tudo são muitas possibilidades (E5).

A partir dos fragmentos anteriores, encontra-se um entendimento muito distante do que Lopes (2001) considera sobre a formação dos administradores, apontando que estes são formados para enxergar os fenômenos organizacionais de forma independente e isolada, sem uma visão sistêmica do funcionamento da sociedade. Percebe-se nas narrativas que houve o desenvolvimento de uma visão crítica e do raciocínio analítico, fazendo com que eles analisem as situações como um todo e encontrem todas as possibilidades de ações, diferentemente da noção independente e isolada exposta pelo autor.

Os egressos narram sobre situações de seus cotidianos que não estão ligadas diretamente à vida acadêmica, mas que foram vivenciadas tendo em vista a saída da casa dos pais para estudarem em outra cidade. Eles descrevem sentimentos como ter aprendido a lidar com a saudade, a dar mais valor à família e aos amigos, aprender a lidar com as pessoas e a respeitá-las mais. “Aprendi a lidar com saudade [...] dar valor pra minha família [...] fiz bons amigos [...] aprendi a lidar com professor [...] respeito também é uma coisa que mexeu bastante comigo (E1)”.

Isso evidencia que ao falar de formação acadêmica não se pode deixar de considerar que o desenvolvimento do estudante é permeado por outros aspectos que não são proporcionados exclusivamente pela universidade. Contudo, eles fazem parte do processo de formação e podem influenciar na sua atuação tanto no contexto das organizações quanto da sociedade.

Um dos principais aspectos considerados como responsável pelo desenvolvimento pessoal foi o fato de conhecer pessoas com pensamentos e personalidades diferentes. Isto fez com que eles aprendessem a respeitar as diferenças, contribuindo para o aprimoramento tanto como pessoa quanto como futuros profissionais. “[...] o principal ponto que eu aprendi aqui foi respeito e se eu tenho alguma coisa positiva pra te acrescentar, eu vou fazer. Se eu não tiver absolutamente nada de positivo, eu não vou falar nada [...] respeito ao próximo é o que mais aprendi aqui (E1)”.

A graduação como um todo faz com que a gente tenha que lidar com muitas pessoas diferentes, muitas pessoas com opiniões diferentes, e aí a gente tem respeito [...] olhar mais o lado do próximo, e também ver como pode ter relação de amizade verdadeira dentro do ambiente de trabalho [...] o lado pessoal é muito esse lado de lidar com as pessoas (E4).

O trecho a seguir representa diversos pontos que resumem parte desse desenvolvimento pessoal, que envolve respeito, ouvir o próximo, ajudar quando necessário, se colocar no lugar do outro e saber ouvir críticas.

Eu aprendi a olhar mais o lado das pessoas, porque eu tenho problema mas tem gente que tem muito mais [...] a gente tem que ajudar mais. Aprendi a ouvir mais porque eu costumava só falar [...] saber respeitar a opinião dos outros e saber respeitar. Por exemplo, se alguém te faz uma crítica, não é porque ela quer acabar com você, ela quer o seu melhor. Então eu aprendi muito ouvir as críticas (E4).

Embora não houvesse questões no roteiro de entrevista que levassem os entrevistados a falarem sobre os professores, eles também foram destacados como pessoas muito importantes nesse processo. Os resultados da pesquisa de Oliveira (2014) com os egressos de IES particulares também apontam o papel que o professor exerce na vida acadêmica do estudante.

As narrativas permitem afirmar que os professores são atores muito importantes e exercem influência significativa na compreensão que os egressos têm dessa etapa, conforme afirma E4: “Acho que os professores influenciam muito na forma como a gente vê o curso”. Até mesmo a exigência dos professores foi citada como algo que a marcou durante o curso, sendo um aspecto positivo: “[...] professores exigentes me marcaram bastante, porque com a exigência ce tenta cada vez se superar” (E10).

Nesse aspecto, muitas disciplinas contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional dos entrevistados, trazendo conhecimentos que, segundo eles, ampliam a visão e vão além do que está proposto na ementa. “Algumas matérias mexeram bastante comigo, que abriram os olhos (E1)”.

Alguns entrevistados consideraram que muitas disciplinas marcaram suas trajetórias, especialmente aquelas que são mais desafiadoras, como é o caso da FEMARK³ que apareceu nos relatos. “Uma coisa que marcou muito eu acho que foi a Femark, que foi assim uma coisa muito desafiadora [...] (E11)”.

[...] me marcou muito foi a Femark... que era uma feira de Marketing que a gente tinha. Dava um trabalho absurdo, mas eu acho que foi a experiência mais próxima que a gente teve de um dia a dia de construção do Marketing. Realmente da construção de toda a parte de divulgação e, enfim, *layout* de toda a parte até o pós-venda, do ciclo completo [...] é uma atividade que ce consegue desenvolver vários pontos além de um conhecimento maior na matéria propriamente dita [...] (E10).

³ A FEMARK é uma feira de marketing proposta como atividade da disciplina Gestão de Promoção e Vendas, sendo realizada pelos estudantes do sétimo período do curso de Administração. Está em sua 32ª edição. O objetivo é “aprender fazendo”. A cada semestre é escolhido um tema para a realização da feira como filmes, desenhos animados, músicas, eventos importantes, dentre outros. Os estudantes são divididos em equipes e tem a oportunidade de planejar, organizar e promover a comercialização de produtos e serviços. Inclui o processo completo, desde a ideia do produto/serviço até a venda. Ao final, também envolve responsabilidade social, pois metade do lucro deve ser doada a uma instituição filantrópica da cidade.

A relevância atribuída à FEMARK está no fato de que, para os entrevistados, esse foi um momento em que foi possível realizar um projeto prático desde sua criação até o resultado final. Para eles, a teoria passa a fazer a partir do momento em que é aplicada na prática:

[...] acho que as principais coisas que me marcaram durante a faculdade foram exatamente conseguir trazer pra prática aquilo que a gente via ou lia em algum momento do curso ou da vida (E10).

Outra questão bastante citada como crescimento pessoal foi a maturidade. A trajetória na universidade é um momento que contribui para o amadurecimento dos indivíduos. Para os entrevistados, a mudança de cidade, a transição da escola para a universidade e a própria idade são situações que favorecem o amadurecimento pessoal. “A gente vai amadurecendo junto, a gente vai saindo da adolescência e tendo que amadurecer e junto com isso tudo, a faculdade [...] (E7)”.

