



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

MÁRCIO ARCANJO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Salvador
2014

MÁRCIO ARCANJO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Salvador
2014

Escola de Administração - UFBA

S729 Souza, Márcio Arcanjo de.

Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração da Universidade Federal da Bahia / Márcio Arcanjo de Souza. – 2014.

128 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

1. Estudantes de pós-graduação – Universidade Federal da Bahia – Carreira e oportunidades. 2. Universidades e faculdades – Pós-graduação - Avaliação. 3. Administração – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Pesquisa. 4. Administração – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Carreira e oportunidades. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 378.81

MÁRCIO ARCANJO DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 15 de dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Prof. Dr. Adriano Leal Bruni
Universidade Federal da Bahia - UFBA

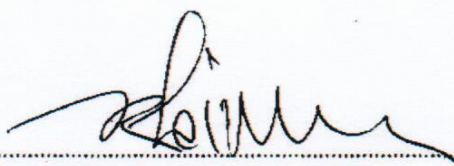
Prof. Dr. Raimundo Nonato Lima Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

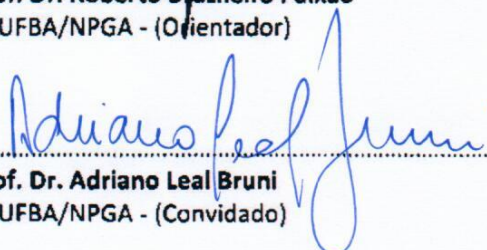
ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE **MÁRCIO ARCANJO DE SOUZA** ALUNO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO DO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.

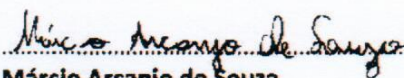
Ao décimo quinto dia do mês de dezembro do ano de dois mil e quatorze a Banca Examinadora, eleita pelo Colegiado deste Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia, composta pelo Prof. Dr. **Roberto Brasileiro Paixão** (EAUFBA/NPGA), orientador do aluno, e pelos professores Dr. **Adriano Leal Bruni** (EAUFBA/NPGA) e Dr. **Raimundo Nonato Lima Filho** (UNEB) reuniu-se para julgar o trabalho de dissertação intitulado: "Avaliação de Egressos de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração da Universidade Federal da Bahia", da autoria de **MÁRCIO ARCANJO DE SOUZA**. Após a defesa pública da dissertação o aluno foi submetido à arguição pela banca examinadora e ao debate. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para analisar e avaliar o referido trabalho, chegando a conclusão que este merece ser APROVADO Nada mais havendo a ser tratado, esta Banca Examinadora encerrou a reunião da qual lavrei a presente ata, que após lida e aprovada, vai assinada por mim, orientador e pelos demais membros da banca e pelo aluno.

Salvador, 15 de dezembro de 2014.


.....
Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão
EAUFBA/NPGA - (Orientador)


.....
Prof. Dr. Raimundo Nonato Lima Filho
UNEB - (Convidado)


.....
Prof. Dr. Adriano Leal Bruni
EAUFBA/NPGA - (Convidado)


.....
Márcio Arcanjo de Souza
(Aluno)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas conquistas alcançadas.

Aos meus familiares, pelo carinho e incentivo oferecidos desde a minha infância e pela torcida e vibração a cada passo dado em minha formação educacional e humana, em especial, aos meus pais, Evanilde Arcanjo de Souza e Gilson Costa de Souza.

Ao meu orientador, professor Roberto Brasileiro Paixão, pela oportunidade dada ao indicar-me o processo seletivo para o mestrado e pela pronta contribuição que sempre me ofereceu em todas as etapas do desenvolvimento desta dissertação.

Aos colegas do mestrado com os quais dividi tarefas, experiências, angústias, frustrações, mas, sobretudo, muitas alegrias e histórias que ficarão eternizadas em minhas memórias.

Aos professores e funcionários do NPGA pelo suporte oferecido para que o curso ocorresse e pudesse contribuir para o enriquecimento de minha experiência acadêmica e profissional.

Aos colegas da Escola Politécnica com os quais tenho convivido no dia-a-dia nos últimos três anos e meio e que acompanharam a minha trajetória durante o curso, oferecendo-me, sempre que necessário, uma palavra de apoio.

A todos os amigos que contribuíram direta e indiretamente para esta caminhada, em especial, a Mauro de Almeida, amigo de todas as horas e de grande sabedoria.

Muito Obrigado!!!

SOUZA, M. A. **Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia**. 128 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

O cenário atual da pós-graduação em Administração no Brasil apresenta uma tendência de aumento no número de matriculados e titulados. Neste contexto, a avaliação de egressos é uma ferramenta importante para que as instituições de ensino possam adaptar seus cursos para formação de perfis profissionais adequados às demandas do mercado de trabalho, bem como mensurar a contribuição dada por estes cursos à vida social e profissional de seus alunos. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo principal avaliar o impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia no desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos. Secundariamente, foram avaliadas as diferenças na percepção entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional, quanto ao desenvolvimento de competências, carreira e renda. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, de caráter descritivo, por meio de levantamento do tipo *survey*. A coleta foi realizada por meio de questionário eletrônico encaminhado para os egressos do período compreendido entre os anos de 1998 e 2012. Os resultados encontrados apontam que, de forma geral, os participantes da pesquisa percebem o desenvolvimento de competências, carreira e renda após o curso. Quando comparados os egressos dos cursos dos eixos acadêmico e profissional, há uma percepção mais elevada de desenvolvimento de competências que exigem maior prática profissional aplicada nos egressos do eixo profissional. Nas demais competências, a percepção é similar entre os dois grupos. No que se refere ao desenvolvimento de carreira e renda não foi verificada diferença na percepção entre os grupos. Ficou constatado que o desenvolvimento percebido nessas duas dimensões pode ser atribuído, em parte, à formação obtida no curso. Esta pesquisa contribui com o campo teórico sobre avaliação de egressos, tanto do ponto de vista metodológico, devido ao tratamento estatístico realizado que é complementar a outras metodologias utilizadas, quanto do ponto de vista prático por oferecer aos cursos elementos de reformulação e aprimoramento de seus currículos e metodologias de ensino-aprendizagem, de forma que isso possa maximizar o desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos.

Palavras-Chave: Egressos. Pós-graduação em Administração. Competências. Carreira. Renda.

SOUZA, M. A. **Evaluation of graduates of *strict sensu* post-graduation courses in Administration of Federal University of Bahia.** 128 pp. 2014. Master Dissertation – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

The current situation of post-graduation in Administration in Brazil, presents an increase trend in the number of enrollments and graduates. In this context, the evaluation of post graduates is an important tool for educational institutions to modify acceptable courses for the development, training and education of appropriate professional profiles to meet the needs of the labor market demands; also, to measure the contributions given by these courses, for the social and professional lives of the students. Thus, this research primarily aims to evaluate the impact of *stricto sensu*, post-graduation courses in Administration, from the Federal University of Bahia. It is also for the development of skills, careers and income of its post graduates. Additionally, the differences in perception among the post graduate students from the academic and professional types, in terms of development of skills, careers and incomes were evaluated. This study was quantitative and descriptive in nature, through a survey type. Data collection was conducted through electronic questionnaires sent to students who post graduated during the period between the years 1998 and 2012. The results, suggest that in general, the survey participants perceive the development of skills, careers and income, after the course was completed. When comparing post graduate students from courses of academic and professional categories, there was a higher perception of development of skills that required greater professional practice application for post graduates of professional types. For the remaining skills, perception was similar for both groups. In regard to career development and income, differences in perception were not observed between the groups. It was verified that the perceived development of these two dimensions can be, in part, related to the education acquired during the course. This research contributes to the theoretical field on evaluation of graduates, both from a methodological point of view, due to the performed statistical analysis that is complementary to other methods used, as from a practical point of view, for it offers reformulation elements to courses as well as curricula and methodologies of teaching and learning improvement, in order to maximize the development of skills, career and income of its graduates.

Keywords: Graduates. Post-graduation in Administration. Skills. Career. Income.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração, Brasil, 1998 a 2012.....	21
Figura 1 – Questões da dimensão “impacto geral” do instrumento de pesquisa.....	55
Figura 2 – Questões da dimensão “competências” do instrumento de pesquisa.....	56
Figura 3 – Questões da dimensão “carreira” do instrumento de pesquisa.....	57
Figura 4 – Questões da dimensão “renda” do instrumento de pesquisa.....	58
Figura 5 – Questões da dimensão “dados sócio-demográficos” do instrumento de pesquisa.....	58
Figura 6 – Procedimentos de análise para a dimensão “competências”.....	61
Figura 7 – Procedimentos de análise para a dimensão “carreira”.....	63
Figura 8 – Procedimentos de análise para a dimensão “renda”.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação.....	27
Quadro 2 – Comparativo entre características dos mestrados acadêmico e profissional.....	31
Quadro 3 – Conceitos de <i>competence</i> e <i>competency</i>	32
Quadro 4 – Conceitos de competência na literatura.....	38
Quadro 5 - Competências e habilidades.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de alunos matriculados e titulados nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração, Brasil, 1998-2012.....	22
Tabela 2 – Respondentes por eixo do curso.....	66
Tabela 3 – Respondentes por gênero.....	67
Tabela 4 – Respondentes por faixa etária.....	67
Tabela 5 – Distribuição dos respondentes por ano de ingresso no curso.....	67
Tabela 6 – Distribuição dos respondentes por ano de saída do curso.....	68
Tabela 7 – Distribuição dos respondentes por área de graduação.....	68
Tabela 8 – Atuação profissional durante e após o curso.....	69
Tabela 9 – Experiência profissional fora da Bahia.....	69
Tabela 10 – Local da experiência profissional fora da Bahia.....	70
Tabela 11 – Exercício da atividade de ensino.....	70
Tabela 12 – Nível em que leciona.....	71
Tabela 13 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades”	71
Tabela 14 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades”.....	72
Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos itens de competência.....	73
Tabela 16 – Análise de fatorial dos itens de competência.....	76
Tabela 17 – Estatísticas descritivas dos fatores de competência.....	77
Tabela 18 – Correlação não paramétrica de <i>Spearman</i> entre percepção de impacto geral em competências e os fatores.....	78
Tabela 19 – Competências relativas aos egressos do eixo acadêmico.....	78
Tabela 20 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira”.....	79
Tabela 21 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira”	80
Tabela 22 – Evolução na carreira após ingressar e concluir o curso.....	80
Tabela 23 – Peso do curso no desenvolvimento de carreira.....	81
Tabela 24 – Codificação dos níveis hierárquicos.....	82
Tabela 25 – Frequência das categorias excluídas da análise de nível hierárquico.....	82
Tabela 26 – Frequência dos níveis hierárquicos durante o curso e atualmente.....	83
Tabela 27 – Frequência da variação no nível hierárquico.....	84
Tabela 28 – Agrupamento dos respondentes por tipo de variação no nível hierárquico..	85
Tabela 29 – Frequência da variação no nível hierárquico por eixo do curso.....	86
Tabela 30 – Distribuição agregada da variação no nível hierárquico.....	86

Tabela 31 – Teste de Mann Whitney entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional.....	86
Tabela 32 – Cruzamento do impacto do curso com a variação no nível hierárquico por eixo.....	87
Tabela 33 – Correlação entre o impacto do curso na carreira e a variação no nível hierárquico.....	88
Tabela 34 – Tipos de intensidade de correlação.....	89
Tabela 35 – Cruzamento do peso do curso na carreira com a variação no nível hierárquico por eixo.....	89
Tabela 36 – Correlação entre o peso do curso na carreira e a variação no nível hierárquico.....	90
Tabela 37 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo em minha renda”.....	90
Tabela 38 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo em minha renda”.....	91
Tabela 39 – Ocorrência de aumento salarial após o curso.....	91
Tabela 40 – Peso do curso na evolução da renda.....	91
Tabela 41 – Faixa salarial dos egressos durante o curso e atualmente.....	92
Tabela 42 – Pontos médios das faixas salariais.....	94
Tabela 43 – Distribuição dos respondentes por variação no ponto médio da renda.....	94
Tabela 44 – Distribuição dos respondentes do eixo acadêmico por variação no ponto médio da renda.....	95
Tabela 45 – Distribuição dos respondentes do eixo profissional por variação no ponto médio da renda.....	96
Tabela 46 – Correlação entre o impacto do curso na renda e a variação no ponto médio de renda.....	96
Tabela 47 – Correlação entre o peso do curso na renda e a variação no ponto médio da renda.....	97
Tabela 48 – Resumo do modelo de regressão.....	98
Tabela 49 – Coeficientes da regressão linear.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	15
1.2 O PROBLEMA	15
1.3 HIPÓTESES.....	16
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.5 JUSTIFICATIVA.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	25
2.2 DIFERENCIAÇÃO DOS CURSOS DO EIXO ACADÊMICO E PROFISSIONAL.....	29
2.3 COMPETÊNCIAS	31
2.4 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	39
2.5 MODELOS PARA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	45
2.6 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA	47
2.7 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE RENDA	51
3 ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	54
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA E VARIÁVEIS	54
3.3 COLETA DE DADOS	59
3.4 PLANO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	60

4 ANÁLISE DE DADOS.....	66
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	66
4.2 COMPETÊNCIAS	71
4.3 CARREIRA	79
4.4 RENDA	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – Instrumento de coleta	113
APÊNDICE B – Frequência das repostas nos itens de competência	115
APÊNDICE C – Resultados da análise fatorial.....	117
APÊNDICE D – Descritivas dos fatores de competência.....	120
APÊNDICE E – Teste T para duas amostras independentes.....	121
APÊNDICE F – Correlação entre a percepção de impacto em competência e os fatores de competência	122
APÊNDICE G – Teste de Mann Whitney para variação no nível hierárquico ...	123
APÊNDICE H – Correlações não paramétricas para impacto na carreira versus variação no nível hierárquico	124
APÊNDICE I – Correlações não paramétricas para peso do curso na carreira versus variação no nível hierárquico	125
APÊNDICE J – Correlações não paramétricas para impacto na renda versus variação no ponto médio de renda.....	126
APÊNDICE K – Correlações não paramétricas para peso do curso na renda versus variação no ponto médio de renda.....	127
APÊNDICE L – Regressão linear para prever variável de ponto médio de renda após o curso	128

1 INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por intensas transformações sociais, políticas e econômicas. Neste último aspecto, observou-se uma reestruturação dos modelos de produção que, por sua vez, consolidou novas bases para o desenvolvimento capitalista, baseadas em modelos flexíveis de produção. Em consonância com este fenômeno, as organizações passam por um processo de reestruturação visando se adaptar às transformações econômicas e sociais. Bartlet e Goshal (1997) apontam as seguintes transformações na estrutura das organizações contemporâneas:

- a) Empresas repensaram a antiga abordagem hierárquica, baseada em divisão de cima para baixo e passaram a adotar estruturas baseadas em grupos, setores e divisões.
- b) A segunda característica comum nesse modelo organizacional é o portfólio de processos de integração entre departamentos. Esses processos foram concebidos para quebrar as relações isoladas e orientadas verticalmente que têm dominado a hierarquia clássica baseada em autoridade.
- c) As alterações na antiga estrutura e nos processos foram apoiados na delegação de poder (*empowerment*), uma filosofia que representa um desafio para a cultura baseada em autoridade na maioria das hierarquias clássicas.

Brandão e Guimarães (2001) argumentam que as pressões sociais e o aumento da complexidade das relações de trabalho levaram as organizações a considerar, no processo de desenvolvimento profissional da força de trabalho, não somente questões técnicas, mas também aspectos sociais e comportamentais. McLagan (1997) complementa esse argumento ao afirmar que as organizações começam a se preocupar com sua "base de competência humana". O propósito da organização capitalista agora é desenvolver cada vez mais "uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada" (ANTUNES, 2000, p.161 *apud* HELAL; ROCHA, 2008, p.12).

É nesse contexto que emerge a discussão sobre competências. A noção de competência não é recente, constituindo-se em uma ideia reconceituada e

revalorizada em consequência da reestruturação produtiva descrita anteriormente e, conseqüentemente, das descontinuidades e imprevisibilidades de um mundo cada vez mais diversificado e interligado a partir dos processos de globalização (SANT'ANNA, 2010; RYCHEN; SALGANIK, 2005). Para Freire (2009), o conceito de competência tem substituído antigos conceitos que antes ordenavam as relações sociais, tais como o de qualificação, além de haver uma demanda cada vez mais exigente para o desenvolvimento de saberes e habilidades voltados para o trabalho.

A partir dessa realidade, Cunha e Freitas (2010) argumentam que existe uma demanda por uma formação integrada por meio de habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, que ofereça subsídios para ações contínuas de aprendizagem.

O desenvolvimento das competências demandado pelo mercado de trabalho perpassa pela adaptação das instituições educacionais à noção de competências. Dessa forma, as instituições têm moldado seus cursos e programas educacionais objetivando desenvolver em seus egressos as competências-chave que estes precisarão para o mundo do trabalho, como também para a vida em sociedade.

Todavia, faz-se necessário consolidar as percepções sobre qual é a real efetividade dessas instituições em oferecer de fato as condições propícias para o desenvolvimento de competências. Uma das formas de obter essa consolidação seria por meio da avaliação da percepção dos egressos sobre a participação em um determinado programa educacional e o impacto posterior causado por este.

Os alunos são aqueles que experimentam o currículo como projetado pelas instituições e a forma como é executado em sala de aula e, por isso, estão em uma posição favorável para descrever como eles o interpretam e o vivenciam (TWOMBLY, 1992 *apud* DONALD; DENISON, 1996). A melhor compreensão da satisfação dos alunos é fundamental para a qualidade do ensino, fornecendo informações valiosas, dado que eles podem avaliar a instituição, as experiências de trabalho e sua importância relativa (HEARN, 1985 *apud* DONALD; DENISON, 1996).

Diante do exposto, a avaliação de egressos constitui-se como relevante para a mensuração de seus impactos no desenvolvimento de competências, bem como possibilita avaliar o impacto em sua vida pessoal e profissional como, por exemplo, verificando o desenvolvimento da carreira e da renda desses egressos.

1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo da presente pesquisa são os egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses cursos estão divididos em dois eixos: a) acadêmico, composto pelos cursos de mestrado acadêmico e doutorado e; b) profissional, do qual faz parte o curso de mestrado profissional. O recorte temporal abrange os egressos das turmas de 1998 a 2012. Esse recorte foi escolhido devido ao fato de que a pesquisa pretende abranger todas as turmas ofertadas pelo mestrado profissional, cuja criação ocorreu em 1998, avaliando também as turmas do mestrado acadêmico e doutorado no mesmo período.

1.2 O PROBLEMA

Diante das diferentes abordagens que têm emergido sobre avaliação de egressos (identidade social, performance, desenvolvimento de competências, mudança de valores e aprendizagem), o presente estudo tem como propósito responder o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção de impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA sobre o desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos?

A resposta a este problema de pesquisa poderá contribuir para avaliar quais competências são desenvolvidas e em quais competências existem lacunas não preenchidas pelos programas de mestrado, bem como permitir mensurar qual o valor social percebido por seus egressos em termos de evolução de carreira e renda.

1.3 HIPÓTESES

O teste de hipóteses visa examinar o relacionamento entre variáveis, bem como a diferença entre grupos (DANCEY; REIDY, 2006). Nesta pesquisa, o teste de hipóteses será utilizado das duas formas. A hipótese principal da pesquisa será de que há percepção do desenvolvimento de competências, carreira e renda a partir da realização dos cursos de pós-graduação *sticto sensu* em Administração da UFBA. Desta forma, o teste de hipóteses está estruturado da seguinte forma:

H₀ – Não há percepção de desenvolvimento de competências, carreira e renda dos egressos dos cursos de pós-graduação *sticto sensu* em Administração da UFBA;

H₁ – Há percepção de desenvolvimento de competências, carreira e renda dos egressos dos cursos de pós-graduação *sticto sensu* em Administração da UFBA.

Além da hipótese principal, serão testadas também sub-hipóteses. Os participantes da pesquisa serão divididos em dois grupos: egressos dos cursos do eixo acadêmico e egressos do curso do eixo profissional. Pretende-se determinar se os dois grupos têm percepções similares com relação ao desenvolvimento de competências, carreira e renda. A seguir, são apresentadas as sub-hipóteses de pesquisa para cada uma dessas três dimensões:

a) Competências

H₀ - Há uma percepção similar do desenvolvimento de competências dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional;

H₁ - Há uma percepção diferenciada do desenvolvimento de competências dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional.

Mensurar a percepção dos egressos quanto ao desenvolvimento de competências é primordial num momento em que se discute no campo teórico sobre quais são as limitações dos cursos de pós-graduação em desenvolver capacidades e habilidades em seus egressos (VASQUEZ; RUAS, 2012).

Alguns estudos têm encontrado resultados que indicam que pessoas que possuem curso de pós-graduação percebem melhor desempenho em competências do que os que não possuem (BARUCH; PEIPERL, 2000). A procura por este tipo de curso, com ênfase aqui para os cursos na área de Administração, por sua vez tem aumentado ano após ano, e uma das razões para isso é a crença por parte dos egressos que poderão por meio desses cursos desenvolver conhecimentos e técnicas gerenciais (SULAIMAN; MOHEZAR, 2008).

Um dos grandes desafios para as escolas de negócio, nesse contexto, é dar sentido aos conhecimentos transmitidos aos alunos e como fazê-los conectar estes conhecimentos com a prática profissional (VASQUEZ; RUAS, 2012). Neste sentido, Hilgert (1995), verificou em um estudo realizado no âmbito de um Mestrado Executivo em Administração de Empresas nos Estados Unidos, que os participantes adquiriram novos conhecimentos os quais foram potencializados pela experiência profissional.

Diante desse cenário, há evidências de estudos que encontraram resultados positivos no desenvolvimento de competências por meio dos cursos de pós-graduação na área de Administração, porém há também estudos que demonstram que pode haver limitações nesse impacto positivo. Vale ressaltar, que não há pesquisas no Brasil na área de Administração que comparem o desenvolvimento de competências de egressos de cursos dos eixos acadêmico e profissional. Foram utilizadas as seguintes bases de dados e mecanismos de busca para prospectar estudos similares e aderentes a esta pesquisa: a) Banco de Teses e Dissertações (IBICT); b) *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); c) Google Acadêmico; d) Periódicos CAPES; e) Anais de eventos. As principais palavras-chaves utilizadas foram: Mestrado; MBA; Educação gerencial; Egressos; Competências; Carreira; Renda e seus similares na língua inglesa.

b) Carreira

H₀ - Há uma percepção similar do desenvolvimento de carreira dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional;

H₁ - Há uma percepção diferenciada do desenvolvimento de carreira dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional.

Dentre as principais razões para possuir um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração estão a preparação para conseguir um bom emprego e a ampliação de opções de carreira (SULAIMAN; MOHEZAR, 2008). Hilgert (1995), por sua vez, em um *survey* realizado com egressos do programa de Mestrado Executivo em Administração de Empresas da *Claremont Graduate School*, na Califórnia (EUA), identificou que mais da metade dos egressos tem planos de mudanças nas metas de carreira após o curso. Estes fatos comprovam que as expectativas em relação à carreira são maiores para quem possui MBA (BARUCH; PEIPERL, 2000).

Todavia, há relatos na academia de que o impacto em carreira pode não ser tão efetivo como esperam os egressos. A titulação em um curso de pós-graduação *stricto sensu* não é pré-requisito suficiente para uma alta elevação na carreira (BARUCH; LEEMING, 2001). Um estudo conduzido em quatro empresas do Reino Unido, contemplando pessoas de mesmo nível hierárquico, que possuíam e que não possuíam MBA, demonstrou que a evolução na carreira era similar entre os dois grupos de funcionários (BARUCH; PEIPERL, 2000). Por outro lado, Heaton, Ackah e McWhinney (2000) constataram que a progressão na carreira é alcançada principalmente pela atribuição de tarefas ou movimentos laterais, ampliando experiências e oportunidades. Isso significa dizer que não necessariamente ocorrem movimentos de rápida ascensão vertical como imaginado por diversos indivíduos que procuram esse tipo de curso.

Portanto, é imprescindível testar qual o real impacto produzido por um curso de pós-graduação *stricto sensu* em Administração na carreira de seus egressos, ressaltando que também não há estudos nesta área comparando egressos dos eixos profissional e acadêmico no Brasil. O procedimento de busca se baseou nos mesmos parâmetros que a dimensão anterior.

c) Renda

H₀ - Há uma percepção similar do desenvolvimento de renda dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional;

H₁ - Há uma percepção diferenciada do desenvolvimento de renda dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional.

Dentre as razões que levam ao aumento de demanda por cursos na área de educação gerencial estão a percepção de que estes cursos conduzem a um aumento de poder aquisitivo (SULAIMAN; MOHEZAR, 2008). Paralelamente a esta crença dos alunos, as instituições de ensino se propõem a aumentar as habilidades dos indivíduos e, conseqüentemente a renda (ASHELFELTER; ROUSE, 1998).

Deng (2010) verifica a existência de uma correlação positiva entre escolaridade e renda, porém afirma que não se pode ignorar a própria capacidade do indivíduo de aumentar sua própria renda. Duman (2008) constatou que na Turquia os rendimentos dos universitários aumentaram mais do que os rendimentos de pessoas com níveis primários de educação no período entre 1987 e 2005. Ele utiliza no estudo o modelo de Mincer, no qual os ganhos são determinados pelos anos de escolaridade e experiência (DUMAN, 2008). No Brasil, foi verificado em estudo da década de 1990 que a redução na variância da escolaridade tendeu a produzir uma redução da concentração de renda (LAM; LEVISON, 1990).

Por conseguinte, existem evidências empíricas de que a escolaridade e, mais especificamente, a educação gerencial tendem a produzir efeitos positivos na renda dos egressos, fato esse que tentará ser constatado por meio do teste de hipóteses. Assim como acontece em competências e carreira, aqui também não há pesquisa no Brasil comparando egressos do eixo acadêmico e do eixo profissional, considerando os mesmos critérios utilizados nas dimensões anteriores.

1.4 OBJETIVOS

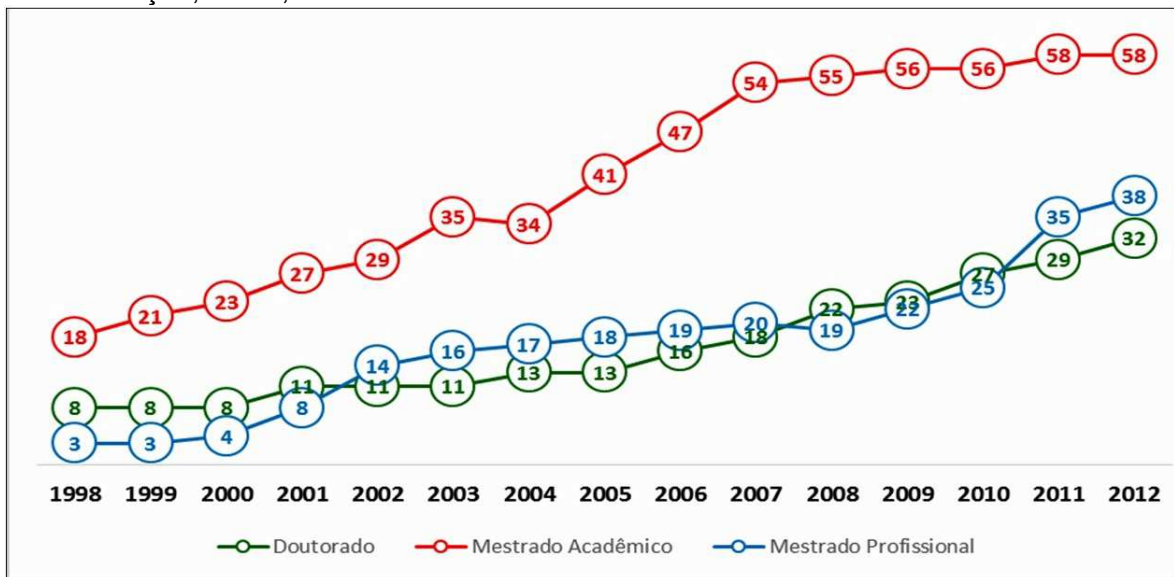
O objetivo central da pesquisa é avaliar a percepção de impacto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA no desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos. O objetivo geral proposto se desdobra nas seguintes etapas que constituem os objetivos específicos:

- a) Analisar a percepção dos egressos no que se refere ao desenvolvimento de competências por meio dos cursos;
- b) Analisar a percepção dos egressos em relação ao desenvolvimento da carreira por meio dos cursos;
- c) Analisar a percepção dos egressos em relação ao desenvolvimento da renda a partir dos cursos;
- d) Analisar as diferenças na percepção de desenvolvimento de competências, carreira e renda entre os egressos dos cursos dos dois eixos: acadêmico e profissional.

1.5 JUSTIFICATIVA

De acordo com a base de dados da CAPES, a oferta de programas de mestrado em Administração no Brasil apresenta uma tendência crescente nos quinze anos analisados. Vale ressaltar que, nas estatísticas da CAPES, os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração fazem parte de uma grande área que inclui ainda os programas em Ciências Contábeis e Turismo. Foram considerados com programas na área de Administração os cursos que estavam enquadrados nas seguintes áreas de descrição: a) Administração; b) Administração pública; c) Administração de empresas e; d) Negócios internacionais. Dessa forma, o gráfico 1 apresenta a evolução quantitativa do número programas entre 1998 e 2012:

Gráfico 1 – Evolução do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Brasil, 1998 a 2012.



Fonte: Elaboração própria (2014) com base na base de dados GeoCapes, CAPES (2013a).

Os programas de mestrado acadêmico respondem, historicamente pela maioria dos cursos. A linha de evolução dessa categoria demonstra uma tendência crescente, que se intensificou entre 2004 e 2007, mas que, nos últimos cinco anos do período analisado, tem apresentado uma tendência de estagnação no número de cursos. O crescimento do número de programas desse tipo foi de 222% entre 1998 e 2012, passando de 18 para 58 programas.

Os mestrados profissionais, por sua vez, são os que apresentam a maior evolução quantitativa, superando, em 2012, a quantidade de doutorados existentes, somando 38 cursos e uma evolução percentual de 1.166,67% na área de Administração.

No que se refere aos programas de Doutorado, estes apresentam também uma evolução, principalmente a partir de 2006, alcançando, no período analisado, um total de 32 programas e uma variação positiva de 300% na quantidade de programas entre 1998 e 2012.

Os indicadores referentes à quantidade de matriculados e titulados tem também apresentam números expressivos, conforme a tabela 1:

Tabela 1 – Evolução do número de alunos matriculados e titulados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, Brasil, 1998-2012

Ano	Mestrado Acadêmico Matriculado	Mestrado Acadêmico Titulado	Doutorado Matriculado	Doutorado Titulado	Mestrado Profissional Matriculado	Mestrado Profissional Titulado	Total Matriculado	Total Titulado
1998	1.814	346	287	43	0	0	2.101	389
1999	2.118	482	308	37	179	32	2.605	551
2000	2.042	706	309	60	335	74	2.686	840
2001	2.038	719	356	55	508	99	2.902	873
2002	1.821	915	389	48	884	261	3.094	1.224
2003	1.836	847	415	76	1.049	410	3.300	1.333
2004	1.804	686	422	107	1.261	464	3.487	1.257
2005	1.917	762	484	99	1.409	442	3.810	1.303
2006	2.142	885	545	106	1.368	587	4.055	1.578
2007	2.578	893	644	104	1.150	607	4.372	1.604
2008	2.600	1.082	792	121	1.128	482	4.520	1.685
2009	2.625	1.118	904	167	1.172	453	4.701	1.738
2010	2.704	1.063	1.085	151	1.339	497	5.128	1.711
2011	2.753	1.152	1.225	206	1.638	508	5.616	1.866
2012	2.596	1.238	1.398	270	1.875	672	5.869	2.180
Total	33.388	12.894	9.563	1.650	15.295	5.588	58.246	20.132
Varição 1999 a 2012 (%)	23%	157%	354%	630%	947%	2.000%	125%	296%

Fonte: Elaboração própria (2014) com base em dados da base de dados GeoCapes, CAPES (2013a)

Como a CAPES não possui registro de matriculados e titulados para os mestrados profissionais em 1998, a avaliação do crescimento será feita com base na variação entre 1999 e 2012. Nesse período, o número de matriculados no geral aumentou 125%, enquanto o de titulados variou positivamente em 296%.

Quando se analisa os dados por categoria, observa-se que, embora os mestrados acadêmicos ainda respondam pela maior parte dos matriculados e titulados, é o mestrado profissional que apresenta as maiores taxas de crescimento, seguido pelos cursos de doutorado.

Nesse contexto, em que o número de matriculados e titulados aumenta ano após ano, a avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração é uma importante ferramenta para mensuração do alcance dos objetivos desses programas. Oliveira (2013) menciona que não é uma obrigatoriedade imposta aos programas a realização de pesquisa de avaliação de egressos, mas que a CAPES orienta que as coordenações dos cursos executem esse tipo de ação, pois pontua para a avaliação do programa, além de servir de elemento norteador para definição e redefinição de seu projeto pedagógico, tendo

em vista o perfil do profissional que se pretende formar ante as demandas do mercado.

A obtenção de informações sobre as posições profissionais dos egressos, após a realização dos cursos, é um dos fatores determinantes de como estes foram capazes de preparar seus alunos para a atuação, seja no ambiente profissional ou acadêmico. Essa avaliação pode ser realizada por meio de dados como empregabilidade e renda, os quais são produto direto das competências desenvolvidas (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2013).

Na visão de Ribeiro (2005), é importante construir um banco de dados consistentemente atualizado que permita saber o destino dos egressos e uma apreciação do valor agregado a ele, após um tempo razoável da conclusão do curso. Ademais, a escolha da realização da análise no âmbito do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Administração da Universidade Federal da Bahia se dá devido à alta conceituação de seus cursos, tanto no eixo acadêmico como no eixo profissional.

A avaliação da CAPES utiliza uma metodologia de coleta de dados anual com publicação de resultados trienal. De acordo com a última divulgação de resultados, o doutorado e o mestrado acadêmico possuem conceito cinco, enquanto o mestrado profissional possui conceito quatro, numa escala que, no caso do mestrado acadêmico e doutorado, varia de 1 a 7, e no caso do mestrado profissional, esse conceito pode variar de 1 a 5 (HASTENREITER FILHO, 2013; COELHO, 2013). Dessa forma, os cursos da UFBA constituem-se em unidades que possuem importante relevância dentro do cenário nacional.

Ademais a pesquisa visa contribuir para o enriquecimento do campo teórico sobre avaliação de egressos e desenvolvimento de competências por meio da formação acadêmica em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Poderá ainda, contribuir para a criação de uma metodologia regular para avaliação de egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia e, posteriormente, poderá ser aplicado a Programas de Pós-graduação em Administração de outras instituições públicas e privadas, podendo, inclusive, ser expandido para outras áreas além da Administração.

Para os egressos, os resultados obtidos poderão contribuir para confirmar a importância da titulação para a evolução de suas carreiras profissionais e da renda percebida. No tocante ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFBA, a pesquisa funcionará como um instrumento de *feedback* com relação às competências que são, ou não, desenvolvidas pelos seus egressos, bem como a contribuição dada ao desenvolvimento de suas carreiras e renda.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Com vistas à realização de um estudo de avaliação de egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, faz-se necessária a avaliação e o entendimento do contexto histórico no qual ela se desenvolve no Brasil. Nesse sentido, pode ser considerada como marco inicial desse processo, a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) instituída pelo decreto nº 29.741, no início da década de 1950, no segundo governo de Getúlio Vargas (CAPES, 2013b).

O seu objetivo era corrigir a “deformidade congênita de nossa formação profissional” (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005, p. 32). A CAPES participou da elaboração do parecer 977/1965 do Conselho Federal de Educação, vinculado ao Ministério da Educação, que estabeleceu as características da pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Enquanto esta tem objetivo técnico-profissionalizante, aquela é de natureza acadêmica e de pesquisa (AFONSO; VERGARA, 2005). Ainda segundo os autores, tanto a criação da campanha quanto a elaboração do parecer 977/65 foram ações vinculadas ao período desenvolvimentista dos anos 1950 e nacionalista da década de 1960.