Foi um momento de amadurecimento né? Você entra aqui com 17, 18 anos e vai sair com 23. Parece pouco, mas se fosse ver a minha cabeça com 17 quando eu estava na escola pra agora, é muito diferente. A universidade te põe em contato com muitas coisas que na escola ce não tem contato né (E2).

Na universidade, principalmente aqueles que mudam de cidade a fim de estudar, se tornam mais responsáveis por suas vidas e tem de resolver problemas que antes não faziam parte de seus cotidianos. Para isso, precisam agir de forma mais independente.

[...] morar longe de casa também é um aprendizado diário: eu vim pra cá eu não sabia fazer um arroz, não sabia fazer nada! [...] aprendi a me virar, porque quando a gente tá em casa, qualquer probleminha que dá chama o pai, chama a mãe e ali eles resolvem pra gente [...] aprender essa vida de adulto, sabe? [...] a questão de abrir a mente, querer conhecer o que é novo, num ter mais esse medo do novo, mas sim a curiosidade (E5).

[...] me fez sair de uma cabeça imatura, de criança pra o amadurecimento mesmo. Eu vejo que a universidade me fez amadurecer muito, não só a universidade, mas o próprio contexto em que eu me vi porque eu saí de casa, morei sozinho. Então eu tinha que me virar, eu tinha que me responsabilizar pelas coisas que eu fazia. Enfim, eu tinha que cuidar de mim, então isso me fez evoluir muito, me fez amadurecer (E8).

[...] a questão de mudar de cidade, de você ir para um lugar diferente que ce num tá acostumado, ter que se virar bem mais sozinho [...] você desvincula

muito de qualquer dependência que ce tenha e começa a dar seus pulos pra ser mais independente [...] (E9).

É interessante notar também que, a todo o momento, é citada a mudança de pensamento, que inclui transformação e desenvolvimento. Nessa fase os estudantes se sentem mais autônomos e começam a conhecer melhor a si mesmos.

[...] eu vejo o nível de maturidade [...] autoconhecimento, então foi possível me conhecer e conhecer o que eu gosto ou o que eu não gosto com muito mais precisão e, eu acho que um pouco mais de autonomia (E10).

A preocupação inicial, ao ingressarem na universidade, está relacionada principalmente a obter o diploma e conseguir um bom emprego no futuro. Contudo, durante esta busca, os estudantes vivenciam tantas experiências dentro e fora da universidade que acabam os transformando.

Essa mudança é inerente à formação, pois ao mesmo tempo em que aprendem questões técnicas e teóricas nas disciplinas e atividades do curso, também vivenciam experiências que os transforma, como mudar de cidade, conhecer pessoas diferentes e aprender a respeitá-las. Além disso, é indiscutível o fato de que o desenvolvimento pessoal adquirido irá refletir no profissional que o estudante irá se tornar futuramente.

Tendo isso em vista, fica difícil separar aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do pessoal, levando a considerar os dois aspectos de forma dialética. As experiências não se separam em profissional ou pessoal, mas fazem parte do percurso do mesmo estudante.

Em suma, tem-se nesta categoria a presença de alguns pressupostos da TCH na trajetória acadêmica do administrador, que são a busca por qualificação e melhoria do currículo mediante a realização de atividades extracurriculares, a preocupação com a empregabilidade e a responsabilidade em investir em si próprio. Para tanto, investe-se no capital humano por meio da experiência, nesse caso.

No entanto, o debate aqui realizado permite conhecer outra parte da trajetória acadêmica dos egressos, que se distancia um pouco das proposições da TCH, haja vista que se percebe um processo que vai além da preparação para uma profissão e aquisição de habilidades. Eles desenvolvem habilidades técnicas e interpessoais na universidade e,

simultaneamente, vivem experiências que levam ao aprimoramento de características como respeito, autonomia, independência e maturidade.

4.3 O significado da trajetória acadêmica

Nesta categoria, procurou-se compreender o significado que a trajetória acadêmica no curso Administração teve para os egressos. Por meio dessa compreensão, foi possível conhecer as transformações ocorridas na vida de cada um deles após a realização do curso superior. Com isso, ao longo desta discussão será notável a presença de vários aspectos que vão além da preparação para o exercício profissional, com significados muito maiores para aqueles que vivenciaram esse processo.

Os entrevistados consideram que a universidade foi um momento muito importante em suas vidas, propiciando várias mudanças e inúmeras experiências que serão levadas para a vida toda. Dentre os principais aspectos citados como marcantes nessa trajetória têm-se as pessoas e uma nova visão de mundo.

As pessoas que estiveram próximas aos egressos durante a universidade foram consideradas essenciais, ou seja, as amigas, os colegas, enfim, todos aqueles que, de alguma forma, participaram dessa etapa da vida dos entrevistados. Por meio dos relatos é possível compreender porque é atribuída tal importância a eles. “Eu levo pra mim é a questão do valor que deve se dar as pessoas, principalmente aquelas que te dão apoio e que confiam em você (E8)”.

[...] aprendi muito a ouvir as pessoas porque o conhecimento que os outros transmitem é bem amplo e bem bacana, eu aprendi muito essa questão de saber me comunicar no geral né? Comunicar tanto quando eu falo tanto quanto ouvir tanto saber quando e como falar, e relacionamento com as pessoas (E10).

Conhecer novas pessoas faz a gente mudar muito, porque cada um tem a sua história, né? E a gente aprende muito com a história do outro e vendo o exemplo [...] a gente vê pessoas, se inspira nessas pessoas e cresce bastante [...] Eu fiz muitos amigos na faculdade [...] O que eu mais levo são as pessoas, o que eu aprendi com as pessoas e como elas me inspiraram a mudar e mudar a minha visão de mundo (E11).

Desse modo, nota-se que esse processo de formação também acontece ao conhecer a história de outras pessoas, ao lidar com opiniões diferentes, ouvindo o que o outro tem a dizer e valorizando o conhecimento que pode ser compartilhado ou até mesmo criado por meio dessa relação. Afinal, a formação envolve partilha e conhecimento do novo. Por isso, as pessoas tornaram-se marcantes para os entrevistados.

Outra questão elucidada por eles está relacionada à visão de mundo adquirida por meio das vivências durante a graduação. Os egressos que após o término do curso enxergam o mundo de uma forma diferente, com a mente mais aberta, refletindo sobre seu lugar no mundo e o impacto que cada uma de suas ações pode gerar na sociedade, conforme mostram os relatos: “A maior contribuição assim do que eu era antes e agora é isso, de ficar mais atenta às coisas sabe, não ficar na minha caixinha fechada, abrir a mente, refletir mais, ser mais crítica (E4)”.