No que tange à pós-graduação *stricto sensu*, o parecer estabeleceu a diferenciação dos graus de mestrado e doutorado. Embora estejam hierarquizados, o mestrado não é condição indispensável para obtenção do doutorado, podendo ser etapa preliminar deste ou então grau terminal (BRASIL, 1965). Ademais, estabeleceu ainda os critérios relacionados à organização dos programas de mestrados acadêmicos, porém deixou indícios de que os cursos de mestrado poderiam ter um enfoque mais profissionalizante futuramente (MELO; OLIVEIRA, 2005), o que de fato ocorreria três décadas depois por meio da criação dos mestrados profissionais.

No período que compreende as décadas de 1970 e 1980, a demanda crescente por profissionais qualificados para atender as transformações sociais e do mercado de trabalho, conduz à expansão da pós-graduação *stricto sensu* com ênfase nos mestrados acadêmicos, primeiro grau da carreira acadêmica, a qual formaria os multiplicadores necessários para suprir o ensino superior (HELAL; ROCHA, 2008).

Nesse mesmo período, se desenvolve também pós-graduação *lato sensu*. Esta é caracterizada por cursos com duração mínima de 360 horas, compreendendo as especializações voltadas para problemas específicos de mercado, por meio de obtenção de resultados práticos (AFONSO, 2005). Posteriormente, foi adotada incorretamente a sigla americana MBA (*Master in Business Administration*) para também designar este tipo de curso.

Vale mencionar que o MBA americano corresponde ao que posteriormente, nessa seção, será descrito como o Mestrado Profissional Brasileiro, uma vez que se utiliza de um arcabouço teórico para aplicação na prática profissional. Já o MBA *lato sensu* brasileiro, é uma capacitação em uma área vertical do conhecimento ou em uma subárea específica (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005). Oliveira (2011, p.10) critica esta verticalização do conhecimento dizendo que a “falta de regulamentação levou ao surgimento de inúmeros MBA, como os MBA “fatiados”, ou seja, em áreas específicas (marketing, finanças, gestão de pessoas, contabilidade, dentre outros)”. Em suma, as demandas do mercado conformaram o modelo de MBA brasileiro vigente em conjunto com a falta de regulamentação desses cursos por parte da CAPES.

Nos anos da década de 1980, a CAPES passou a ser o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PNPG). Atualmente, com a aprovação da Lei 11.502/2007, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, o órgão também “passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (CAPES, 2013b). O quadro a seguir apresenta os principais objetivos e a cronologia dos PNPG elaborados pela CAPES:

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação

PNPG	Período	Principais objetivos
I PNPG	1975 - 1979	a) Institucionalização do sistema; b) Elevação dos padrões de desempenho e racionalização da utilização dos recursos; c) Planejamento da expansão dos cursos com estruturas mais equilibradas entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as diversas regiões do país.
II PNPG	1982 - 1985	a) Formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes; b) Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia Nacional.
III PNPG	1986 - 1989	a) A consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) A institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) A integração da pós-graduação ao setor produtivo.
IV PNPG	1998 - 2002	a) Expandir o sistema de pós-graduação; b) Capacitar alunos de maneira adequada a atender necessidades nacionais; c) Elevar a qualidade; d) Diminuir desequilíbrios regionais; e) Ampliar a inserção internacional e; f) Comprometimento com a melhora do ensino superior.
V PNPG	2005 - 2010	a) Crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade; b) Atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país; c) Subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.
VI PNPG	2011 - 2020	a) Estímulo à formação de redes de pesquisa e pós-graduação; b) Ênfase nas questões ambientais, associadas à busca do desenvolvimento sustentável e do uso de tecnologias limpas; c) Garantia do apoio ao crescimento inercial do Sistema Nacional de Pós-Graduação; d) Consideração, nos diferentes programas visando ao desenvolvimento, economia, saúde e educação no Brasil, das características culturais da população-alvo; e e) Atenção às atuais gerações de crianças e jovens, particularmente nas áreas de saúde e educação em ações voltadas para o ensino básico e superior com a participação da pós-graduação.

Fonte: Afonso (2005); CAPES (2010); Barreto e Domingues (2012)

Na década de 1990, com a abertura dos mercados nacionais, a inserção no processo de globalização, modernização de sistemas de produção, aumento de competitividade e outros aspectos relacionados às dinâmicas econômicas, surgiu a necessidade de adequação dos programas de pós-graduação às realidades de mercado, visando formar profissionais cada vez mais capacitados diante do cenário dinâmico que se configurava. Entretanto, observou-se uma lacuna na formação dos

profissionais, a qual não estava sendo preenchida nem pelas especializações *lato sensu*, nem pelos programas de mestrado acadêmico. Se por um lado a visão generalista e verticalizada, em uma subárea específica, fornecida pelas especializações pouco agregava a gestores de nível estratégico; por outro o mestrado, em alguns casos, além de exigir uma dedicação maior de tempo, recurso que estes gestores não possuem, ainda se distanciavam da problemática empresarial (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005).

O mestrado acadêmico tal como foi concebido e se desenvolveu no decorrer das décadas de 1970 e 1980, tem como principal função a formação do quadro de docentes para o ensino superior, por meio da imersão na teoria, capacitando os profissionais em atividades de pesquisa no longo prazo, aprofundando e até mesmo redimensionando problemáticas empresariais, com um enfoque mais teórico, não necessariamente propondo soluções práticas (RIBEIRO, 2005). Essas pesquisas de longo prazo, por sua vez, são desenvolvidas nos cursos de doutorado, sendo que o fato de não necessariamente proporem soluções práticas, vai de encontro às necessidades de mercado que são, de maneira geral, imediatistas.

A partir disso, a CAPES resolve elaborar a Portaria nº 47/1995, baseada no programa de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Essa portaria institui critérios para o estabelecimento dos mestrados dirigidos à formação profissional, sendo posteriormente revogada pela portaria 80/1998, a qual atribuiu as seguintes características aos mestrados profissionais (CAPES, 1995; CAPES, 1998):

- a) Estrutura curricular vinculada à aplicação profissional;
- b) Tempo mínimo de titulação de 1 ano;
- c) Quadro docente predominantemente formado por doutores;
- d) Exigência de apresentação de trabalho final;
- e) Avaliação periódica da CAPES;
- f) Vocação para o autofinanciamento;

A portaria 80/1998 apresenta como sendo a principal contribuição dos mestrados profissionais a formação de profissionais aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado dos egressos de mestrados acadêmicos

que vise preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.

No ano de 2009 foram editadas mais duas portarias referentes aos mestrados profissionais: nº 07/2009 e nº 17/2009. A portaria nº 07/2009 tinha por objetivo definir conceitos, objetivos e conteúdos das propostas, além de propor novas definições para o trabalho final de curso e avaliação integrada aos demais programas, porém com fichas e comissões específicas. No tocante à portaria nº 17/2009, esta substituiu a anterior acrescentando orientações acerca da concessão de bolsas de estudos e indicadores de avaliação dos cursos (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Diante das diferenças expostas, é de grande valia a execução de um estudo que verifique quais são as competências desenvolvidas pelos egressos de programas de mestrado acadêmico e profissional, verificando quais são suas principais diferenças e similaridades no que tange à formação de seus graduados.

Moreira, Hortale e Hartz (2004 *apud* PAIXÃO, 2012, p. 83) com base em críticas de observadores internacionais, citam dentre as principais falhas no sistema de avaliação da pós-graduação brasileira “a inexistência de parâmetros para medir o impacto dos programas, ou seja, uma avaliação dos impactos do curso na vida acadêmica e profissional dos alunos”. É necessário desenvolver uma sistemática que avalie a aplicabilidade do conhecimento teórico aprendido na prática profissional e o ganho pessoal obtido por meio do curso, que se traduz em mudanças significativas na vida no egresso.

2.2 DIFERENCIAÇÃO DOS CURSOS DO EIXO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

A partir da observação da evolução histórica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, faz necessário expor as principais semelhanças e diferenças entre os cursos dos eixos acadêmico e profissional.

O primeiro critério de diferenciação está relacionado aos objetivos. Para Ruas (2003), enquanto os cursos acadêmicos objetivam a formação de pesquisadores, o mestrado profissional visa a formação para atuação no mercado de trabalho. Para

isso, ambos se utilizam de uma base teórica, porém os cursos acadêmicos priorizam uma revisão mais ampla e aprofundada em um determinado campo do conhecimento. O mestrado profissional, por sua vez, prioriza a aplicação desse conhecimento teórico para resolução de problemas na prática. Piquet, Leal e Terra (2005) acrescentam que o mestrado acadêmico qualifica o egresso para o magistério superior e, geralmente, para o prosseguimento da formação em um curso de doutorado. Já o mestrado profissional proporciona maior aproximação entre o conhecimento produzido na universidade e a sua aplicação nos campos social e profissional.

O público-alvo também é um fator de diferenciação entre cursos profissionais e acadêmicos. Enquanto estes têm suas turmas formadas por graduados em geral, aquele é geralmente demandado por graduados com experiência profissional consolidada (PAIXÃO; BRUNI, 2013). Essa constatação é corroborada por Severino (2006), que complementa afirmando que as diferenças entre os objetivos centrais dos programas contribuem para a diferenciação do perfil do candidato ao curso.

O corpo docente também constitui em um critério de diferenciação entre os dois tipos de curso. Enquanto no mestrado acadêmico e doutorado há a exigência de que o corpo docente seja formado por doutores; no mestrado profissional a composição pode ter, além de doutores, docentes com inquestionável experiência profissional (SEVERINO, 2006).

Quanto ao trabalho de conclusão, no mestrado acadêmico, o formato do trabalho final, geralmente utilizado, é a dissertação, enquanto que no caso do doutorado, o trabalho final é uma tese. No caso do mestrado profissional, a redação da Portaria nº 17/2009 da CAPES salienta que:

“O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística; sem prejuízo de outros formatos, de acordo

com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES" (CAPES, 2009).

Como similaridades, os cursos mestrado acadêmico e profissional apresentam o fato de que são aprovados e avaliados pela CAPES, possuindo duração legal mínima de um ano e que ambas as modalidades concedem ao egresso o grau de mestre com todas as prerrogativas inerentes ao título. Já o doutorado tem duração legal mínima de dois anos (PAIXÃO; BURNI, 2013).

O quadro a seguir resume os principais aspectos característicos das modalidades dos cursos dos eixos acadêmico e profissional:

Quadro 2 – Comparativo entre características dos mestrados acadêmico e profissional

Característica	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Mestrado Profissional
Objetivos	Formar professores e pesquisadores.	Formar pesquisadores seniores.	Formar profissionais de alto nível
Público-alvo	Graduados em geral.	Graduados ou mestres.	Graduados em geral, com experiência profissional.
Duração Mínima (legal)	Um ano.	Dois anos.	Um ano.
Duração mais frequente	Dois anos.	Quatro anos.	Dois anos.
Corpo docente (legal)	Doutores.	Doutores.	Doutores e profissionais (com experiência consolidada).
Título recebido (legal)	Mestre.	Doutor.	Mestre.
Trabalho de conclusão (legal)	Dissertação.	Tese.	Dissertação ou outras formas de trabalho.
Autorização para início	Necessária (CAPES).	Necessária (CAPES).	Necessária (CAPES).
Avaliação formal	Realizada pela CAPES.	Realizada pela CAPES.	Realizada pela CAPES.

Fonte: Adaptado de PAIXÃO; BRUNI, 2013.

2.3 COMPETÊNCIAS

A competência, atualmente, tem sido trabalhada sob diferentes abordagens teóricas, principalmente devido à multiplicidade de definições existentes, fazendo que este seja considerado um conceito polissêmico (CUNHA; FREITAS, 2010).

Na Idade Média, o termo competência é utilizado para atribuir a alguém ou a algumas instituições a capacidade de se pronunciar, apreciar ou julgar determinadas questões (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

No século XIX, o termo adquiriu novo sentido, quando o filósofo americano Ralph Waldo Emerson afirmou que não bastava ao homem desenvolver competências, mas que isso deveria se traduzir em desempenho no trabalho (LOPES, 2005). Competência aqui se traduz em características que o indivíduo deve possuir e desenvolver para melhor realizar uma determinada ação. Frederic Taylor foi um dos primeiros, no século passado, a ressaltar a centralidade da competência para o desempenho do trabalho efetivo ao usar o estudo de tempos e movimentos para analisar a competência, mostrando como os gestores podem recrutar, desenvolver, reter e avaliar as pessoas, aumentando a eficácia nas organizações (SANDBERG; PINNINGTON, 2009). White (1959, p. 4 *apud* RODRIGUES, 2011, p. 37), por sua vez, define que a competência pode ser entendida como “a habilidade [do indivíduo] de interagir com o ambiente”.

A partir das definições apresentadas, percebe-se que diversos autores no decorrer do século XX, trabalharam, direta e indiretamente, o tema relativo às competências. Cabe salientar que na língua inglesa existem duas palavras para definir competências: *competence* e *competency*. O quadro 3 apresenta diferenciação entre estes dois conceitos:

Quadro 3 – Conceitos de *competence* e *competency*

Competence	Competency
<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto integrado de capacidades (ou <i>competências</i> plural de <i>competency</i>); • Consiste em grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes; • Necessariamente condicional para o desempenho de tarefas e resolução de problemas; • Capaz de funcionar de forma eficaz (de acordo com certas expectativas ou padrões) em uma determinada profissão, organização, cargo, função e situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • É um elemento situado de competência (<i>competence</i>), que pode ser: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comportamento orientado e / ou; ○ Orientado para a tarefa, e ○ Significativo num contexto específico e em nível suficiente de especificação.

Fonte: Mulder *et al.* (2009)

A discussão se intensificou, a partir da década de 1970, mais especificamente a partir do trabalho intitulado “*Testing for competence rather than for intelligence*”, de David McClelland, no qual competência é definida como característica que é subjacente à pessoa e que tem relação de causalidade com um desempenho superior em uma atividade ou situação (MCCLELLAND, 1973). O objetivo de McClelland era propor uma alternativa aos tradicionais testes para mensuração de

inteligência (QI – quociente de inteligência) que possuíam grande influência nos meios acadêmico e profissional. Reforçando o pensamento de McClelland, Deng (2010) argumenta que outros indicadores como a inteligência emocional, por exemplo, podem ser uma melhor forma de mensurar mais precisa e relevantemente o desempenho do trabalhador.

Boyatzis (1982) também corrobora com a ideia de McClelland de que as competências são subjacentes à pessoa, complementando que estas podem se configurar em uma habilidade, um papel social ou um conjunto de conhecimentos utilizados pela pessoa. Por sua vez, Spencer e Spencer (1993) acrescentam à ideia de subjacência, o fato de que a competência deve ser referenciada por critérios ou padrões de mensuração e ter uma relação de causalidade ou predição com o comportamento ou desempenho do indivíduo em uma situação ou tarefa no trabalho. Esses autores introduzem a noção de que, embora a competência seja um estoque de recursos que o indivíduo detém, ela somente se configura no momento da realização de uma ação. Lopes (2005) complementa que esses recursos se traduzem em características duradouras, como por exemplo: motivações, traços, autoconceito, conhecimentos e habilidades.

Parry (1996) resume as ideias de McClelland, Boyatzis, Spencer e Spencer e Deng conceituando a competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que afeta uma grande parte de um posto de trabalho (papel ou responsabilidade), impactando diretamente o desempenho, e que pode ser medido por meio de padrões bem aceitos, podendo ser melhorado através de treinamento e desenvolvimento. Afirma ainda, que os CHA são *inputs* utilizados para o alcance de resultados esperados em função dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa. Veres *et al.* (1990, *apud* SANDBERG, 2000) complementa este conceito ao propor que os CHA, bem como as características pessoais devem ser possuídas pelos indivíduos como pré-requisito para o desempenho do trabalho efetivo.

Nesse sentido, Klemp (1999) sugere que a competência se subdivide em práticas e atributos. Enquanto as práticas são as ações desenvolvidas pelo indivíduo no exercício de suas funções, os atributos são os conhecimentos, técnicas e características possuídas pelo sujeito e agregadas por ele à função.

Para Cunha e Freitas (2011), estes autores fazem parte da chamada abordagem americana, na qual competências são consideradas *inputs* que o indivíduo possui e que servem para justificar o desempenho superior. A abordagem americana se aproxima muito da abordagem britânica que também considera a competência com base em critérios observáveis e mensuráveis de desempenho voltados para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2011).

Pode-se mencionar como expoente da abordagem britânica, o modelo de competência de Cheetam e Cheevers (1996) que é composto por quatro componentes centrais de competência profissional: a) competências de conhecimento ou cognitivas; b) competências funcionais; c) competências pessoais; d) competências de valores e ética. Esses quatro componentes sofrem influência de outros dois: As metacompetências e as transcompetências. De acordo com Godoy e D'Amélio (2012, p. 625) "as metacompetências permitem aos indivíduos analisar e desenvolver competências que já possuem". Para Rychen e Salganik (2005), as metacompetências são pensamentos reflexivos que exigem processos mentais relativamente mais complexos, exigindo que o indivíduo tenha uma postura mais crítica sobre si mesmo. Já as transcompetências são transversais às outras competências, integrando-as e atuando como pré-requisito ao desenvolvimento de outras competências.

Steffen (1999, *apud* SANT'ANNA, 2010) diferencia as abordagens americana e britânica ao descrever a abordagem americana como tendo uma concepção comportamentalista (behaviorista), pois enfatiza atributos fundamentais que o sujeito deve possuir para obter um desempenho superior, enquanto na abordagem britânica, que ele considera funcionalista, a preocupação é a definição dos perfis ocupacionais predeterminados aos quais o indivíduo deve se adaptar no trabalho.

Ambas as abordagens, americana e britânica, são passíveis de críticas. A primeira delas é que o simples fato de possuir um estoque de recursos (CHA) não garantirá que a pessoa obterá os resultados que dela são esperados no trabalho (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000). Existem outros fatores internos e externos à pessoa, que podem fazer que esta não logre êxito em suas atividades.

A segunda crítica se refere ao fato de que essas abordagens negligenciam a natureza contextual da competência, tratando a pessoa e o contexto como entidades

separadas e isoladas (SANDBERG; PINNINGTON, 2009). Por essa razão, essas abordagens perdem a capacidade de determinar porque um determinado indivíduo que já evidenciou competência em determinadas ocasiões, em alguns casos, não consegue replicar este desempenho em outras situações. A competência, então, é descontextualizada da prática, e considerada apenas como um corpo generalizável de conhecimentos, habilidades e atitudes (DALL'ALBA; SANDBERG, 1996). Quando os atributos são vistos como livres de contexto, a dimensão tácita da competência é negligenciada (SCHON, 1983 *apud* SANDBERG, 2000). Bartlett e Goshal (1997) complementam dizendo que a maioria das habilidades se baseia fortemente no conhecimento tácito e capacidades que, muitas vezes, surgem da interação entre traços incorporados e experiência acumulada do indivíduo.

Diante das lacunas teóricas deixadas pelas abordagens americana e britânica, algumas abordagens alternativas emergiram para explicar e desenvolver competências. Nesse sentido, a corrente teórica mais influente na literatura é a abordagem francesa, que caracteriza as competências como sendo *outputs*, focadas nas realizações, por meio do resultado produzido para a organização e não, no comportamento realizado em si.

Guy Le Boterf conceitua a competência como sendo resultado da interação da pessoa e sua experiência de vida, da sua formação educacional e da sua experiência profissional, implicando um “saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado” (LE BOTERF, 1995 *apud* FLEURY; FLEURY, 2001a, p. 187).

Zarifian (2001) relaciona a competência à mobilização de pessoas e de redes de atores, por meio da iniciativa e assunção de responsabilidade, e à mobilização de recursos como conhecimento, entendimento prático, conhecimentos adquiridos. Os conceitos de Zarifian e Le Boterf são convergentes, na medida em que estabelecem a relação entre mobilização de recursos e os contextos ou situações específicas que demandam estas mobilizações, sendo que cada contexto exige uma gama de recursos específicos que devem ser combinados visando a um resultado ótimo. Ambos “exploram o conceito de competência associado à ideia de agregação de

valor e entrega em determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa” (DUTRA *et al.*, 2006, p. 2).

Fleury e Fleury (2001b) acrescentam às ideias de Le Boterf (1995) e Zarifian (2001) a percepção de que as competências devem agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Percebe-se que o resultado deve trazer consequências positivas não só do ponto de vista do que a organização almeja estrategicamente, mas também naquilo que o indivíduo busca por meio do trabalho.

A abordagem francesa é complementada por diversos autores que oferecem importantes contribuições para o entendimento de que competências não são apenas estoques de recursos.

Nesse sentido, cabe aqui mencionar o conceito proposto por Sandberg (2000, p. 11) no qual a competência perpassa pelo significado que o trabalho possui para o indivíduo, a partir daquilo que ele vivencia no exercício do mesmo. O autor utiliza uma abordagem fenomenológica, ou seja, a partir do foco na experiência vivida. Sandberg (2000) confirma resultado encontrado por Benner e Schon no qual a competência humana não é essencialmente constituída por uma lista de atributos generalizáveis como, por exemplo, os conhecimentos, habilidades e atitudes, que são destacáveis a partir do trabalho em questão (SANDBERG; PINNINGTON, 2009). Em vez disso, as formas em que o trabalho é experimentado constituem o fundamento da competência humana.

O significado do trabalho influencia as atitudes que o indivíduo realiza durante a execução da tarefa e, por consequência, o resultado alcançado. Desta forma, a concepção do trabalho forma e organiza os conhecimentos e habilidades em competências distintivas na realização do trabalho. Sandberg (2000) sugere que existem duas formas básicas de desenvolver competências: a) desenvolvendo e aprofundando a atual forma de conceber o trabalho e; b) mudando a concepção atual para uma concepção nova de trabalho. A mudança na estrutura de significado permite novos meios de experimentar a prática.

Da mesma forma, para Rychen e Salganik (2005), a competência está além dos conhecimentos e habilidades, envolvendo a capacidade de atender às demandas complexas, recorrendo à mobilização de recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular. Perrenoud (2000) complementa

ao afirmar que a competência se materializa por meio de operações mentais complexas que mobilizam, integram e orquestram recursos cognitivos, permitindo determinar e realizar uma ação ajustada a uma dada situação.

Percebe-se, a partir disso, que a competência se situa em algum ponto entre aquilo que o sujeito possui de conhecimentos e habilidades, o contexto que exige uma ação competente e a predisposição pessoal para aplicar esses conhecimentos e habilidades para a entrega de um resultado.

Essa predisposição é caracterizada por Barth *et al.* (2007) como auto-organização, conceito este que compreende componentes psicossociais diferentes, existindo dentro de um determinado contexto, e sendo percebidos de acordo com as especificidades desse contexto.

Outro aspecto que caracteriza a competência é a sua contingencialidade, uma vez que esta é constituída a fim de alcançar as metas estabelecidas em situações de trabalho concretas e exercida sob um contexto particular, exigindo flexibilidade e ampla capacidade de atualização (SANT'ANNA, 2010; LUKEN, 2004 *apud* BAARTMAN; RUIJS 2011).

Diante das diversas características atribuídas à competência por autores de diversas abordagens, observa-se uma tendência na literatura que procura agregar as ideias de competências como *inputs* e *outputs*.

Essa tendência de convergência entre os dois pontos de vista é percebida também na literatura nacional sobre competência. Dias *et al.* (2008, p. 5) confirmam esta ideia, bem como a multiplicidade de abordagens que são utilizadas nas pesquisas nacionais:

Na produção científica brasileira entre 2000 e 2004 se evidencia uma grande variedade de expressões associadas à noção de competências organizacionais: *core competence*, competências essenciais, competências organizacionais, competências distintivas, competências seletivas, competências básicas, competências de suporte, competências dinâmicas, etc.

Diante da multiplicidade de definições de competência, deve-se destacar que o conceito que foi trabalhado nessa seção é o de competência individual, pois é o que possui maior aderência aos objetivos da pesquisa.

O estudo pretende avaliar as competências de egressos de pós-graduação em Administração e, portanto, ao tentar mensurar o seu desenvolvimento está justamente enfatizando a dimensão individual da competência. Outro aspecto relevante aos conceitos de competência individual é a possibilidade de mensuração, que, no caso da pesquisa em curso, será realizada por meio de autoavaliação dos egressos. Por fim, o desempenho superior, poderá ser averiguado, indiretamente, por meio do desenvolvimento da carreira profissional e renda dos egressos.

O quadro 4 apresenta uma síntese dos principais conceitos trabalhados na revisão de literatura:

Quadro 4 – Conceitos de competência na literatura

<i>Autor</i>	<i>Conceito de competência individual</i>
White (1959, p.4 <i>apud</i> Rodrigues, 2011, p. 37)	“A habilidade [do indivíduo] de interagir com o ambiente”.
McClelland (1973)	Característica que é subjacente à pessoa e que tem relação de causalidade com um desempenho superior em uma atividade ou situação.
Boyatzis (1982, p.21)	São características subjacentes à pessoa, podendo se configurar em uma habilidade, um papel social, um conjunto de conhecimentos utilizados pela pessoa.
Parry (1996, p.2)	“Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que afeta uma grande parte de um posto de trabalho (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com o desempenho no trabalho, que pode ser medido por meio de padrões bem aceitos, e que pode ser melhorado através de treinamento e desenvolvimento.”
Le Boterf (1994 <i>apud</i> Dutra <i>et al.</i> , 2006, p. 3).	“Mobilizar conhecimentos e experiências para atender as demandas e exigências de um determinado contexto”.
Le Boterf (1995 <i>apud</i> Fleury; Fleury, 2001a, p. 187)	“saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado”. A competência é formada por três eixos: pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional.
Zarifan (2001)	Relaciona a competência à mobilização de pessoas e de redes de pessoas, por meio da iniciativa e assunção de responsabilidade, e de mobilizar recursos, como conhecimento, entendimento prático, conhecimentos adquiridos.
Veres <i>et al.</i> (1990 <i>apud</i> Sandberg, 2000)	Constituída por atributos possuídos pelos trabalhadores, geralmente representado como conhecimento, habilidades, capacidades (CHA) e características pessoais necessárias para o desempenho do trabalho efetivo .
Luken (2004 <i>apud</i> Baartman; Ruijs, 2011)	É constituída pela combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de alcançar as metas estabelecidas em situações de trabalho concretas.
Baartman; Ruijs (2011)	É descrita como a capacidade de ordenar combinações específicas de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos de trabalho adequadas.

Rychen; Saganik (2005)	A competência está além dos conhecimentos e habilidades. Envolve a capacidade de atender às demandas complexas, recorrendo à mobilização de recursos e psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular.
Luz (2011, p.46 <i>apud</i> Oliveira, 2001, p. 18)	“É saber transferir, saber combinar e integrar supõe a capacidade de aprender a adaptar-se”.
Perrenoud (2000)	Resultado e operações mentais complexas que mobilizam, integram e orquestram recursos cognitivos, permitindo determinar e realizar uma ação ajustada a uma dada situação.
Militão (2000, p.46 <i>apud</i> Sant’Anna, 2010, p. 6)	É uma atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, buscando a sua maior valorização.
Fleury e Fleury (2001, p.188)	A competência está intrinsecamente relacionada com “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.
Barth, <i>et al.</i> (2007)	Competências são caracterizadas como disposições para auto-organização, que compreendem componentes psicossociais diferentes, existindo dentro de um determinado contexto, e sendo percebidas de acordo com as especificidades desse contexto.
Klemp (1999)	Conjunto de práticas e atributos. As práticas são o conjunto de ações desenvolvidas pelo indivíduo no exercício de suas funções. Os atributos são os conhecimentos, técnicas e características possuídas pelo sujeito e agregadas por ele à função.
Spencer; Spencer (1993, p. 9)	“é uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada a um critério referenciado de efetividade e / ou desempenho superior em um trabalho ou situação”.

Fonte: Elaboração própria (2014)

2.4 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A partir da discussão do conceito de competência, levando-se em consideração sua complexidade e suas múltiplas abordagens, é importante discutir o papel das instituições de ensino, com ênfase nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no desenvolvimento de competências por parte de seus egressos.

Baartman e Ruijs (2011) argumentam que as instituições de ensino, com vistas a mensurar o impacto dos cursos que oferecem, têm dado importância, cada vez maior, a mecanismos que permitam captar a percepção dos estudantes no que tange ao processo de aprendizagem.

A percepção dos alunos tem relação com a metacognição, na qual os alunos por meio de uma percepção realista de suas próprias forças e fraquezas devem dirigir seu processo de aprendizagem (BAARTMAN; RUIJS, 2011).

As informações, obtidas por meio da sondagem das percepções dos alunos, oferecem subsídios estratégicos que podem auxiliar na melhoria contínua de seus cursos. Diversas decisões podem ser tomadas pelos programas de pós-graduação a partir dessas informações, tais como: estrutura do currículo, conteúdo do curso, o papel do corpo docente, as metodologias de ensino, serviços de apoio aos estudantes, bem como, informações gerenciais para subsidiar o planejamento institucional e a alocação de recursos (DONALD; DENNISON, 1996).

Desta forma, a questão das competências perpassa a maneira como o programa de educação em si é concebido e organizado, possuindo impacto direto sobre a aprendizagem dos alunos. Dall'Alba e Sandberg (1996) propõem o seguinte conjunto de princípios para a organização de programas educacionais com foco na competência profissional:

- a) Estruturar e moldar o programa educacional visando à mudança e desenvolvimento das competências pretendidas;
- b) Senso de prática hábil integrando o saber e o fazer;
- c) Significado das partes do curso no todo;
- d) Experiência de aspectos essenciais da prática;
- e) Adequação dos métodos;
- f) Avaliação e feedback;
- g) Avaliação da experiência percebida pelos egressos.

Diante da tendência de orientação dos cursos para o desenvolvimento de competências-chave por parte dos alunos, diversos países têm empreendido reformas em seus sistemas educacionais (RAMOS, 2004). Ainda segundo a autora, as instituições de ensino devem se posicionar de forma a auxiliar o desenvolvimento de competências que permitam a adaptação do egresso não só ao contexto de trabalho, mas também para vida com autonomia e flexibilidade. A autoconfiança e autodirecionamento no processo de aprendizagem também são atributos que as instituições de ensino objetivam desenvolver em seus alunos (BARTH *et al.*, 2007).

Organismos de cooperação internacional como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm contribuído para essa mudança da orientação educacional. De acordo com Rychen e Salganik (2005), o

Projeto de Definição e Seleção de Competências da OCDE tem colaborado com uma ampla gama de instituições, pesquisadores e especialistas na identificação de um conjunto de competências-chave, as quais devem:

- a) Contribuir para resultados valiosos para as sociedades e os indivíduos;
- b) Ajudar os indivíduos a atender às demandas importantes em uma ampla variedade de contextos;
- c) Ser importante não só para o trabalho, mas para todos os indivíduos.

Outro fenômeno que tem contribuído para a inserção, cada vez maior das competências na concepção e delineamento dos cursos, é a unificação dos sistemas de avaliação de ensino. Nos últimos anos, estes sistemas estão cada vez mais integrados e hierarquizados, uniformizando a oferta dos cursos (BLEIKLIE, 2005). Se, por um lado, isso pode assegurar padrões mínimos de qualidade de oferta, por outro lado, pode retirar parte da autonomia institucional e tolher a inovação na proposta de curso. No Brasil, essa integração na avaliação do ensino na pós-graduação *strcto sensu* é promovida pela CAPES.

Diante da tendência de orientação dos programas educacionais para competências, ocorre uma transformação dos papéis das instituições, docentes e alunos, a qual pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a) Há uma substituição da cultura de ensino pela cultura de aprendizagem formal e informal (BARTH *et al.*, 2007);
- b) O currículo e a avaliação são orientados por competências (MULDER, *et al.*, 2009);
- c) Os alunos assumem maior responsabilidade no desenvolvimento das próprias competências (BARTH *et al.*, 2007);
- d) Os alunos aprendem na prática e os instrutores atuam mais como treinadores (*coach*) do que como professores (DALL'ALBA; SANDBERG, 1996);
- e) O aprender a fazer dificilmente pode ser transferido do professor para o aluno (BAARTMAN; RUIJS, 2011).
- f) O processo educacional se torna mais centrado no aluno e menos dirigido pelo professor (WESSELINK *et al.*, 2007 *apud* MULDER, *et al.*, 2009);

- g) O processo de aprendizagem torna-se um processo de desenvolvimento de competências para alunos e professores, embora em diferentes níveis de experiência (RYCHEN; SALGANIK, 2005);
- h) As instituições passam a objetivar o desenvolvimento de habilidades mais subjetivas nos alunos, como por exemplo, polivalência (HELAL; ROCHA, 2008);

Esse conjunto de transformações visa à formação de indivíduos com capacidade de adaptação às transformações, ocorridas nas esferas pessoal e profissional por meio do desenvolvimento de competências que aliam tanto o conhecimento técnico como as características subjetivas.

Todavia, existem críticas no que tange ao foco do sistema educacional baseado em competências. Bartlett e Goshal (1997) argumentam que, dificilmente, atividades de treinamento e desenvolvimento conseguem alterar características pessoais profundamente enraizadas, embora sejam adequadas para desenvolver conhecimentos e experiências que instrumentalizam o indivíduo a utilizar seus atributos pessoais.

Para Helal e Rocha (2008), é pré-requisito essencial para a permanência no mercado de trabalho e manutenção da empregabilidade a aquisição e atualização constante de competências individuais, porém, características como polivalência, traços de personalidade e pensamento abstrato têm sido crescentemente valorizadas pelas organizações. Evidências extraídas de estudos das áreas de inteligência, psicologia social e comportamento organizacional têm apontado para o mesmo fato empírico de que as capacidades não cognitivas, tais como autocontrole, a empatia, e gestão de relação interpessoal têm cada vez mais influência para o desempenho no trabalho, carreira e renda (DENG, 2010).

A questão latente é se os programas de educação gerencial, por exemplo, conseguem, por meio das metodologias de ensino e aprendizagem empregadas, desenvolver essas capacidades não cognitivas em seus alunos, ou apenas os instrumentalizam por meio de conhecimentos e habilidades específicas em um campo profissional.

Outro ponto crítico é que a combinação simultânea de aprendizagem e prática pode criar lacunas na base de conhecimentos. A transferência de responsabilidade sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências pode gerar dificuldades, uma vez que a expectativa se torna maior sobre como os alunos desenvolverão seus conhecimentos (MULDER *et al.*, 2009). Há que se pensar, então, em um equilíbrio sobre no processo delegação de responsabilidade sobre o gerenciamento desse processo de transferência e desenvolvimento de conhecimentos.

No que se refere, especificamente a programas de mestrado, uma corrente teórica denominada *Critical Management Studies* (CMS) tem tecido críticas aos MBA americanos, similares aos mestrados profissionais em Administração brasileiros, levantando os seguintes pontos (WOOD JR.; PAULA, 2004):

- a) A complexidade dos fenômenos é reduzida por concepções tradicionais de ensino;
- b) Acentuação da instrumentalidade do conhecimento, ou seja, oferecimento de soluções-padrão para diferentes contextos (receitas prontas);
- c) Mercantilização do processo de ensino.

A ênfase dada no desenvolvimento de capacidades analíticas e não na solução de problemas é explicada pelo fato de que os cursos de pós-graduação têm utilizado metodologias de ensino e de aprendizagem que compartimentalizam o conhecimento na tentativa de torná-lo mais instrumental e acessível aos alunos, fato esse que, segundo Wood Jr. e Cruz (2014), faz que os cursos serem incapazes de abranger a complexidade do ambiente organizacional. Uma das técnicas de ensino-aprendizagem muito utilizada pelos cursos de educação gerencial é o estudo de caso. Para Aktouf (2005), os estudos de caso pecam por reproduzirem discursos prontos, por representarem uma parte ínfima de uma realidade muito mais complexa e por induzirem os alunos a formularem respostas rápidas e automatizadas. Cournuel (2005, p. 820) complementa afirmando que “os estudantes estão sendo preparados para reproduzir consistentemente situações familiares e configurações organizacionais comumente usadas”.

As críticas supracitadas permitem inferir que, embora a competência faça parte do discurso da gestão educacional, é necessária uma adequação da estrutura

de ensino de forma a permitir que, de fato, possa haver um desenvolvimento pleno por parte dos alunos. Esses por sua vez, diante de um contexto de mudanças, cada vez mais céleres nas estruturas produtivas e no mercado de trabalho, têm demandado por esses cursos na expectativa de desenvolver as competências necessárias para assegurar sua empregabilidade.