Nos trechos a seguir são mostradas as considerações dos egressos sobre esta nova visão de mundo: O mundo eu enxergo, hoje em dia, que ele é muito mais plural. Então eu não vou ficar querendo mudar o mundo de ninguém, eu quero mudar o meu mundo e pro bem com quem tiver ao meu entorno [...] (E1). [...] olhar mais pra sociedade, olhar mais em torno o impacto que a sua atuação vai ter na região. Eu acho que é muito mais essa preocupação de como o meu papel pode influenciar a vida de outras pessoas (E9).

Eu vi que o mundo é muito maior do que a gente imagina, não é só ali a minha cidade, a minha escola, o meu emprego, minha família. Nossa, o mundo é grande demais pra gente ficar com uma cabeça tão fechada, com uma mente tão restrita as possibilidades! (E5).

Percebe-se, assim, a presença de aspectos que são importantes não só para o lado profissional, mas principalmente para o lado pessoal, mostrando que a trajetória acadêmica também contribuiu com para o desenvolvimento de cidadãos e de pessoas que prezam o respeito ao próximo, valorizam as pessoas e veem o mundo com a mente mais aberta.

Por meio das narrativas, pode-se dizer que essa visão de mundo após a universidade também inclui responsabilidades e preocupações, pois, segundo os entrevistados, antes de se formarem havia uma ideia de que a vida seguiria uma linha que incluía entrar na faculdade, se formar e conseguir um emprego. No entanto, eles compreendem que agora possuem uma responsabilidade muito maior do que pensavam.

Para eles, agora a realidade é diferente e mais complexa, dependendo principalmente deles mesmos e exigindo mais seriedade. “Eu encaro a vida com mais seriedade, eu antes era mais sonhadora, eu sei que as coisas são muito difíceis e que a gente tem que ter um diferencial, a gente tem que buscar (E3). “Foi o *start* da vida de poucas responsabilidades pro *start* do que a gente precisa ser pra vida adulta mesmo (E7).”

[...] achava que era tudo mais certinho. Ce entrar na faculdade, depois ce ia arranjar emprego, depois ce ia casar, ter filho, sabe? E daí depois da faculdade eu comecei a ver que não era tão certinho assim e dependia de você, sabe? Depende de você querer correr atrás, depende de você mostrar um diferencial, e que nada é certo, entendeu? (E2).

Eu via o mundo sem uma visão crítica, eu tinha muita esperança, uma visão muito utópica de que acabou a universidade, eu vou trabalhar, vai ser fácil, vou ficar ali eles vão me impor certas coisas [...] mas essa visão realmente mudou, se for trabalhar ce tem um papel ali, as pessoas não precisam te impor tanto, no mercado de trabalho (E3).

Essa noção de responsabilidade e dificuldades é muito presente nesta etapa após a universidade, que inclui os desafios, independência e compromissos maiores. Além disso, a cobrança da sociedade, citada no início como estímulo ao ingresso no ensino superior, continua após essa etapa. Os trechos a seguir retratam tal discussão:

A realidade tá bem mais dura, né? [...] a vida depois de formar é diferente, as cobranças são maiores e a gente já não pode mais levar a vida de antes, porque a sociedade também cobra né? [...] é como se a faculdade, o término dela te obrigasse a arcar com todas as consequências financeiras e em todos os aspectos (E7).

Achava que era tudo muito simples, mas eu não sei se isso é um pensamento que a gente adquire ou se é a realidade [...] você vai vendo que as coisas dependem muito de você [...] pra mim o mundo ficou mais complexo [...] o que antes você acordava um dia e falava: “Vai ser um dia comum como qualquer outro e as coisas vão acontecer normalmente”, hoje eu já acordo falando: “Não, hoje eu acordei e eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer aquilo”. Você vê que o dia não é algo pra passar em branco (E8).

Mas afinal, o que fica disso tudo? O que os egressos levam consigo da trajetória acadêmica para a vida? Qual foi o significado disso? Para responder a esses questionamentos, têm-se as visões diversas dos entrevistados, que aproxima da compreensão do que realmente foi esse processo para eles.

A passagem pelo ensino superior é considerada como um dos momentos mais importantes da vida dos estudantes. “Foi a melhor época da minha vida (E10)”. O motivo para isso consiste no fato de ser um período que envolve o conhecimento do novo, experiências, amizades, aprendizado, desenvolvimento e evolução, marcando a trajetória. Nos relatos a seguir os entrevistados narram sobre o que ficará da universidade para suas vidas e o que eles levarão consigo disso.

A parte mais importante da minha vida até hoje foi a graduação, não tem como eu falar um ponto “ah vai ser isso que eu vou levar”, não, um pouquinho de tudo. As vivências de morar sozinho, de voltar sozinho de madrugada pra casa, tá aprendendo a trabalhar em grupo, aprender a lidar com opinião diversa, tudo isso vai junto comigo, tudo isso construiu a visão de mundo que eu tenho hoje, construiu minha visão profissional. [...] os amigos [...] os professores, o que me ensinaram, o que me passaram, um pouquinho do departamento, das aulas, dos trabalhos e dos amigos (E1).

[...] fica as experiências, as lembranças do que aconteceu, do que poderia ter acontecido, às vezes bate um pouco daquele arrependimento de “nossa, devia ter feito aquilo”, sabe? De maneira geral são as experiências, eu acho que isso engloba tudo (E5).

O que fica é tanta coisa, porque a mudança na gente é real, em vários aspectos, desde as coisas menores de conviver com outras pessoas, desde o impacto do curso e livros que a gente lê. É difícil dizer o que fica, porque é muito abrangente em tudo que a gente vive, ainda mais uma graduação que você muda de cidade, e que tudo modifica na sua vida além do próprio conhecimento, né? A gente entra de um jeito e sai de outro (E7).

Nota-se que, ao final, o ensino superior possui um significado que vai além da ideia inicial de simplesmente conseguir um bom emprego ao se formar. Essa noção de somente estar empregado ao final do curso acaba se modificando, devido à mudança na visão de mundo, que desperta o desejo de conhecer mais coisas e não apenas se adequar as características de um profissional exigido pelo mundo do trabalho.

Antes eu achava o máximo arrumar um emprego bom e ficar ali estável trabalhando pro resto da vida. Hoje isso me incomoda, a gente passar a vida inteira trabalhando, porque o mundo é enorme. A gente ficar preso nesse quadrado, sabe? Hoje eu quero muito mais viajar, conhecer comidas novas, pessoas, lugares novos sabe, ter mais conhecimento e ir além do que a gente vive hoje (E5).

Os egressos consideram que há um significado muito maior além da preparação profissional. Conforme pode ser visto nos fragmentos seguintes, eles aprendem a pensar nos conceitos não só para serem aplicados na prática profissional, mas também na vida. Pode-se dizer que o desenvolvimento do lado pessoal e cidadão realmente acontece, sendo inerente a esse processo.

Mais do que o conhecimento que a gente tem aqui, as experiências ali na sala de aula, não é só o que a gente vive, é o que a gente experimenta, sabe? Não é só o que a gente ouve, só aquele conceito que o professor explicou, mas como aquele conceito faz a gente crescer, como aquele conceito é importante pra gente como pessoa e como profissional (E5).

É uma experiência que é um marco divisório, tem claramente o que é a minha vida antes disso e o que é depois. É o que eu acho que influenciará a vida daqui pra frente. Eu acho que se eu tivesse feito faculdade em outro local a minha realidade hoje seria outra, da mesma maneira que é a minha cabeça, a minha vida pessoal, meu eu mesmo seria diferente. Eu acho que é uma experiência quase que única que vai determinar tudo que eu vou viver daqui pra frente. Então é algo assim, quase indescritível (E9).

Nesse sentido, nota-se que os egressos passam a conhecer o impacto de suas ações, reconhecendo o seu potencial para interferir na realidade de forma a contribuir e fazer a diferença. Esse é um aspecto muito forte que faz parte da vida acadêmica e é essencial nos âmbitos pessoal e profissional. É saber, conforme o entrevistado, a sua responsabilidade perante o mundo.

Na universidade eu descobri que eu não sou só mais uma pessoa no mundo, que eu posso ser alguém diferente pelo menos no meio onde eu estou [...] Não que eu queira abraçar o mundo, lógico, isso eu acho que é algo muito difícil, mas pelo menos fazer a diferença no meio em que você está, no entorno seu, para as pessoas que convivem com você (E8).

Para alguns entrevistados, fica “a busca de querer aprender mais porque tudo que a gente sabe é pouco pro mundo de hoje (E7)”. “Fica a necessidade de buscar aprender sempre mais porque eu tenho esse medo, eu tô quase formando e eu vejo que, tudo bem eu aprendi muito, mas eu vejo que ainda tem que eu posso aprender e isso me deixa um pouco assustada assim (E3)”.

Vale ressaltar que, diante do contexto em que falam os egressos, este conhecimento se refere a habilidades a serem utilizadas em suas profissões. Tal situação pode ser analisada

com base no pressuposto da TCH que também aparece durante o curso superior, do indivíduo como um negócio de si, que exige investimentos e somente ele é responsável por isso (FONTENELLE, 2007; LOPÉZ-RUIZ, 2007). E, além disso, a necessidade de aquisição e atualização de habilidades é constante, segundo discute Oliveira (2006), para que não se perca seu valor para as organizações.

Ao fim desse processo, ainda permanece para os egressos, a sensação de que é preciso se qualificar mais e a responsabilidade de “correr atrás” torna-se ainda maior diante das incertezas do competitivo mundo do trabalho. Essas incertezas são justificadas, pois esse investimento em capital humano não garante a empregabilidade, como enuncia E10 ao citar a imprevisibilidade: “Os níveis de responsabilidade, uma visão mais focada mais real devido a essa imprevisibilidade do amanhã (E10)”.

Eu levo que conhecimento é uma das únicas, senão a única coisa que a gente constrói e que ninguém pode tirar da gente e nós somos responsáveis por construir, então isso depende de nós. O que eu levo é que nós temos autonomia além da nossa vida sobre nossa carreira, então se a gente quer alguma coisa a gente tem que de fato lutar e ir atrás daquilo (E10).

Entende-se que a ideia de incerteza faz com que se busque ainda mais aumentar o valor próprio, principalmente pelo fato de que, conforme aborda Aguiar (2008), estando a ascensão social baseada no mérito individual, a educação se torna a maneira de mudar os padrões de mobilidade social.

Assim, observa-se que a preocupação com a aquisição de experiências está presente também após a universidade. O investimento em capital humano após o ensino superior é a formação pós-escola e aprendizagem (SCHULTZ, 1972). A narrativa abaixo ilustra uma consequência disso, gerando a sensação de que é sempre preciso investir em capital humano.

[...] deu uma impressão de que a gente sabe, mas a gente não sabe fazer de verdade, e o mundo pede isso né? Pede experiência, tem que saber isso, tem que saber aquilo e na verdade mesmo fazendo muita coisa dá a impressão que a gente não tá sabendo nada. Então, era muito isso, a gente tem que correr muito atrás, ir preenchendo essas lacunas (E7).

Com isso, a “arena de luta” exposta por Lucena (2001) parece não ter fim, pois, mesmo sabendo que acumular qualificações não é garantia de uma profissão, o processo continua. Nessa situação, os indivíduos parecem agir ainda mais na lógica da TCH.

As coisas tendem a sempre ser mais difíceis com o passar dos anos. Antes se acaba tendo uma visão do mundo talvez um pouco idealizada, porque até então você vivia ali o seu dia a dia, você sabia que no próximo ano você estaria ali novamente, você tinha uma previsibilidade do que poderia te acontecer e também um pouco menos de responsabilidade. [...] Depois você começa a ter uma visão muito mais real do que é o mundo de fato, então você vê que o seu nível de responsabilidade vai aumentar, que as coisas não são tão fáceis quanto pareciam, que o ano que vem você não tem garantia do que vai acontecer, então você acaba buscando sempre ser melhor a cada dia, com muito mais agressividade, muito mais vontade (E10).

Ao final desta categoria é possível compreender que a trajetória acadêmica é uma etapa de transformação. Para os egressos, essa fase significa um marco em suas vidas, que gerou uma nova visão de mundo, além de proporcionar experiências únicas em todos os momentos. As pessoas são consideradas essenciais ao longo dessa fase da vida. Após esse processo, inclui-se nessa visão de mundo a noção de responsabilidades e preocupações.

Após a discussão das três categorias, os quadros a seguir mostram uma síntese de como a trajetória acadêmica dos egressos pode ser compreendida por meio da TCH, ou seja, em quais momentos os pressupostos da TCH estiveram presentes nas narrativas dos entrevistados. Além disso, destaca-se como os egressos investiram em capital humano ao longo de suas trajetórias.