Por outro lado, estudos têm obtido relativo sucesso em tentar mensurar o impacto dos cursos de educação gerencial no desenvolvimento de competências. Hilgert (1995) comprova que os egressos do programa de Mestrado Executivo em Administração de Empresas da *Claremont Graduate School*, na Califórnia (EUA), que esses consideram ter ganhado uma nova compreensão sobre o trabalho, habilidades e competências.

Entretanto, Pfeffer e Fong (2003) ressaltam que, embora existam estudos que identificam efeitos positivos para os egressos dos cursos de educação gerencial, estes devem ser analisados pela via alternativa, ou seja, pode estar sendo avaliada a competência individual do aluno e não o domínio de conhecimentos específicos.

Diante disso, verifica-se que a inserção da noção de competências no projeto pedagógico dos cursos é necessária ao atendimento das demandas impostas pelas dinâmicas do mercado de trabalho. Ramos (2004) argumenta que é cada vez mais exigido que o processo educativo se aproxime do mercado de trabalho. Todavia é necessário um processo de reflexão sobre a incorporação do conceito de competências na formulação dos projetos pedagógicos, tanto no que se refere ao oferecimento das condições estruturais que permitam o desenvolvimento das competências requeridas, quanto no tocante a não restringir o foco apenas a esse objetivo.

Mulder *et al.* (2009) apontam que a educação definida puramente como o desenvolvimento de competências profissionais específicas não contribuiria, por exemplo, para a formação de pesquisadores criativos. Bleiklie (2005) complementa essa visão ao afirmar que o objetivo principal deve ser educar os alunos em disciplinas que podem ser combinadas com outros assuntos, permitindo que estes adquiram habilidades gerais.

A partir do desenvolvimento dessas habilidades gerais, o indivíduo é instrumentalizado tanto para exercer atividades em um ou múltiplos contextos

profissionais, como também para a vida em sociedade. Dessa forma garante-se ao indivíduo valor para o mercado de trabalho, como também valor social.

2.5 MODELOS PARA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A partir da literatura existente sobre os impactos dos cursos de mestrado, faz-se necessário discutir modelos que permitam a avaliação de egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração com base em competências. Esse tipo de avaliação tem sido discutido sob as mais diversas perspectivas. Krishnan (2008) realizou uma pesquisa visando verificar como a educação gerencial oferecida em MBA na Índia influencia os valores de seus estudantes. Sulaiman e Mohezar (2008), por sua vez, além de verificar o desenvolvimento de competências, abordaram também a satisfação com o programa. Vazquez e Ruas (2012) investigam o tema sob a perspectiva do processo de aprendizagem e como essa se torna significativa na medida em que correlaciona as experiências obtidas como aluno com as experiências adquiridas como gestor.

Baruch e Peiperl (2000), por sua vez, avaliaram um grupo de egressos de MBA em quatro empresas do Reino Unido, estabelecendo um comparativo com seus colegas de mesma posição hierárquica que não possuíam o MBA. Para estabelecer tal comparativo, os autores utilizaram uma escala composta por dezoito competências e habilidades. Os resultados explicitaram que aqueles que possuíam a graduação perceberam melhor desempenho em todas as competências avaliadas pelo estudo. Dessa forma, o MBA ajudaria os estudantes a ganhar uma vantagem sobre seus pares, pelo menos na autoavaliação.

Metodologia semelhante foi empregada por Sulaiman e Mohezar (2008) que utilizaram uma escala composta por quinze competências e habilidades, além de avaliar aspectos relativos à satisfação com o programa, tais como: currículo, docentes, infraestrutura, coordenação do programa, serviços de apoio, processo seletivo e serviços voltados para a carreira. No que se refere a competências, os

egressos avaliaram sua proficiência antes e após o curso, sendo que em todas, os escores médios após o curso foram superiores aos identificados antes do curso. A pesquisa, que foi realizada na Malásia, revelou que pessoas que possuem um MBA agregado ao currículo e uma experiência profissional superior a 5 anos são promovidas mais rápido. Os mesmos autores ainda identificam que entre as principais motivações para realização de um MBA estão a ascensão profissional, mudança de emprego ou carreira e tornar-se um empreendedor.

A partir do exposto, a temática relativa à avaliação de egressos tem despertado interesse tanto para pesquisadores das mais diversas áreas, quanto para as instituições que oferecem esse tipo de curso e precisam de algum elemento balizador dos resultados de seus programas de pós-graduação.

A escolha da abordagem teórica permite ao estudo responder o problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, levando em consideração um conjunto de competências e habilidades inerentes à formação necessária aos egressos de programas de mestrado em Administração. Dessa forma, optou-se pelas abordagens utilizadas por Baruch e Peiperl (2000) e Sulaiman e Mohezar (2008).

A partir dessa escolha metodológica, foi elaborado um quadro que apresenta as competências e habilidades utilizadas pelas duas abordagens supracitadas:

Quadro 5 - Competências e habilidades

SULAIMAN E MOHEZAR (2008)	BARUCH E PEIPERL (2000)
Capacidade de pensar analiticamente	Habilidades interpessoais
Capacidade de pensar estrategicamente	Apresentações orais
Habilidades interpessoais	Gerenciar pessoas
Habilidade de comunicação oral	Tomada de decisão
Habilidade de liderança	Apresentações escritas (redação)
Capacidade de tomar decisões com informações imperfeitas	Flexibilidade para mudanças
Habilidade de comunicação escrita	Autoconfiança
Habilidade de implementar/gerenciar projetos	Controle emocional
Habilidade de solucionar problemas de forma criativa	Pensamento abstrato
Capacidade de integrar informações de várias fontes	Trabalho em equipe
Capacidade de adaptação a mudança e novas situações	Habilidade de negociação
Capacidade de assumir riscos e tomar iniciativa	Habilidades financeiras
Consciência ética	Habilidades contábeis
Habilidades quantitativas	Planejamento da carreira
Sensibilidade em relação a outras culturas	Capacidade de leitura
	Gestão do tempo
	Entrevistas
	Habilidades de pesquisa

Fonte: Sulaiman e Mohezar (2008) e Baruch e Peiperl (2000).

As abordagens possuem pontos convergentes e complementares no que tange às competências. Além disso, têm sido amplamente utilizadas em estudos com características similares (CUNHA; MARTINS; CORNACHIONE, 2008; PAIXÃO; HASTENREITER FILHO; AMOEDO, 2013; ARAÚJO; CALLADO; CAVALCANTI, 2014). Esse fato comprova a aderência da abordagem teórica ao resultado pretendido por esta pesquisa. Dessa forma, o instrumento para coleta e, posterior análise de resultados, será baseado no conjunto de competências propostas por esses dois estudos.

2.6 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

As transformações dinâmicas ocorridas no mercado de trabalho têm afetado diretamente a carreira dos indivíduos. Oliveira (2008) explicita que, atualmente, os efeitos da instabilidade e descontinuidade no âmbito profissional fazem que os indivíduos se tornem responsáveis pela sua própria carreira, que antes era gerida pelas organizações.

Diversos estudos têm objetivado identificar e mensurar a relação entre a educação gerencial oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração e o desenvolvimento de carreira. Nesse sentido, os resultados encontrados têm sido bastante controversos, variando desde estudos que comprovam impacto positivo, até aqueles que estabelecem severas críticas à relevância do que é ensinado e produzido nas escolas de negócios para a prática profissional.

No campo das críticas, Mintzberg e Gosling (2002) ressaltam que os currículos têm se tornando irrelevantes à medida que se concentram no rigor da pesquisa científica, que por sua vez, tem pouca fundamentação em práticas reais de negócios. Pfeffer e Fong (2003) coadunam com esse argumento ao expor que a Administração é uma arte prática e que as instituições de ensino pouco têm contribuído para a prática e o pensamento empresarial. Bennis e O'Toole (2005, p.

64), por sua vez, apontam para a necessidade da busca de “um novo equilíbrio entre rigor científico e relevância prática”. Os autores ainda asseveram que, embora o domínio na realização de pesquisa implique em um domínio de fatores complexos da dinâmica social e humana, essas têm uma carga reduzida de trabalho de campo orientado a problemas reais que um gestor enfrenta.

Diante das críticas que são estabelecidas à pedagogia das escolas de Administração, Pfeffer e Fong (2003) constatam que o bom desempenho acadêmico nas disciplinas que compõem os conteúdos programáticos da maioria das escolas de negócios, não é pré-requisito suficiente para assegurar um bom desempenho no ambiente de trabalho e na carreira profissional. O que tem ocorrido é um questionamento cada vez maior da simples transposição didática, do raciocínio espontâneo por parte dos egressos e da exigência cada vez maior de que estes desenvolvam ativamente sua aprendizagem e combinem o conhecimento obtido para lidar com diferentes situações (CORNUEL, 2005)

Para Mintzberg e Gosling (2002), as críticas enfrentadas pelas escolas de negócios podem ser amenizadas se adotarem princípios como:

- a. O corpo docente formado por gestores experientes, como forma de associar o ensino ao contexto e à experiência prática;
- b. Integração entre educação e práticas de gestão;
- c. Aliança entre o conhecimento formal trazido pelos docentes e os conhecimentos tácitos dos gestores;
- d. Aprendizagem baseada em reflexão;
- e. As escolas devem tornar-se mais flexíveis para personalizar seus programas e desenvolver a gestão de modo que isso se traduza em desenvolvimento organizacional;
- f. Interação no processo de educação gerencial;
- g. Todos os aspectos da educação devem facilitar a aprendizagem.

Há ainda o estabelecimento de críticas relacionadas aos impactos de um curso de pós-graduação em Administração na vida dos egressos. Argumenta-se que, embora esses programas possam elevar a média, eles não vão reduzir a disparidade de habilidades, porque os estudantes brilhantes vão se beneficiar mais

da escolaridade do que os estudantes abaixo da média. Assim, a interação entre educação e características dos alunos leva a um aumento da habilidade e, por conseguinte, ascensão na carreira (ASHELFELTER; ROUSE, 1998).

Vasquez e Ruas (2012) salientam a dificuldade que os egressos têm de aplicar o conhecimento adquirido em uma situação prática que envolva incertezas e riscos. Ou seja, ter um curso de educação gerencial pode funcionar como uma boa credencial, mas não necessariamente representa domínio do conhecimento em Administração (PFEFFER, FONG, 2003).

No que se refere aos estudos que encontram uma relação entre a formação gerencial o desenvolvimento de carreira, Wood Jr. e Cruz (2014) relatam a existência de uma corrente teórica denominada de “discurso da defesa instrumental” a qual tem encontrado resultados que demonstram o impacto causado pelos cursos de pós-graduação em Administração no desenvolvimento de carreira dos egressos. Entre esses resultados, os principais são:

- a) Percepção de desempenho superior dos egressos que possuem MBA em relação ao de pares que não possuem o mesmo curso;
- b) Aumento da empregabilidade;
- c) Ascensão a posições seniores, após a realização do curso;
- d) Mudança de emprego;
- e) Abertura de negócios próprios;
- f) Aumento do percentual de empresas que procuram profissionais com MBA.

Diante da oposição de correntes teóricas, no que concerne ao impacto dos cursos de pós-graduação em Administração na carreira de seus egressos, essa pesquisa pretende contribuir com as discussões existentes no campo, podendo oferecer novas evidências que possam comprovar, ou não, esse impacto.

A análise do impacto na carreira nesta pesquisa será baseada em duas abordagens que foram empregadas em pesquisas similares: Heaton, Ackah e McWhinney (2000); Hilgert (1995).

A abordagem de Heaton, Ackah e McWhinney (2000) avaliou egressos do MBA da Universidade de Ulster, Irlanda do Norte, Reino Unido, no período de 1992

a 1996, visando identificar diferenças entre as percepções de homens e mulheres. Para mensurar o impacto do curso na carreira, os autores utilizam a seguinte escala para identificar o nível hierárquico ocupado antes e após o curso:

- a) Desempregado;
- b) Autônomo;
- c) Profissional técnico;
- d) Gerente Junior;
- e) Gerente intermediário;
- f) Gerente sênior;
- g) Diretor ou sócio.

A partir dessa escala, os autores calculam a quantidade de promoções recebidas pós-curso. Além disso, foi solicitado aos respondentes que avaliassem em que medida o curso ajudou suas carreiras. Os resultados obtidos, a partir desta abordagem, demonstram que há uma evolução na quantidade de respondentes que ocupam posições hierárquicas superiores e que isso é atribuído em grande medida ao curso de MBA realizado. Ademais, ficou evidenciada a diferença de percepção entre os egressos dos gêneros masculino e feminino. Embora ambos reconheçam a contribuição da qualificação para a carreira, as mulheres estão mais satisfeitas com o curso.

A abordagem de Hilgert (1995) objetivou mensurar o desenvolvimento de egressos de um programa de Mestrado Executivo em Administração de Empresas da Califórnia, Estados Unidos. O autor não especifica o corte temporal da amostra. No estudo em questão, a escala utilizada solicita que os egressos indiquem, antes e após o curso, a distância em que se encontram, em número de níveis hierárquicos, da posição mais elevada hierarquicamente nas suas respectivas organizações, que no caso em questão era a posição de *Chief Executive Officer* (CEO), ou seja, principal executivo da organização.

A pesquisa de Hilgert (1995) identificou que as metas de carreira dos egressos se tornaram mais ambiciosas a partir da realização do curso. De forma geral, os egressos atribuem ao programa o fato de terem conseguido promoções em

seus respectivos empregos e em média consideram-se satisfeitos com a contribuição dada pelo curso às suas carreiras.

Ambas as abordagens oferecem *insights* sobre o procedimento de análise que será empregado nessa pesquisa, embora seja necessário realizar as devidas adaptações para o alcance dos objetivos pretendidos.

2.7 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE RENDA

A mesma dicotomia existente nas discussões sobre o impacto da formação na área de Administração no desenvolvimento de competências e carreira, faz-se presente quanto ao desenvolvimento de renda.

Um estudo realizado nos Estados Unidos pelo *Graduate Management Admission Council* (GMAT) revelou que egressos com mais de sete anos de finalizado o curso possuíam ganhos maiores dos que aqueles que não possuíam a mesma qualificação ou se que evadiram antes da conclusão do mesmo (PFEFFER; FONG, (2003). Paralelamente, Ashelfelter e Rouse (1998) argumentam que a educação possibilita o desenvolvimento de habilidades que elevam a produtividade individual. A produtividade, por sua vez, reflete-se na renda. Infere-se então que a educação é um fator determinante da mobilidade social.

Em outra vertente, estudos americanos apontam que há uma associação direta entre maiores anos de escolaridade média e menor desigualdade nos EUA, afirmando que quanto maior o nível médio de educação em um país, maior é a distribuição de renda. Isso é resultado do fato de que o aumento da oferta de trabalhadores altamente qualificados impõe pressão sobre as diferenças salariais (DUMAN, 2008). Por outro lado, mesmo os países com maior média de anos de escolaridade também apresentam níveis elevados de desigualdade de renda.

A pesquisa de Lam e Levison (1990) realizou um comparativo entre os retornos à educação no Brasil e nos Estados Unidos na década de 1980. Os resultados evidenciam que os retornos à educação são, consistentemente, mais altos no Brasil, observando-se que, para quase todos os grupos de idade, a diferença é de cerca de cinco pontos percentuais. O fato de os retornos serem mais

elevados no Brasil pode ser considerado consistente com o argumento de que o aumento da concentração de renda no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foi devido ao rápido crescimento econômico.

Alguns pesquisadores verificam que, embora haja uma evolução na renda daqueles que têm mais anos de escolaridade, essa evolução pode não ser resultado somente da obtenção de graus superiores de educação. Outros elementos como a origem e grau de escolaridade dos familiares, bem como características pessoais dos alunos podem influir na renda percebida. Ashelfelter e Rouse (1998) realizaram uma pesquisa visando coletar evidências sobre o retorno da educação para pessoas de diferentes origens familiares e diferentes habilidades medidas por meio do quociente de inteligência. O resultado obtido é que pessoas com habilidade elevadas receberiam maiores salários mesmo que não tivessem recebido escolaridade adicional. Nesse caso, a ligação entre renda e escolaridade pode ser disfarçada, sendo apenas um efeito ocasionado pelo fato de que pessoas com capacidade mais altas negociam melhor as suas habilidades (inatas) perante o mercado de trabalho. Os pesquisadores identificaram, também, que os retornos à escolaridade têm forte viés familiar, ou seja, indivíduos cujos familiares possuem maior escolaridade tendem a possuir também maior escolaridade e renda.

No modelo proposto por Michael Spence, os indivíduos mais educados recebem maior renda só porque a educação é um sinal de maior capacidade (SPENCE, 1973 *apud* DENG, 2010). Dessa forma, a correlação entre escolaridade e salário pode ser o resultado de uma variável omitida, provavelmente a capacidade do indivíduo, o que influencia tanto na escolaridade, quanto no salário. De fato, os debates existentes na literatura giram em torno do tratamento destas duas preocupações: 1) como quantificar a habilidade em separado de outras variáveis, e 2) a escolha das variáveis instrumentais para filtrar escolaridade (GRILICHES, 1977 *apud* DENG, 2010).

Dessa forma, análise dos resultados alcançados e as conclusões que serão obtidas por essa pesquisa deverão balizar-se nas questões que são propostas pelos discursos favoráveis e críticos em torno da educação gerencial, bem como deve ter em vista o desafio teórico-empírico que consiste na tentativa de constatar qual o real

impacto que estes cursos produzem no desenvolvimento de competências, carreira e renda de seus egressos.

Assim como ocorre com os modelos de avaliação do impacto em carreira, as abordagens de Heaton, Ackah e McWhinney (2000) e Hilgert (1995) serão utilizadas como referenciais norteadores da análise a ser realizada nessa pesquisa.

Heaton, Ackah e McWhinney (2000) utilizam uma escala de mensuração baseada em sete faixas salariais para mensurar a evolução na renda dos egressos da Universidade de Ulster, Irlanda do Norte, no período entre 1992 e 1996. Os egressos responderam em qual faixa salarial se enquadravam antes e após o curso e, a partir disso, é possível verificar em quais faixas havia maior concentração de respondentes nos dois momentos. A partir disso, foi possível verificar que, tanto para homens, quanto para mulheres, ocorreu uma redução do número de respondentes nas faixas inferiores de renda após o curso e o aumento da concentração nas faixas superiores de renda.