Quadro 3 – Pressupostos da TCH presentes na trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração

PRESSUPOSTOS DA TCH	DADOS ANALISADOS
Busca constante por qualificações e melhoria do currículo	Busca excessiva por atividades extracurriculares
Investimento em capital humano por meio da educação	Ingresso no curso superior, experiências, desenvolvimento de habilidades
Foco na empregabilidade	Diploma, busca pelo desenvolvimento de habilidades úteis à atuação profissional (prática)
Mobilidade Social	Desejo de obter por maiores rendas e cargos, ascensão social e profissional
Responsabilidade individual de investir si	Busca por mais títulos e experiências, competitividade

Fonte: Da autora (2017).

Quadro 4 – Como os egressos investem em capital humano

INVESTIMENTO EM CAPITAL HUMANO DOS EGRESSOS	
Escolaridade (Educação formal)	Ensino médio Ensino Superior
Experiência	Atividades extracurriculares dentro e fora da universidade
Mobilidade social (migração)	Busca por obtenção de melhores cargos e renda
Pós-escola (aprendizagem)	Outros estudos, cursos, treinamentos, após o ensino superior

Fonte: Da autora (2017).

Como pode ser visto nos quadros anteriores, os pressupostos da TCH estiveram presentes no processo de formação dos egressos e o ensino superior representou uma forma de investimento em capital humano. Contudo, constata-se que a trajetória acadêmica, sob a perspectiva dos egressos, possui significados diversos que envolvem mudança, evolução, novidade, conhecimento, experiências, pessoas, respeito, alteridade, visão crítica, questionamento, aprendizado e desenvolvimento de habilidades. Engloba tanto o lado profissional como o pessoal, afinal eles são complementares. Ressalta-se que o significado de toda essa etapa, para a maior parte dos entrevistados, assume uma concepção que vai além da empregabilidade, embora ela esteja presente em vários momentos da vida acadêmica.

Baseando-se nas diretrizes curriculares básicas recomendadas pelo MEC para os cursos de graduação em Administração, Paes de Paula (2001) afirmou que o ensino superior nessa área deve propiciar ao futuro profissional o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanas, pela necessidade de tomar decisões com base na compreensão da realidade na qual está inserido. Em consonância com essa afirmação, os dados desse estudo permitem dizer que, neste caso, houve o desenvolvimento dos aspectos profissionais e pessoais na trajetória dos egressos.

Sob a ótica de Goergen (2013) a educação concebida sob a ótica do capital humano se impôs e prevalece nos dias atuais, mas com novas ênfases, especificamente de recorte econômico. No entanto, foram observados nesta pesquisa dados que se distanciam de tal realidade, pois, embora haja foco na empregabilidade, percebe-se a presença de diversos aspectos que vão além da preparação profissional. Ao final de toda essa trajetória, os egressos entendem que o ensino superior possui um significado muito maior do que somente a questão da empregabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano. Para atender a esse objetivo, especificamente, buscou-se conhecer e analisar a trajetória acadêmica dos egressos, bem como sua relação com a empregabilidade.

A motivação para essa investigação deve-se a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e pela relevância do curso de Administração, sendo um dos mais procurados. Isso gerou o interesse na compreensão da trajetória acadêmica na perspectiva dos egressos do curso, os quais possuem a visão de quem vivenciou todo o processo. Além disso, são sujeitos de pesquisa pouco contemplados e, quando são, abrangem questões objetivas que envolvem a avaliação dos cursos.

No contexto atual, nota-se que as organizações exigem profissionais cada vez mais qualificados, tornando-se responsabilidade dos indivíduos o desenvolvimento de habilidades técnicas e humanas a fim de atender a essas exigências. Uma forma de adquirir essa qualificação é buscada no ensino superior, sendo o diploma considerado essencial à empregabilidade.

Diante disso, o papel do ensino superior que visa a uma formação profissional e pessoal, passa a ser procurado pelos estudantes como uma maneira de se preparar para a atuação profissional. Especialmente no curso de Administração, há uma discussão de diversos autores sobre o fato de que a formação profissional com foco na empregabilidade parece estar obtendo destaque em detrimento da formação pessoal, sendo guiada pela lógica da TCH.

Essa questão foi discutida neste estudo, buscando apreender três etapas da trajetória dos egressos: a trajetória pessoal, que inclui os momentos que antecederam o ingresso no curso de Administração e seu início; a trajetória na universidade, envolvendo as experiências vividas ao longo do curso; e a trajetória ao final do curso. O propósito foi abranger a trajetória acadêmica do início ao fim, sob a perspectiva daqueles que passaram por todas as etapas.

A partir da análise dos resultados, realizada por meio da análise de conteúdo temática, foram obtidas três categorias, cada uma abrangendo uma etapa da trajetória acadêmica, sendo elas: o ensino com foco na empregabilidade (antes); o desenvolvimento profissional e pessoal (durante); o significado da trajetória acadêmica (após).

Na primeira categoria, objetivou-se apreender os momentos que antecederam e o início da trajetória acadêmica dos egressos. A passagem pelo ensino médio, a família e a sociedade exerceram influência sobre as escolhas dos entrevistados nessa fase. Observou-se que a experiência no ensino médio está diretamente ligada ao ingresso no ensino superior, influenciada pela pressão da sociedade e pelo papel da escola, voltado a preparação para o ingresso na universidade.

Notou-se que a lógica da TCH está presente já no ensino médio. Nessa etapa, o investimento em capital humano ocorre na escolaridade. O ensino superior passa a ser buscado para a aquisição do diploma que poderá garantir a empregabilidade. Por isso, os estudantes entendem a graduação, inicialmente, muito mais pela possibilidade de conseguir um emprego. Tem-se no ensino superior a continuidade do investimento iniciado no ensino médio. Além disso, aparece a educação como forma de investimento em si, sendo de responsabilidade individual.

Na fase inicial, há um pensamento que possui como foco a empregabilidade em algumas narrativas. Entretanto, também foi possível observar no discurso dos egressos uma noção mais ampla do papel do ensino superior, envolvendo o senso crítico, a formação cidadã e o questionamento da realidade.

A segunda categoria visou conhecer a trajetória acadêmica durante a universidade, o que eles fizeram e como isso contribuiu para o desenvolvimento profissional e pessoal de cada um. Os entrevistados vivenciaram diversas experiências por meio de atividades extracurriculares dentro e fora da universidade, de disciplinas e de outras instâncias.

Os egressos atribuíram enorme importância às atividades extracurriculares, considerando-as como a parte prática do curso, buscando desenvolver as experiências que, segundo eles, são exigidas pelas organizações, além de melhorar o currículo. Constatou-se o investimento em capital humano por meio da experiência, que também ocorre fora da universidade. Essa dinâmica pode ser entendida a partir da TCH considerando-se a busca por melhoria do currículo, a consequente preocupação com a empregabilidade e responsabilidade em investir em si próprio.