A abordagem utilizada por Hilgert (1995) utiliza metodologia similar à empregada pela abordagem anterior, todavia utiliza-se de apenas cinco faixas salariais, sendo que os egressos, também informaram a faixa salarial antes e após o curso. Além disso, é realizado também o cálculo da variação percentual no número de respondentes que cada faixa sofreu. Em convergência com a abordagem anterior, a pesquisa também conseguiu captar uma redução na quantidade de respondentes em faixas inferiores de renda e a elevação no número de egressos que percebiam maiores salários após o curso.

3 ESTRUTURA METODOLÓGICA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza quantitativa, de caráter descritivo, por meio de levantamento do tipo *survey*. *Levantamento* é um procedimento metodológico para coleta de dados primários, a partir de uma grande amostra de indivíduos de forma rápida e conveniente (HAIR JR. *et al.*, 2005).

Quanto ao propósito descritivo, Pinsonneault e Kraemer (1993) *apud* Freitas *et al.* (2000) expõem que esse tipo de pesquisa é adequado quando se pretende descrever atitudes, opiniões ou a distribuição de um fenômeno em uma dada população. Dessa maneira, o propósito descritivo tem total aderência a essa pesquisa, já que se propõe a analisar o fenômeno do desenvolvimento de competências, carreira e renda na população de egressos dos programas de pós-graduação em Administração da UFBA.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA E VARIÁVEIS

Para realização da pesquisa foi elaborado um questionário estruturado composto por cinco partes: Impacto geral; Competências; Carreira; Renda e dados sociodemográficos.

No que se refere à dimensão denominada “impacto geral”, há uma questão relativa à modalidade de cursos foi realizada e mais três questões nas quais pretende-se avaliar, por meio de escala Likert de sete pontos, a percepção de impacto do curso sobre as competências, carreira e renda (Ex.: Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades?). As opções de resposta vão de 1 a 7, onde 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 7 corresponde a “Concordo Totalmente”. O mesmo foi realizado para carreira e renda. A Escala de

classificação somada de sete pontos, ou escala de Likert, consiste numa escala de avaliação por itens na qual os entrevistados escolhem a opção que melhor descreve sua reação ou percepção sobre o item selecionado (HAIR JR. *et al.*, 2005). A figura a seguir apresenta as questões da forma que foram apresentadas aos respondentes:

Figura 1 – Questões da dimensão “impacto geral” do instrumento de pesquisa

Codif.	Questão / Item de avaliação	Categorias / Opções						
		Mest. Profissional			Mest. Acadêmico			Doutorado
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 - Concordo Totalmente
Curso_Cod	Qual a modalidade de curso que você fez?							
C1	Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades.							
C2	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.							
C3	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.							

Fonte: Elaboração própria (2014)

No tocante à dimensão “competências”, são elencadas competências para que os egressos determinem o grau em que essas foram desenvolvidas a partir do curso. Também é utilizada aqui escala do tipo Likert de sete pontos. As competências mensuradas são aquelas propostas por Baruch e Peiperl (2000) e Sulaiman e Mohezar (2008), que são aplicadas tanto para os egressos do Mestrado Profissional quanto para os egressos do mestrado acadêmico. Além destas competências, para os egressos do eixo acadêmico foram incluídas também as competências contidas no projeto pedagógico do curso do Mestrado Acadêmico. A figura 2 apresenta as questões relativas à dimensão competências:

Figura 2 – Questões da dimensão “competências” do instrumento de pesquisa

Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 - Concordo Totalmente
C4	Pensar analiticamente							
C5	Pensar estrategicamente							
C6	Lidar com pessoas (interpessoais)							
C7	Comunicar-me oralmente (oralidade)							
C8	Liderar pessoas							
C9	Tomar decisões							
C10	Comunicar-me através da escrita (redação)							
C11	Implementar/gerenciar projetos							
C12	Solucionar problemas de forma criativa							
C13	Integrar informações de várias fontes							
C14	Adaptar-me a mudanças e/ou novas situações (flexibilidade)							
C15	Assumir riscos e tomar iniciativa (auto-confiança)							
C16	Ter consciência ética							
C17	Ter habilidades quantitativas							
C18	Sensibilizar-me em relação a outras culturas							
C19	Controlar-me emocionalmente							
C20	Pensar abstratamente							
C21	Trabalhar em equipe							
C22	Negociar							
C23	Planejar minha carreira							
C24	Ler							
C25	Gerir o tempo							
C26	Gerir os processos de mudança organizacionais							
C27	Pensar criticamente							
C28	Sensibilizar-me em relação ao contexto das organizações							
C29	Ser proativo							
C30	Analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações							
C31	Analisar problemas complexos no âmbito das organizações							
C32	Formular estratégias, políticas e planos de intervenção							
C33	Monitorar e avaliar resultados							
C34	Interagir com os diversos setores da sociedade							
C35	Lecionar disciplinas da área de Administração e suas áreas funcionais em cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto-sensu							
C36	Realizar pesquisas na área de administração e áreas correlatas							
C37	Promover o avanço do conhecimento em seus campos de atuação							
C38	Liderar grupos e projetos de pesquisas							
C39	Produzir conhecimentos na área de Administração e correlatas e apresentá-los em forma de artigos científicos, livros e produtos técnicos e tecnológicos							
C40	Terceiro Setor							

Fonte: Elaboração própria (2014)

A dimensão “carreira” objetiva mensurar o peso atribuído ao curso sobre a evolução da carreira, bem como avaliar a posição hierárquica durante a realização do curso e atualmente. Essa dimensão é composta por cinco questões: a) uma questão em escala categórica, sim ou não, para aferir se o respondente percebe que o curso teve impacto sobre a carreira; b) uma questão para verificar o peso que o curso teve na evolução da carreira; c) o nível hierárquico durante o curso; d) o nível hierárquico atual e; e) uma questão para averiguar se o respondente teve experiências profissionais fora da Bahia após o curso e onde a experiência ocorreu.

As questões relativas ao nível hierárquico, durante o curso e atualmente, baseiam-se nas pesquisas de Heaton, Ackah e McWhinney (2000) e Hilgert (1995), sendo realizadas as devidas adequações para atender à realidade brasileira. A figura 3 apresenta as questões da dimensão “carreira”:

Figura 3 – Questões da dimensão “carreira” do instrumento de pesquisa

Codif.	Questão / Item de avaliação	Categorias / Opções						
CR1	Você considera que houve uma evolução na sua carreira após o seu ingresso e conclusão do curso?	Sim	Não					
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Nenhum Peso	2	3	4	5	6	7 - Peso Muito Grande
CR2	Peso atribuído ao curso sobre a evolução da carreira							
CR3	Nível hierárquico ocupado no momento do ingresso no curso	Operacional						
		Assistente						
		Analista						
		Supervisão						
		Coordenação						
		Gerência						
		Diretoria						
		Presidência						
		Academia						
		Dono de negócio						
CR4	Nível hierárquico ocupado atualmente	Operacional						
		Assistente						
		Analista						
		Supervisão						
		Coordenação						
		Gerência						
		Diretoria						
		Presidência						
		Academia						
		Dono de negócio						
CR5	Após a finalização do curso, você teve alguma experiência profissional fora da Bahia?	Sim	Não					
CR6	Localidade da Experiência fora da Bahia							

Fonte: Elaboração própria (2014)

A dimensão “renda” avalia o peso atribuído ao curso sobre a evolução da renda, verificando também a percepção de renda durante o curso e atualmente. Da mesma forma que a dimensão anterior, há uma questão em escala categórica, sim ou não, para aferir se o respondente percebe que o curso teve impacto sobre a renda, uma questão para verificar o peso que o curso teve em uma possível evolução da renda (escala de Likert) e a faixa salarial durante o curso e atualmente. As questões relativas à faixa salarial também são baseadas no referencial teórico de Heaton, Ackah e McWhinney (2000) e Hilgert (1995), com as devidas adequações. As questões relativas à dimensão “renda” são apresentadas na figura 4:

Figura 4 – Questões da dimensão “renda” do instrumento de pesquisa

Codif.	Indicadores	Categorias / Opções						
R1	Você teve aumento salarial após o seu ingresso e conclusão do curso?	Sim	o					
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Nenhum Peso	2	3	4	5	6	7 - Peso Muito Grande
R2	Peso atribuído ao curso sobre a evolução da renda							
R3	Faixa salarial no período que estava no curso	Até R\$ 2.000,00						
		De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00						
		De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00						
		De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00						
		De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00						
R4	Faixa salarial no período atual	Até R\$ 2.000,00						
		De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00						
		De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00						
		De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00						
		De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00						
Acima R\$ 18.000,00								

Fonte: Elaboração própria (2014)

Por fim a dimensão relacionada a “dados sócio-demográficos” busca caracterizar o respondente de acordo com idade, sexo, área de formação; área de atuação e se possui atividade acadêmica, conforme figura 5:

Figura 5 – Questões da dimensão “dados sócio-demográficos” do instrumento de pesquisa

Codif.	Indicadores	Categorias / Opções			
-	Nome				
-	Gênero	Masculino	Feminino		
-	Qual o ano de ingresso no curso?				
-	Qual o ano de saída do curso?				
-	Idade Atual				
-	Curso de Graduação				
-	Atuação profissional no período do curso	Funcionário empresa privada			
		Funcionário organização pública			
		Funcionário organização			
		3o setor			
		Profissional liberal			
		Empresário			
		Outro			
-	Atuação profissional atualmente	Funcionário empresa privada			
		Funcionário organização pública			
		Funcionário organização			
		3o setor			
		Profissional liberal			
		Empresário			
		Outro			
-	Você leciona em cursos de nível superior?	Sim	Não		
-	Se sim, em qual nível?	Graduação	Especialização	Mestrado / Doutorado	

Fonte: Elaboração própria (2014)

Foi realizado o Pré-teste do instrumento antes da realização da coleta, tanto do eixo profissional, quanto do eixo acadêmico, com uma pequena amostra de egressos de forma a refinar e validar o questionário de acordo com os objetivos da pesquisa.

3.3 COLETA DE DADOS

O questionário foi ministrado por meio eletrônico, através do uso de e-mail. Dentre as principais vantagens deste tipo aplicação estão: a) facilidade de administração; b) diminuição do custo de aplicação; c) ampliação do alcance e; d) rápida captação de dados e análise (HAIR JR *et al.*, 2005). Por outro lado, ainda segundo os autores, as desvantagens estão no fato da possível perda do anonimato e complexidade de criação do questionário.

A amostra de elementos para realização da coleta de dados constitui-se de egressos dos cursos *stricto sensu* dos eixos acadêmico e profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia entre os anos de 1998 e 2012. A escolha desse período de quinze anos para o corte temporal da pesquisa, dá-se em função do fato de que o programa de Mestrado Profissional em Administração da UFBA foi criado no ano de 1998, pretendendo assim, abarcar todas as turmas formadas por essa modalidade e pelos cursos do eixo acadêmico no mesmo período. Essa amostragem pode ser caracterizada como não-probabilística por conveniência dada a disponibilidade dos contatos dos egressos junto à Coordenação do Núcleo de Pós-graduação em Administração da UFBA. Dessa forma, não é possível generalizar os resultados no universo de egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (HAIR JR. *et al.*, 2005).

Devido à extensão da pesquisa e a limitações na consolidação dos dados para contatos dos egressos, a coleta ocorreu em dois momentos diferentes. O primeiro momento foi a realização da coleta com os egressos do mestrado profissional, os quais constituíram, no período de 1998 a 2012, um universo 342 egressos. Os questionários dessa etapa foram encaminhados por e-mail no período de outubro a dezembro de 2012, resultando num total de 142 respondentes e 36,26% de taxa de resposta. A coleta dos cursos do eixo acadêmico, por sua vez, ocorreu entre os meses de abril e julho de 2014 e contou com um universo total de

228 egressos. Desse universo, responderam o questionário 106 indivíduos, configurando 46,5% de taxa de resposta.

Em ambas as coletas realizadas, houve um esforço considerável para tentar obter a maior taxa de resposta possível. Esse esforço fez-se necessário com o intuito de minimizar um possível efeito de *non-response bias*, ou seja, egressos que não respondem por receio de avaliar negativamente um curso que ele próprio fez. Assim, o primeiro passo foi a realização da atualização do banco de dados com as informações dos egressos. Essa atualização foi realizada por meio de e-mails, ligações telefônicas, para os casos em que o próprio e-mail estava desatualizado, e pesquisas na Plataforma Lattes e na web por meio de mecanismos de busca.

Uma vez atualizadas as informações de contato, os questionários foram encaminhados, sendo reenviados a cada quinze dias para aqueles que não haviam respondido a pesquisa, dentro do período supracitado para ambas as coletas.

3.4 PLANO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento dos dados e a posterior apresentação dos resultados serão realizados em quatro etapas: a) caracterização da amostra; b) competências; c) carreira e; d) renda.

No que tange à “caracterização da amostra”, serão apresentadas as principais estatísticas dos egressos, tais como: eixo do curso realizado; gênero; faixa etária; ano de ingresso; ano de saída; área de graduação e atuação profissional. O objetivo é fornecer elementos descritivos que permitam delinear o público da pesquisa.

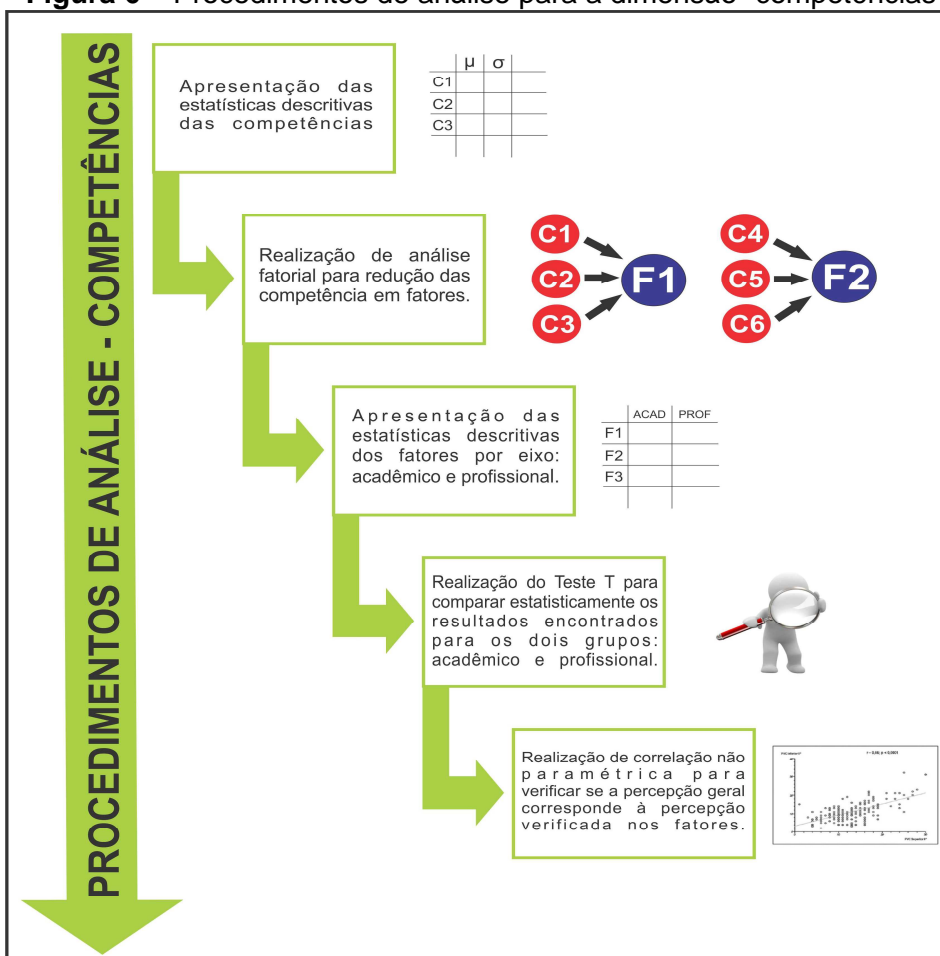
Na etapa que concerne às “competências”, serão apresentadas as estatísticas descritivas das 37 competências analisadas, sendo que cinco dessas competências serão tratadas em separado por terem feito parte, apenas, da coleta dos egressos do eixo acadêmico. Foi realizada uma análise fatorial para agrupar as 32 competências comuns entre os grupos de egressos em fatores.

Segundo Dancey e Reidy (2006), a análise fatorial é, frequentemente, utilizada para reduzir um grande conjunto de dados em um conjunto mais manejável.

Vale ressaltar que não foi necessária a presunção de normalidade de dados para execução de uma análise fatorial, dado tamanho da mostra ser relativamente grande (MINGOTI, 2005).

Na sequência, serão extraídas as estatísticas descritivas dos fatores para os egressos dos eixos acadêmico e profissional. Pretende-se verificar se há diferenças na percepção do desenvolvimento de competências entre os dois grupos. Para isso, será realizado um teste t entre amostras independentes. Por fim, será realizado um cruzamento para verificar se há uma correlação entre a questão C1 da dimensão impacto geral (Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades?) e os fatores de competência, objetivando verificar se, de fato, a percepção geral de desenvolvimento de competências é aderente, ou não, à percepção encontrada nas competências específicas. A seguir, é apresentada uma representação gráfica dos procedimentos adotados na dimensão competências:

Figura 6 – Procedimentos de análise para a dimensão “competências”



Fonte: Elaboração própria (2014).

Na etapa relativa à carreira, será realizada uma análise da posição hierárquica que o respondente ocupava na época em que realizava o curso e a posição hierárquica ocupada atualmente. Para isso, cada nível hierárquico será numerado, objetivando a transformação da variável categórica em uma variável numérica, possibilitando a mensuração da variação no nível hierárquico do respondente.

Após a transformação da variável de nível hierárquico, serão apresentadas as tabelas de frequência visando identificar em quais níveis há maior concentração de respondentes durante o curso e atualmente. Além disso, é possível calcular a variação em termos quantitativos a ascensão profissional, ou não, do egresso. Para isso, será subtraído o nível hierárquico ocupado atualmente do nível ocupado durante do curso, conforme as abordagens de Heaton, Ackah e McWhinney (2000) e Hilgert (1995).