Entretanto, as experiências vivenciadas pelos estudantes durante essa etapa ultrapassam a ideia de preparação para o exercício da profissão, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal. Desse modo, ocorre não somente o desenvolvimento de habilidades técnicas e úteis à profissão, mas também de habilidades interpessoais e atitudes

que envolvem a cidadania e a reflexão crítica, além de uma mudança no modo de pensar e analisar situações cotidianas. Foi possível conhecer outra parte da trajetória acadêmica dos egressos, que se distancia um pouco das proposições da TCH, haja vista que se percebe um processo que vai além da preparação para a empregabilidade.

Na terceira categoria, procurou-se abranger a etapa após o curso superior, ou seja, qual foi o significado de todo esse processo para os egressos. A trajetória acadêmica é uma etapa de transformação. Os entrevistados consideram a universidade como um marco em suas vidas, por gerar mudanças e proporcionar experiências que serão levadas para a vida toda. A principal transformação apontada foi a visão de mundo adquirida por meio das vivências durante a graduação. As pessoas também são consideradas essenciais ao longo dessa fase da vida.

Sob a perspectiva dos egressos, a trajetória acadêmica possui significados diversos que incluem evolução, novidade, conhecimento, experiências, pessoas, respeito, alteridade, visão crítica, questionamento, aprendizado e desenvolvimento de habilidades. É uma formação que engloba tanto o lado profissional como o pessoal, afinal, eles se complementam.

Após esse processo, inclui-se a noção de responsabilidades e preocupações, bem como a necessidade de lidar com as incertezas acerca da profissão. Permanece a ideia do indivíduo como negócio de si, além da necessidade de atualizar suas habilidades e adquirir mais, mas sabendo que estas não garantem um emprego no futuro, seria o investimento na formação pós-escola ou aprendizagem.

No entanto, embora a empregabilidade seja evidenciada em vários momentos, nota-se que, ao final, o ensino superior possui um significado que vai além da ideia inicial de simplesmente conseguir um bom emprego ao se formar. Essa noção acaba se modificando, devido à mudança na visão de mundo, que desperta o desejo de conhecer mais coisas e não apenas se adequar as características de um profissional exigido pelo mundo do trabalho. Pode-se dizer que o desenvolvimento pessoal e cidadão realmente acontecem, sendo inerente a esse processo.

Desse modo, ao compreender a trajetória acadêmica dos egressos do curso de Administração por meio da Teoria do Capital Humano, bem como sua relação com a empregabilidade, foram encontrados dados que podem ser entendidos a partir da TCH.

Aponta-se o foco nas atividades extracurriculares, analisada com base no pressuposto da busca constante por qualificações e melhoria do currículo; o ingresso no curso superior, as

experiências e busca pelo desenvolvimento de habilidades, considerados como investimento em capital humano por meio da educação; a busca pelo diploma, com o intuito de garantir a empregabilidade; o desejo de obter maiores rendas e cargos, ascensão social e profissional, entendido como a mobilidade social conforme a TCH propõe e a busca por mais títulos e experiências que ilustra também responsabilidade individual de investir si próprios.

Nesta pesquisa, o investimento em capital humano foi observado das seguintes formas: na escolaridade, representado pelo ensino médio e superior; na experiência, por meio das atividades extracurriculares; na mobilidade social, que é a busca por melhores cargos e rendas; e no pós-escola, outros cursos e a necessidade de qualificação mesmo após o ensino superior.

Embora os dados possam ser compreendidos a partir TCH, também foram identificados resultados que se distanciam dessa lógica. Por isso, seria simplista afirmar que todos os estudantes em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) estariam orientados pela lógica de ação pressuposta pela TCH, representada basicamente pela busca da qualificação para garantir a empregabilidade.

Entende-se que a trajetória acadêmica é permeada por várias outras coisas. Mesmo que os estudantes iniciem o curso com a ideia de diploma e empregabilidade, a universidade proporciona a oportunidade de vivenciar experiências que vão muito além disso.

Nesse sentido, os dados dessa investigação permitem mostrar que, nesta IFES, está havendo uma formação de administradores diferente do que muitos autores discutem, que seria aquela somente profissional e técnica, que proporciona uma visão generalista aos estudantes, com o único objetivo de contribuir para o lucro e a produtividade nas organizações em que irão atuar. Considera-se que está havendo sim a formação que engloba aspectos profissionais e pessoais, conforme outros autores propõem que seria essencial aos administradores.

Tal constatação fundamenta-se no fato de que, ao final da trajetória acadêmica os egressos atribuem uma importância ao ensino superior que transcende a preparação para a atuação profissional. Para eles, a etapa na universidade adquire significados diversos que envolvem transformação, evolução, desenvolvimento profissional e principalmente pessoal, refletidos nas inúmeras experiências vivenciadas durante esse período acadêmico, sejam elas dentro ou fora da universidade.

Diante disso, este estudo contribui para trazer uma visão mais otimista acerca do ensino superior em Administração, haja vista que a maior parte das discussões aponta a predominância da formação tecnicista, guiada pela lógica da TCH. Essa lógica gera impactos no ensino superior a partir do momento em que a empregabilidade passa a ser o foco principal, ficando à margem a formação pessoal, o que acontece porque diante da preocupação em “estar empregável”, os estudantes buscam o ensino superior para conseguir um diploma e as experiências úteis ao mercado.

No entanto, neste caso, mesmo havendo a preocupação com a empregabilidade principalmente no início do curso, os egressos vivenciam um processo amplo, desenvolvendo habilidades profissionais e pessoais, além de valores como respeito, alteridade, autonomia. Além disso, é uma etapa com significados diversos e marcantes que serão levados para a vida de cada um deles.

Como fatores limitantes dessa investigação tem-se a questão da ampliação dos dados e das análises, por haver certa dificuldade em se apreender a trajetória acadêmica com mais precisão, pelo fato de que esta envolve experiências muito subjetivas. Além disso, devido à acessibilidade e recursos financeiros, foram entrevistados egressos de apenas uma IFES, que passaram por um processo semelhante. No entanto, embora seja limitante, esse fato não prejudica a pesquisa, pois as experiências vividas por cada um são singulares.