O diferencial desta pesquisa será o tratamento estatístico que será realizado, visto que, as pesquisas que servem de base teórica, limitaram-se apenas a realizar uma análise de frequências e percentuais.

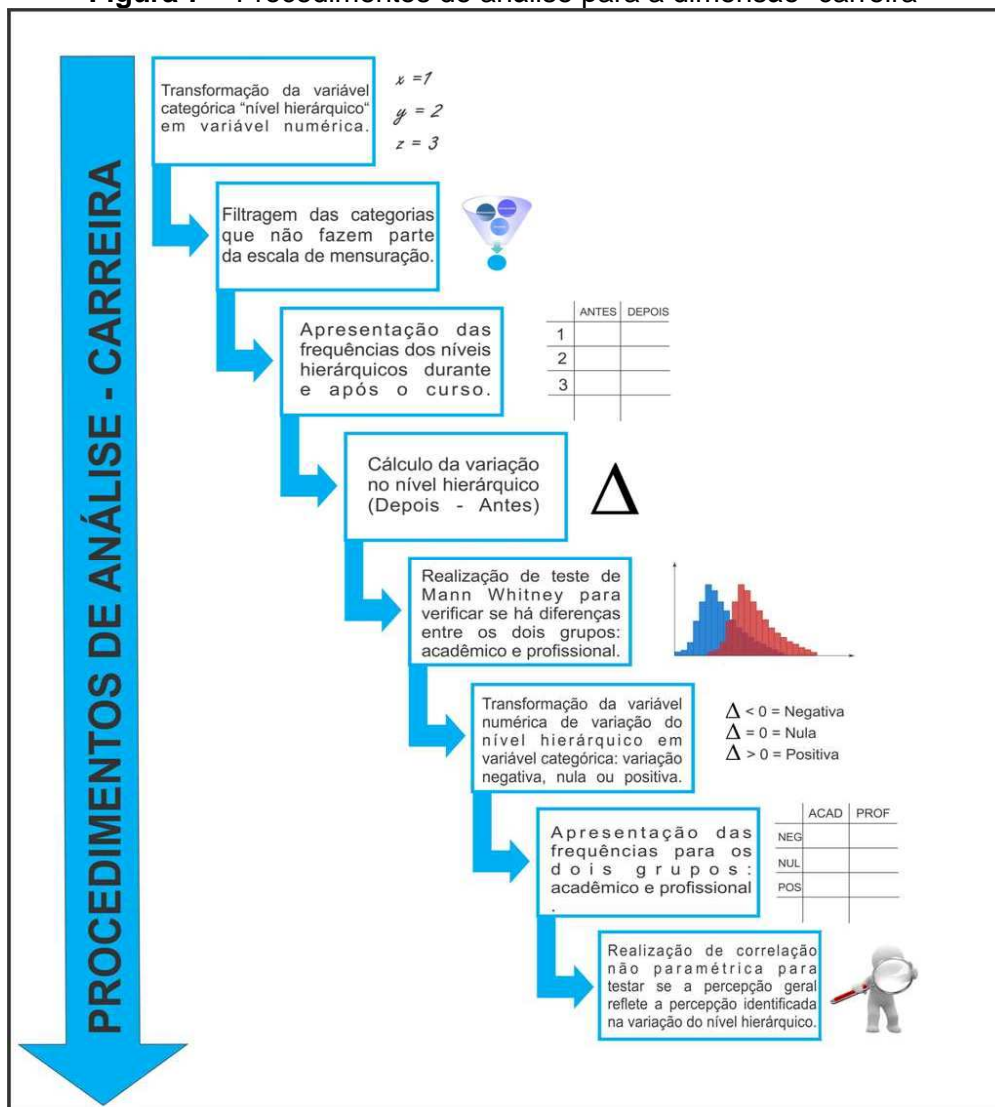
Será realizado o teste não paramétrico de Mann Whitney para verificar se há diferenças na evolução da carreira, por meio da variação no nível hierárquico, entre os egressos dos cursos do eixo acadêmico e profissional. Esse teste é o mais indicado para comparação de variáveis cuja escala de mensuração seja ordinal, como ocorre no caso em questão. Ademais, o teste de Mann Whitney é adequado para essa comparação, tendo em vista que sua finalidade é comparar duas amostras independentes, cuja normalidade na distribuição não seja presumida (DANCEY; REIDY, 2006).

Complementarmente a esta análise, a variável que calcula a diferença entre o nível hierárquico atual e o nível hierárquico durante do curso será novamente transformada em uma variável categórica, a partir do agrupamento dos egressos em três categorias: a) Egressos com variação positiva; b) Egressos que tiveram variação nula; b) Egressos com variação negativa. Assim como na análise anterior, será apresentada frequência da distribuição por grupo de egressos (acadêmico e

profissional), bem como será realizado procedimento de análise estatística para validar se é possível inferir que há diferença na percepção entre os dois grupos.

Para finalizar os procedimentos de análise da etapa relativa à dimensão “carreira”, será realizada correlação não paramétrica entre as questões C2 (Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional) e CR2 (Peso atribuído ao curso sobre a evolução da carreira), as quais objetivam captar a percepção geral sobre desenvolvimento de carreira, e a variável numérica que mede a variação no nível hierárquico. O objetivo aqui é verificar se a percepção geral que o egresso manifesta é observável na questão específica referente ao nível hierárquico. A figura 2 apresenta o procedimento de análise da dimensão carreira:

Figura 7 – Procedimentos de análise para a dimensão “carreira”



Fonte: Elaboração própria (2014).

No tocante à renda, foi solicitado ao respondente que informasse a faixa salarial que continha a sua remuneração à época da realização do curso, bem como a faixa salarial atual, conforme realizado nas pesquisas Heaton, Ackah e McWhinney (2000) e Hilgert (1995). Nessa dimensão, assim como ocorre em carreira, as pesquisas de base teórica também se limitam apenas a realizar uma análise de frequências e percentuais de respondentes por faixa. O tratamento estatístico da dimensão renda também se constituirá um diferencial dessa pesquisa.

As variáveis categóricas de faixa de renda serão transformadas em variáveis numéricas, por meio do cálculo do ponto médio da faixa salarial, com exceção dos respondentes da última faixa (acima de R\$ 18.000,00), uma vez que não é possível calcular o ponto médio dessa faixa.

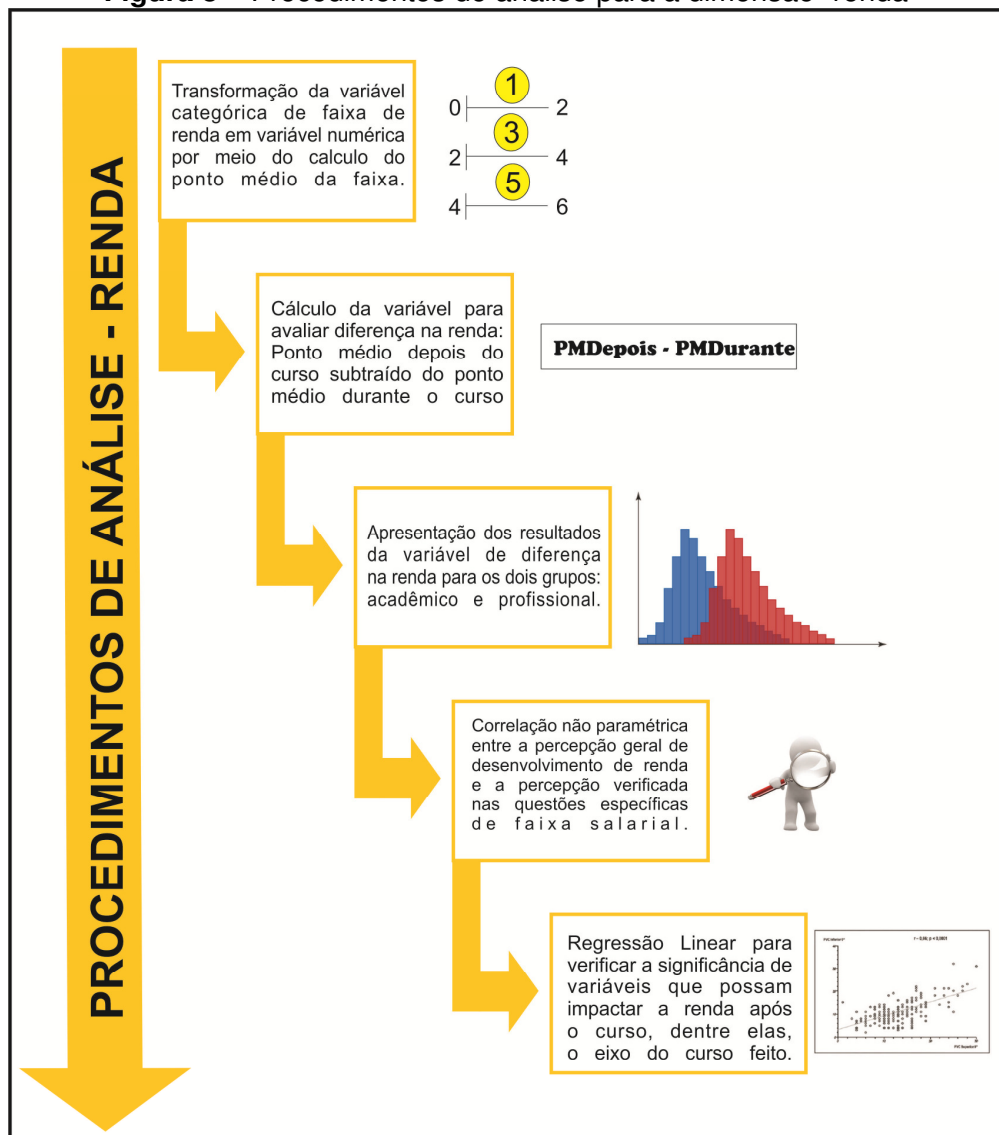
Com isso, é possível mensurar quantitativamente a variação em renda por meio da subtração do ponto médio de renda atual do ponto médio de renda na época do curso. Os resultados dessa análise serão apresentados por grupo de egressos, acadêmico e profissional, visando à identificação de diferenças na percepção.

A partir do cálculo da diferença na renda, será realizada uma correlação não paramétrica entre essa variável e as variáveis C3 (Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda) e R2 (Peso atribuído ao curso sobre a evolução da renda) para verificar se a percepção nessas questões gerais coaduna com a percepção verificada por meio da variável calculada a partir da faixa salarial.

Para finalizar a análise de renda, foi realizada uma regressão linear para tentar verificar se as variáveis de ponto médio de renda durante a realização do curso, a idade, o tempo de terminado o curso e, visando à realização do teste de hipóteses, o eixo do curso impactam o ponto médio de renda atual dos respondentes.

A figura 3 apresenta a esquematização dos procedimentos de análise para a dimensão renda:

Figura 8 – Procedimentos de análise para a dimensão “renda”



Fonte: Elaboração própria (2014).

4 ANÁLISE DE DADOS

A tabulação, tratamento e análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos serão desenvolvidos por meio de técnicas estatísticas realizadas através do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), de forma a obter resultados que permitam o teste das hipóteses propostas e o alcance dos objetivos de pesquisa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra da pesquisa é composta por um total de 248 respondentes. A tabela 2 apresenta a caracterização desses respondentes de acordo com o eixo e o curso realizado:

Tabela 2 – Respondentes por eixo do curso

<i>Eixo</i>	<i>Curso</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
Acadêmico	Mestrado Acadêmico	63	25,4	25,4
	Doutorado	43	17,3	42,7
Profissional	Mestrado Profissional	142	57,3	100,0
	Total	248	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

A maior parte dos respondentes (57,3%) pertence ao eixo profissional, dada a população desse segmento ser maior. Enquanto o universo de egressos do eixo profissional é de 342 alunos no corte temporal da pesquisa, o universo do eixo acadêmico é de 208 egressos.

No que se refere ao gênero, observa-se uma predominância de respondentes do sexo masculino (61% das respostas válidas), sendo que da amostra total de 248 respondentes, 35 não responderam a questão relativa ao gênero, conforme apresentado a seguir:

Tabela 3 – Respondentes por gênero

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual válido</i>	<i>Percentual cumulativo</i>
Feminino	83	33,5	39,0	39,0
Masculino	130	52,4	61,0	100,0
Não Responderam	35	14,1		
Total	248	100,0		

Fonte: Elaboração própria (2014).

No tocante à faixa etária atual dos respondentes, constatou-se uma grande variabilidade das idades, com maior concentração na faixa etária entre 36 e 45 anos, que corresponde a 42% da amostra, como pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Respondentes por faixa etária

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual válido</i>	<i>Percentual cumulativo</i>
26 a 35	44	17,7	20,1	20,1
36 a 45	92	37,1	42,0	62,1
46 a 55	62	25,0	28,3	90,4
56 a 65	19	7,7	8,7	99,1
Mais de 65	2	1,0	1,0	100,0
Não Responderam	29	11,7		
Total	248	100,0		

Fonte: Elaboração própria (2014).

No que tange ao ano de ingresso no curso, a amostra conseguiu abarcar respondentes em todos os anos do corte temporal da pesquisa, com maior concentração em indivíduos que ingressaram entre os anos de 2002 e 2007, que correspondem a cerca de 63% da amostra. A tabela a seguir, mostra a distribuição de frequência dos egressos de acordo com o ano de ingresso:

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes por ano de ingresso no curso

<i>Ano</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
1998	4	1,8
1999	10	4,6
2000	10	4,6
2001	9	4,1
2002	21	9,6
2003	20	9,1
2004	25	11,4
2005	25	11,4
2006	29	13,2
2007	19	8,7
2008	14	6,4
2009	13	5,9
2010	13	5,9
2011	7	3,2
Total	219	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

No outro extremo, o indicador do ano de saída conseguiu abranger praticamente todos os anos do corte temporal, com exceção do ano de 1999, no qual não houve respondentes, conforme a tabela 6:

Tabela 6 – Distribuição dos respondentes por ano de saída do curso

<i>Ano</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
1998	2	0,9
2000	2	0,9
2001	10	4,6
2002	9	4,1
2003	14	6,4
2004	10	4,6
2005	16	7,3
2006	22	10,0
2007	37	16,9
2008	23	10,5
2009	15	6,8
2010	11	5,0
2011	16	7,3
2012	23	10,5
2013	9	4,1
Total	219	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se nesse indicador que não há concentração tão forte dos egressos em um período específico, ocorrendo um leve pico entre os anos de 2006 e 2008, que corresponde a aproximadamente 37% de toda a amostra.

No tocante à área de graduação, há maior predominância de egressos com formação na área de Administração (42%), seguida da área de engenharia (25%). A tabela 7 apresenta a distribuição dos respondentes por área de graduação:

Tabela 7 – Distribuição dos respondentes por área de graduação

<i>Ano</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Administração	92	42,0
Economia	24	11,0
Engenharias	55	25,1
Direito	3	1,4
Ciências Contábeis	7	3,2
Ciências Agrárias	1	0,5
Ciências da Saúde	1	0,5
Outras Ciências Exatas	17	7,8
Outras Ciências Sociais	9	4,1
Outras	10	4,6
Total	219	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Vale ressaltar que tanto para o ano de ingresso, quanto para o ano de saída, bem como para a área de graduação, 29 indivíduos deixaram de responder o questionário, configurando, assim, um total de 219 respondentes.

Os egressos foram questionados também sobre sua atuação profissional durante e após o curso, conforme dados a seguir:

Tabela 8 – Atuação profissional durante e após o curso

<i>Atuação Profissional</i>	<i>Atuação profissional durante o curso</i>		<i>Atuação profissional atual</i>		<i>Variação percentual</i>
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	
Empresário	10	4,6	23	10,5	+130,0
Funcionário de organização do 3o Setor	10	4,6	6	2,7	-40,0
Funcionário de organização privada	88	40,2	66	30,1	-25,0
Funcionário de organização pública	81	37,0	98	44,7	+21,0
Profissional Liberal	5	2,3	18	8,2	+260,0
Outros	25	11,4	8	3,7	-68,0
Total	219	100,0	219	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Durante o curso, a maioria dos respondentes atuava na área privada (40,2%) seguido pelos que atuavam no setor público (37,2%). No período atual, aqueles que trabalham no setor público superam os que trabalham no setor privado (44,7% contra 30,1%). Entre o período em que cursava e o período atual, houve um aumento relevante na quantidade de profissionais exercendo as funções de profissional liberal e empresário, enquanto o setor público teve uma variação positiva um pouco mais sutil. Já as categorias de funcionário do terceiro setor, funcionário de organização privada e outras atividades profissionais sofreram redução no quantitativo de respondentes.

Dado o fato de que os cursos são presenciais, foi perguntado também se no período que sucedeu a realização do curso, os egressos tiveram alguma experiência fora da Bahia. A tabela a seguir mostra a distribuição dos respondentes quanto a esta questão:

Tabela 9 – Experiência profissional fora da Bahia

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Sim	115	51,3
Não	109	48,7
Total	224	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

No que se refere ao local da atuação fora do estado da Bahia, a distribuição das respostas foi a seguinte:

Tabela 10 – Local da experiência profissional fora da Bahia

<i>Região</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Nordeste	18	15,7%
Norte	7	6,1%
Centro-Oeste	24	20,9%
Sudeste	30	26,1%
Sul	3	2,6%
Exterior	33	28,7%
Total	115	100,0%

Fonte: Elaboração própria (2014).