Para compor uma agenda de pesquisa pertinente a essa área, propõe-se os seguintes temas: a relação entre o nível educacional e a renda dos trabalhadores; os impactos da Teoria do Capital Humano no ensino superior; a noção do indivíduo como negócio de si; qualidade formal e qualidade política no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, C. F. Educar para o sucesso: Conexões, atravessamentos e premissas contemporâneas na gestão de si. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES E NARCISISMO, 6., 2015, Canoas. **Anais eletrônicos...** Canoas: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430082897_ARQUIVO_ClaudiaFalavignaAbbud.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: **Paz & Terra**, 1995.
- AGUIAR, L. C. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e Teoria do Capital Humano. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 30, p. 228-247, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art15_30.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.
- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. de; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a Teoria do Capital Humano?. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 4, p. 31-52, out./dez. 2005.
- BANCO MUNDIAL. Aptidões para o desenvolvimento. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Washington: Banco Mundial, 1994, p. 42-46.
- BAPTISTE, I. Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. **Adult education quarterly**, v. 51, n. 3, p. 184-201, may 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70, 2009.
- BIAGIONI, D. Determinantes da mobilidade por classes sociais: teoria do capital humano e a teoria da segmentação do mercado de trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ABEP, 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_652.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- BLAUG, M. The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. **Journal of economic literature**, v. 14, n. 3, p. 827-855, sep. 1976.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4 de 13 de Julho de 2005. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. Art. 3º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

BUSS, R. N.; REINERT, J. N. O humanismo na formação do administrador: Caso UFSC. **Avaliação: Revista da Avaliação do Ensino Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 217-234, mar. 2009.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: Aplicação e perspectivas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 259-264, mar./abr. 2009.

CARRIERI, A. de P.; SARSUR, A. M. Percurso semântico do tema empregabilidade: a (re) construção de parte da história de uma empresa de telefonia. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 129-150, jan./mar. 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. 4. ed. Porto Alegre: Vozes, 2002.

CHAVES, A. L. L. Determinação dos rendimentos na Região Metropolitana de Porto Alegre: uma verificação empírica da Teoria do Capital Humano. **Ensaio FEE**, v. 23, p. 399-420, 2002.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 20-37, mar. 2010.

COELHO, F. S. de; NICOLINI, A. M. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de administração pública no Brasil (1966-1982). **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 20, n. 66, p. 403-422, jul./set. 2013.

COLARES, A. A.; COELHO, M. S. Os fantasmas não morrem: reflexões acerca da Teoria do Capital Humano. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 5., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2001.

COSTAS, R. 'Geração do diploma' lota faculdades, mas decepciona empresários. **BBC Brasil**, São Paulo, 9 out. 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diplomas_ru>. Acesso em: 16 mar. 2016.

CUNHA, J. V. A. da; CORNACHIONE JUNIOR, E. B.; MARTINS, G. de A. Doutores em ciências contábeis: análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 532-557, mai./jun. 2010.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O. da. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 39-64, set./out. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

DUTRA, I. de S.; DUTRA, I.; MASSARUTTI, J.; MUSETTI, M. G.; STEFANO, S. R. Formação dos egressos de administração e um perfil deste profissional. **Revista Angrad**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 72-88, 2002.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n. 1, p. 102-114, jan./abr. 2009.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

FICHTE, J. G. Por uma universidade orgânica. Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 1999.

FITZSIMONS, P. Human capital theory and education. **Encyclopedia of Philosophy of Education**, p. 1-5, 1999.

FONTENELLE, I. A. A auto-gestão de carreira chega à escola de administração: O humano se tornou capital? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 43, p. 71-89, out./dez. 2007.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **Anais eletrônicos...** ANPED, 2003, p. 1-10. Disponível em: <www.26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semariateresaassuncaoafreitas.rtf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GODOI, C.K.; BALSINI, C.P.V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A.B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-

MELLO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 89-114, 2010.

GOERGEN, P. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, mar. 2013.

GOERGEN, P. Educação Superior entre formação e performance. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

HADDAD, C. L. S.; CARVALHO, J. L. Um índice de qualidade de mão-de-obra: uma aplicação do conceito de capital humano. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 31-44, jan./mar. 1977.

HELAL, D. H.; ROCHA, M. O discurso da empregabilidade: o que pensam a academia e o mundo empresarial. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 139-154, mar. 2011.

HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: KRETSCHMER, J.; ROCHA, J. C. de C. (Orgs./Trad.). Um mundo sem universidades? Rio de Janeiro: **EdUERJ**, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2015: Resumo técnico**. Brasília: INEP, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enade**. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

KITAHARA, J. R.; GOUVÊA, M. A.; PETRONI, M. L.; PLANTULLO, V. L. Nível de percepção dos alunos egressos de um curso de administração sobre a adequação do currículo às atividades profissionais. **REGE Revista de Gestão**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-45, jan./mar. 2008.

LASSANCE, M. C.; GROCKS, A.; FRANCISCO, D. J. Escolha profissional em universitários: Estilo de escolha. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL, 1., 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABOP, 1993.

LEAL, R. S.; FREITAS, M. M. da S.; SANTOS, H. de S. O egresso do ensino superior frente às expectativas corporativas e sociais. **Pesquisa em debate**, Ed. 9, v. 5, n. 2, jul./dez. 2008.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011.

LEMO, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 368-384, jun. 2009.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Empregabilidade dos jovens administradores: uma questão meritocrática ou aristocrática? **BBR-Brazilian Business Review**, Vitória, v. 8, n. 1, p. 94-115, jan./mar. 2011.

LIMA, R. Mercado de trabalho : o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 10, n. 1, p. 217-272, 1980.

LOPES, P. C. **Formação de administradores: uma abordagem estrutural e tecnicodidática**. 2001. 221p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LÓPEZ-RUIZ, O. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 p. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOURENÇO, C. D. da S. Formação ou instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **Race: Revista de administração, contabilidade e economia**, Ed. Especial Anpad, Chapecó, v. 12, n. 3, p. 81-120, 2013.

LUCENA, C. A. A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, p. 945-953. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/teoria.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MACH, J.; BOHACKOVA, I.; SELBY, R. Knowledge or degree? – Insight of the Czech Republic. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 3135-3141, fev. 2013.

MAINARDES, E. W.; SOUZA, M. J. C. D. de. Qualidade de Cursos de Administração e Instituições de Ensino Superior em Joinville-SC: um estudo sobre fatores relacionados ao mercado de trabalho na percepção dos alunos. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 208-223, abr./jun. 2010.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MANTOVANI, N. O. **Avaliação do ensino de administração na perspectiva de egressos e dirigentes de empresas**. 1994. 177 p. Dissertação (Mestrado em Administração)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

MINAYO, M.C. de S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v.1, n.3, p. 02-11, 2011.

- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. São Paulo, **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n° 2, abr/jun. 2003.
- MIRANDA, C. de S.; PAZELLO, E. T.; LIMA, C. B. Egressos como Instrumento de Avaliação Institucional: uma análise da formação e empregabilidade dos egressos da FEA-RP/USP. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 298-321, jan. 2015.
- MOCANU, C.; ZAMFIR, A. M.; PIRCIOG, S. Matching Curricula with Labour Market Needs for Higher Education: State of Art, Obstacles and Facilitating Factors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 149, p. 602-606, 2014.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, F. M.; QUEIROZ, T. R.; MACINI, N.; CAMPEÃO, G. H. Os alunos de administração estão em sintonia com o mercado de trabalho? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, 61-88, mar. 2014.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001.
- MOTTA, F. C. P. A Questão da Formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55, out./dez. 1983.
- MURITIBA, P. M.; MURITIBA, S. N.; MOURA, M. J. S. B.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Satisfação dos egressos em Administração, Economia e Contabilidade e desempenho profissional. **Revista Alcance**, v. 19, n. 3, p. 308-326, jul./set. 2012.
- NEVES, L. M. W. A Política Educacional Brasileira na ‘Sociedade do Conhecimento’. In: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. L (orgs.). **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2008, p. 355-192.
- OLIVEIRA, A. L. de. **Os reflexos da experiência formativa na vida profissional do administrador: uma investigação a partir da ótica de egressos da educação superior privada do sul de Minas Gerais**. 2014. 165 p. Tese (Doutorado em Administração)– Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.
- OLIVEIRA, D. A. de. **Educação básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, L. B. de. Terminei o mestrado: e agora? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 199-215, out./dez. 2006.

OLIVEIRA, R. A Teoria do Capital Humano e a educação profissional brasileira. In: **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em:

<www.senac.com.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 77-81, jul./set. 2001.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. SPE, p. 10-22, nov./dez. 2006.

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

PONCHIROLLI, O. **O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo**. 2000. 105 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

RAMOS, R. Curso superior garante emprego? **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 31, 12 nov. 2006.

RIO-BRANCO, R.; HELAL, D. H.. Mercado de trabalho e a formação do administrador em uma IES pública em Recife-PE. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 50-66, abr./jun. 2012.

RODRIGUES, J. Da Teoria do Capital Humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 215-230, ago./dez. 1997.

RUCKSTADTER, V. C. M. Educação e Economia nos anos 1990: a resignificação da Teoria do Capital Humano. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: Unioeste, 2005. Disponível em: <cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RUEDA, F. J. M.; MARTINS, L. J.; CAMPOS, K. C. L. Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto? **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 63-73, 2004.

SADER, E. Notas sobre a Globalização Neoliberal. In: MATTA, G. C.; LIMA, J. C. L (orgs.). **Estado, Sociedade e Formação Profissional em Saúde: Contradições e desafios em 20 anos de SUS**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2008, p. 35-48.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: Um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SARAIVA, L. A. S.; BAUER, M. A. L.; PAIVA, K. C. M. D. Desafios no universo das organizações de educação superior. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 179-192, jul./dez. 2009.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da Teoria do Capital Humano. **Sociologias**, v. 6, n. 12, p. 230-273, jul./ dez. 2004.

SCHULTZ, T. W. Human capital: Policy issues and research opportunities. In: **Economic Research: Retrospect and Prospect**, v. 6, **Human Resources**. NBER, p. 1-84, 1972.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. Marcos Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, J. A. da; PUZIOL, J. K. P. **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. Paraná, 2008.

Disponível em: <<http://189.85.7.135/mestrado/textos/>

Bibliografia-2013-Inf-teoria-cap-humano-e-teoria-do-cap-social-nas-pol-educ-bras%20.pdf>.

Acesso em: 12 fev. 2016.

SILVA, S. S. B. da. **Capital Humano e Capital Social: Construir Capacidades para o Desenvolvimento dos Territórios**. 2008. 285 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005.

UNESCO. **Educação para todos: o imperativo da qualidade: relatório conciso - 2005**.

Disponível em<<http://unesdoc.unesco.org/images/>

0013/001373/137334POR.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa na administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PERFIL DOS EGRESSOS

EGRESSOS			
ENTREVISTADO	IDADE	SEXO	ANO DE FORMAÇÃO
1	21	Masculino	2016
2	23	Feminino	2016
3	21	Feminino	2016
4	21	Feminino	2016
5	21	Masculino	2016
6	24	Feminino	2014
7	23	Feminino	2015
8	26	Masculino	2013
9	25	Masculino	2015
10	27	Feminino	2014
11	24	Feminino	2015

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Participantes: Egressos

Duração média: 20 a 45 minutos

- Apresentação dos objetivos da pesquisa e esclarecimentos sobre a forma de condução da entrevista.

PARTE 1 – Antes do curso – Trajetória pessoal

1) Inicialmente, gostaria que você fizesse um breve resgate da sua trajetória pessoal (acontecimentos que você considera importantes que te levaram a estar onde você está hoje).

> Houve incentivo dos pais? O que eles fazem?

2) O que o levou a ingressar no Ensino Superior?

- 3) Qual você considera ser o papel do Ensino Superior?
- 4) Por que você escolheu o curso de Administração?
- 5) O que você esperava da universidade, do curso? Quais eram suas expectativas?

PARTE 2 – Durante o curso – Trajetória na universidade

- 6) Você poderia fazer um resgate da sua trajetória durante o curso?
- 7) Você participou de alguma atividade extracurricular (estágio, trabalho voluntário) fora da universidade, durante o tempo que esteve aqui? Qual (is)?
- 8) Você participou de alguma atividade extracurricular (CA, PET, empresa júnior, monitoria, iniciação científica, grupo de estudos) dentro da universidade? Qual (is)?
- 9) De que forma estas atividades extra curriculares contribuíram para a sua formação?
- 10) O que mais marcou sua trajetória dentro da universidade (além das atividades citadas)?
- 11) O que você faria diferente se começasse o curso hoje?

PARTE 3 – Final do curso – Após a realização

- 12) Você pretende fazer algum outro curso (especialização, MBA, segunda graduação, pós-graduação) depois que se formar?
- 13) Quais foram os pontos fortes do curso de Administração?
- 14) E quais foram os pontos fracos?
- 15) O que o curso de Administração acrescentou para você em termos profissionais?

16) E em termos pessoais? O que mudou em sua vida?

17) Como você via o mundo e como o vê agora?

18) Fazendo uma retrospectiva de toda a sua trajetória dentro da universidade, o que você leva disso?

> Como você era no início do curso e como você é agora?

19) Você gostaria de acrescentar alguma coisa?