Um dado bastante significativo é que 28,7% dos respondentes tiveram algum tipo de experiência profissional internacional após o curso, o que se constitui em um atributo importante para a carreira dos egressos. Entre os que tiveram experiências dentro do país, destacam-se as regiões Sudeste e Centro-oeste como principal destino, totalizando cerca de 47% do total dos respondentes.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* têm como um de seus objetivos, capacitar o egresso a exercer atividades de ensino e pesquisa. Dessa forma foi solicitado ao respondente que informassem se exerce algum tipo de atividade docente. A distribuição das respostas é exposta a seguir:

Tabela 11 – Exercício da atividade de ensino

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Sim	106	48,4
Não	113	51,6
Total	219	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Conforme a tabela, quase metade dos egressos exercem, como atividade principal ou não, algum tipo de atividade de ensino. Quanto ao nível em que essa atividade é exercida, graduação, especialização, mestrado ou doutorado, a tabela 12 apresenta os resultados:

Tabela 12 – Nível em que leciona

<i>Nível</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual cumulativo</i>
Especialização	36	34,0	34,0
Graduação e Especialização	33	31,1	65,1
Graduação	24	22,6	87,7
Graduação, Especialização e Mestrado/Doutorado	8	7,5	95,3
Graduação e Mestrado/Doutorado	3	2,8	98,1
Mestrado/Doutorado	1	0,9	99,1
Especialização e Mestrado/Doutorado	1	0,9	100,0
Total	106	609,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Verifica-se que 87,7% dos respondentes lecionam no nível de graduação e/ou especialização, enquanto o restante dos egressos leciona em níveis mais elevados, como por exemplo, mestrado e doutorado.

4.2 COMPETÊNCIAS

O primeiro item relativo a essa dimensão pede para o respondente se posicionar a respeito da seguinte proposição: “Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades”. Nesse caso, as opções dos respondentes variam de 1 a 7, onde 1 significa “discordo totalmente”, e 7 significa “concordo totalmente”. A tabela 13, apresenta a distribuição de frequência das respostas:

Tabela 13 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades”

<i>Respostas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
1	3	1,2	1,2
2	3	1,2	2,4
3	4	1,6	4,0
4	10	4,0	8,1
5	27	10,9	19,0
6	54	21,8	40,7
7	147	59,3	100,0
Total	248	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se, por meio da tabela 13, que a percepção dos egressos no que tange ao desenvolvimento de competências é muito positiva, visto que mais de 92% dos entrevistados marcaram uma opção igual ou superior ao ponto médio da escala, ou seja, superior ao nível 4. Esses dados são similares aos encontrados no estudo de Baruch e Peirperl (2000), no qual o MBA foi percebido pelos egressos como tendo oferecido grande contribuição em dezessete competências avaliadas, não sendo, significativamente, estatística esta contribuição em apenas uma competência avaliada. Na pesquisa de Sulaiman e Mohezar (2008), o desenvolvimento atribuído ao curso foi percebido em todas as quinze competências.

A partir desses mesmos dados, foi possível extrair estatísticas descritivas, as quais são apresentadas a seguir:

Tabela 14 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades”

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades	248	6,246	7	1,204	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se, que embora as respostas variem do ponto mínimo ao máximo, ou seja de 1 a 7, as medidas de tendência central da amostra, média = 6,246 e mediana = 7, demonstram a forte percepção de desenvolvimento de competências por parte dos egressos.

Posteriormente, foi apresentada aos respondentes uma lista de competências, para que avaliassem, de acordo com sua percepção, em que intensidade o curso teve impacto no seu desenvolvimento perante essas competências individuais. Como resultado, verificou-se que, em todas as competências, em média 83,7% dos respondentes marcaram uma resposta superior a 4, indicando a percepção positiva do desenvolvimento dessas competências por meio do curso. A tabela de frequência das respostas na íntegra consta do apêndice B dessa pesquisa.

A partir das frequências encontradas, foram extraídas para cada item de competência, as respectivas estatísticas descritivas. Vale ressaltar que o “n” da

amostra nos itens de competência é de 226, dado que 22 não responderam ou responderam de forma incompleta os itens; sendo, portanto, excluídos dessa análise. Na tabela 15, são apresentadas as estatísticas descritivas para as 32 competências comuns constantes do questionário de pesquisa, sequenciadas em ordem decrescente de média:

Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos itens de competência

<i>Competências</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Realizar pesquisas na área de Administração e áreas correlatas	226	6,17	7,00	1,236	1	7
Pensar criticamente	226	5,98	6,00	1,272	1	7
Integrar informações de várias fontes	226	5,92	6,00	1,169	1	7
Ler	226	5,72	6,00	1,522	1	7
Pensar analiticamente	226	5,69	6,00	1,327	1	7
Analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações	226	5,63	6,00	1,393	1	7
Comunicar-me através da escrita (redação)	226	5,61	6,00	1,457	1	7
Analisar problemas complexos no âmbito das organizações	226	5,49	6,00	1,503	1	7
Sensibilizar-me em relação ao contexto das organizações	226	5,48	6,00	1,530	1	7
Pensar estrategicamente	226	5,38	6,00	1,510	1	7
Adaptar-me a mudanças e/ou novas situações (flexibilidade)	226	5,14	5,00	1,514	1	7
Pensar abstratamente	226	5,13	5,50	1,613	1	7
Interagir com os diversos setores da sociedade	226	5,12	5,50	1,547	1	7
Formular estratégias, políticas e planos de intervenção	226	5,12	6,00	1,634	1	7
Comunicar-me oralmente (oralidade)	226	5,11	5,00	1,443	1	7
Monitorar e avaliar resultados	226	5,00	5,00	1,656	1	7
Assumir riscos e tomar iniciativa (auto-confiança)	226	4,98	5,00	1,626	1	7
Gerir o tempo	226	4,97	5,00	1,600	1	7
Tomar decisões	226	4,92	5,00	1,550	1	7
Sensibilizar-me em relação a outras culturas	226	4,88	5,00	1,680	1	7
Trabalhar em equipe	226	4,88	5,00	1,685	1	7
Lidar com pessoas (interpessoais)	226	4,88	5,00	1,520	1	7
Ter consciência ética	226	4,82	5,00	1,861	1	7
Solucionar problemas de forma criativa	226	4,82	5,00	1,563	1	7
Planejar minha carreira	226	4,81	5,00	1,698	1	7
Ser proativo	226	4,77	5,00	1,744	1	7
Gerir os processos de mudança organizacionais	226	4,74	5,00	1,727	1	7
Implementar/gerenciar projetos	226	4,69	5,00	1,663	1	7
Negociar	226	4,59	5,00	1,682	1	7
Ter habilidades quantitativas	226	4,46	5,00	1,692	1	7
Liderar pessoas	226	4,42	5,00	1,590	1	7
Controlar-me emocionalmente	226	4,21	4,00	1,662	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014)

Assim, como na questão geral, fica evidente, por meio das estatísticas descritivas a forte percepção de desenvolvimento das competências específicas. Embora as respostas variem de 1 a 7, todas possuem média e mediana igual ou superior a 4. Essa percepção é ainda mais forte nas competências ligadas ao pensamento, análise e pesquisa visto que as sete competências com maior média de alguma forma estão ligadas a esses itens, com destaque para a competência “realizar pesquisas na área de Administração e áreas correlatas”, a qual foi a única competência com média superior a 6 e com mediana 7.

Observa-se que entre as competências com menor avaliação, estão competências que estão ligadas a traços pessoais do egresso, tais como: “ser proativo”; “negociar”; “liderar pessoas” e “controlar-me emocionalmente”. Essa última foi a que obteve a pior avaliação entre as competências elencadas na pesquisa, ficando com média 4,21 e mediana 4. Ainda assim, essa pode ser considerada uma avaliação positiva, pois a média está situada acima do ponto médio da escala.

A partir desses resultados, pode-se inferir que, na percepção dos egressos, o curso contribuiu mais para o desenvolvimento de competências que dependem de algum instrumental técnico do que para competências que estão relacionadas ao desenvolvimento de características pessoais do indivíduo.

Em comparação com os estudos que norteiam a abordagem teórica os dados se assemelham com resultados encontrados por essas pesquisas. As dezoito competências avaliadas por Baruch e Peirpel (2000) também obtiveram avaliações acima do ponto médio da escala, tendo os escores médios variado entre 4,02 (habilidades quantitativas) e 5,54 (comunicar-me através da escrita). Já no que concerne à pesquisa de Sulaiman e Mohezar (2008), é preciso especificar que a métrica utilizada é diferente, pois se trata de uma escala de Likert de 5 pontos. Ainda assim, é possível observar que as avaliações pós-MBA encontravam-se, em sua maioria, acima do ponto médio da escala, com exceção de duas competências: Ter consciência ética e sensibilizar-me em relação a outras culturas. Entre as competências melhor avaliadas estão: pensar analiticamente e pensar estrategicamente. Percebe-se então, que as competências melhor e pior avaliadas em ambos os estudos, tiveram desempenho similar nessa pesquisa.

Com vistas a realizar a comparação entre a percepção de desenvolvimento de competências dos egressos dos cursos do eixo acadêmico e do curso do eixo profissional, foi realizada uma análise fatorial para redução das competências individuais em fatores, facilitando a comparação entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional.

Alguns critérios devem ser obedecidos para realização da análise fatorial, tais como: a) amostra superior ou igual a 100 (HAIR JR. *et al.*, 2009); b) mínimo de 5 observações por variável analisada (HAIR JR. *et al.*, 2009); c) as cargas fatoriais das variáveis minimamente aceitáveis devem ser maiores que +/- 0,30 (DANCEY; REIDY, 2006); d) Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significante (sig. < 0,05) e; e) Após a realização da análise fatorial, as variáveis devem possuir comunalidades maiores que 0,5 (HAIR JR. *et al.*, 2009). Com base nesses critérios, essa pesquisa está adequada ao uso da análise fatorial, conforme os indicadores a seguir:

- a) 226 respondentes;
- b) 7 observações por variável (226 respondentes / 32 variáveis);
- c) As variáveis têm carga fatorial maior que +/- 0,4;
- d) O teste de esfericidade de Bartlett apresentou resultado significativo (Qui-quadrado 6111,176 e sig. < 0,001), assim como a Medida de Adequação da Amostra Kaiser-Meyer-Olkin (0,955);
- e) A maior parte das variáveis tem comunalidades maiores que 0,5, com exceção de três variáveis, cujos valores, embora estejam abaixo, se aproximam de 0,5 (ver apêndice C).

Foi utilizada a rotação Varimax com normalização de Kaiser para gerar a fatorial, visto que essa técnica maximiza as correlações altas e minimiza as correlações baixas entre as variáveis. Ademais, trata-se de uma técnica amplamente difundida e de fácil interpretação (DANCEY; REIDY, 2006). Esse procedimento permitiu a redução das competências em quatro fatores que, em conjunto, explicam, aproximadamente, 62,9% do total da variância. A tabela 16 revela os resultados da análise fatorial:

Tabela 16 – Análise de fatorial dos itens de competência

Competências	Fator			
	1	2	3	4
Pensar estrategicamente	,702			
Tomar decisões	,667			
Implementar/gerenciar projetos	,632			
Monitorar e avaliar resultados	,626			
Formular estratégias, políticas e planos de intervenção	,617			
Liderar pessoas	,616			
Solucionar problemas de forma criativa	,604			
Assumir riscos e tomar iniciativa (auto-confiança)	,580			
Ter habilidades quantitativas	,553			
Adaptar-me a mudanças e/ou novas situações (flexibilidade)	,530			
Controlar-me emocionalmente		,696		
Lidar com pessoas (interpessoais)		,664		
Trabalhar em equipe		,653		
Negociar		,602		
Ser proativo		,560		
Comunicar-me oralmente (oralidade)		,510		
Planejar minha carreira		,502		
Ter consciência ética		,455		
Gerir o tempo		,437		
Analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações			,730	
Analisar problemas complexos no âmbito das organizações			,728	
Sensibilizar-me em relação ao contexto das organizações			,679	
Gerir os processos de mudança organizacionais			,640	
Interagir com os diversos setores da sociedade			,564	
Integrar informações de várias fontes				,658
Comunicar-me através da escrita (redação)				,634
Pensar analiticamente				,609
Pensar criticamente				,604
Ler				,507
Realizar pesquisas na área de Administração e áreas correlatas				,454
Pensar abstratamente				,443
Sensibilizar-me em relação a outras culturas				,432

Fonte: Elaboração própria (2014).

Os quatro fatores encontrados foram nomeados de acordo com as competências que possuem a maior carga dentro do fator ou, de acordo com os grupos de variáveis que possuíam alguma interrelação, recebendo os seguintes rótulos: a) Fator 1 – Pensamento estratégico e tomada de decisão; b) Fator 2 – Interpessoais; c) Fator 3 – Análise de contextos; d) Fator 4 – Pesquisa e integração de informações. Uma vez reduzidas as 32 variáveis de competência a quatro fatores, pode-se então proceder de forma mais simplificada à comparação entre a percepção

dos egressos dos dois eixos: acadêmico e profissional. A seguir, são apresentadas as estatísticas descritivas para cada um dos eixos e o consolidado:

Tabela 17 – Estatísticas descritivas dos fatores de competência

<i>Fatores</i>	<i>Grupos</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Teste T</i>	<i>Sig.</i>
Fator 1 – Pensamento estratégico e tomada de decisão	Acadêmico	93	4,53	4,80	1,41	1	7	-3,56	0,001
	Profissional	133	5,14	5,40	1,17	1	7		
	Consolidado	226	4,89	5,10	1,30	1	7		
Fator 2 - Interpessoais	Acadêmico	93	4,62	4,67	1,37	1	7	-1,54	0,125
	Profissional	133	4,90	5,00	1,31	1	7		
	Consolidado	226	4,78	5,00	1,34	1	7		
Fator 3 – Análise de contextos	Acadêmico	93	4,96	5,40	1,46	1	7	-3,20	0,002
	Profissional	133	5,52	5,80	1,17	1	7		
	Consolidado	226	5,29	5,60	1,33	1	7		
Fator 4 – Pesquisa e integração de informações	Acadêmico	93	5,65	5,75	1,04	1	7	0,11	0,913
	Profissional	133	5,63	5,88	1,02	1	7		
	Consolidado	226	5,64	5,88	1,03	1	7		

Fonte: Elaboração própria (2014).

Com base nos dados, pode-se afirmar que a percepção de desenvolvimento de competências é maior nos egressos do eixo profissional no que se refere aos fatores 1 e 3 (sig. < 0,05). Já para os fatores 2 e 4, não é possível afirmar, estatisticamente, que há diferença na percepção dos dois grupos.

A partir desses resultados, o teste de hipóteses para verificar a existência de percepções diferenciadas de desenvolvimento de competências entre os egressos do eixo acadêmico e os egressos do eixo profissional verificou que essa diferença somente se revela significativa, estatisticamente, nas competências ligadas ao pensamento estratégico e à tomada de decisão, e nas competências ligadas à análise de contextos. Portanto, a hipótese alternativa de diferença nas percepções pode ser parcialmente aceita.

Para finalizar a análise da dimensão “competências”, foi realizada uma correlação não paramétrica de *Spearman*, para verificar se a resposta informada pelos egressos na questão que verificava o impacto do curso sobre competências de maneira geral estava associada às respostas informadas pelos mesmos egressos nos itens específicos de competência, o qual se reflete nos fatores. Esse tipo de correlação é apropriado quando a amostra não possui um número grande de participantes e não há certeza quanto à distribuição normal destes (DANCEY; REIDY, 2006). O resultado dessa correlação é apresentado na tabela 18:

Tabela 18 – Correlação não paramétrica de *Spearman* entre percepção de impacto geral em competências e os fatores

		<i>Fator1</i>	<i>Fator2</i>	<i>Fator3</i>	<i>Fator4</i>
Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades.	Coefficiente de Correlação	0,464	0,394	0,439**	0,473
	Significância	,000	,000	,000	,000

Fonte: Elaboração própria (2014).

Verifica-se, então, por meio do coeficiente ρ (rô) de *Spearman*, uma correlação positiva moderada entre as respostas à questão geral de impacto de competências e os fatores, sendo essas significantes (sig. < 0,05) para todas as correlações. Isto significa que, de forma geral, aqueles que atribuíram maiores notas no item geral tenderam a dar notas, relativamente, mais altas nos itens de competência, demonstrando assim, uma coerência nas respostas assinaladas pelos egressos.

4.2.1 Competências do eixo acadêmico

Foram incluídas, na coleta relativa aos egressos do eixo acadêmico cinco competências específicas que estão elencadas nos projetos pedagógicos dos cursos desse eixo, de forma a verificar se os egressos percebem o desenvolvimento daquilo que está proposto no planejamento desses cursos. As estatísticas descritivas das competências são expostas na tabela 19:

Tabela 19 – Competências relativas aos egressos do eixo acadêmico

<i>Competências</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Promover o avanço do conhecimento em seus campos de atuação	93	5,73	6,00	1,468	1	7
Lecionar disciplinas da área de Administração e suas áreas funcionais em cursos de graduação e pós-graduação lato e <i>stricto sensu</i>	93	5,56	6,00	1,784	1	7
Produzir conhecimentos na área de Administração e correlatas e apresentá-los em forma de artigos científicos, livros e produtos técnicos e tecnológicos	93	5,52	6,00	1,723	1	7
Liderar grupos e projetos de pesquisas	93	4,68	5,00	1,758	1	7
Dirigir, coordenar e gerenciar organizações públicas, privadas e do Terceiro Setor	93	4,25	4,00	1,943	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Em todas as competências, verifica-se que a percepção dos egressos é positiva em relação ao desenvolvimento dessas por meio do curso, tomando-se por base a média e a mediana das repostas, mesmo tendo essas variado do ponto mínimo ao ponto máximo da escala. Destacam-se as competências relacionadas à pesquisa, produção de conhecimento e ensino, às quais possuem médias superiores a 5 e medianas iguais a 6. As competências relacionadas à liderança e gestão têm escores de média menores, porém acima de 4, tendo a competência “dirigir, coordenar e gerenciar organizações públicas, privadas e do Terceiro Setor” mediana igual a 4, ou seja, é a que tem a menor percepção de desenvolvimento a partir do curso. Os resultados aqui verificados podem indicar o alcance do objetivo proposto pelo curso no seu projeto pedagógico.

4.3 CARREIRA

A primeira questão da dimensão carreira procurou aferir se o respondente percebe o impacto do curso sobre a carreira. A tabela, a seguir, apresenta a frequência das respostas:

Tabela 20 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira”

<i>Respostas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual cumulativo</i>
1	4	1,6	1,6
2	7	2,8	4,4
3	9	3,6	8,1
4	21	8,5	16,5
5	26	10,5	27,0
6	46	18,5	45,6
7	135	54,4	100,0
Total	248	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

A maior parte dos respondentes (83,5%) atribui um impacto superior ao ponto médio da escala do curso sobre o desenvolvimento de carreira, tendo 54,4% dos respondentes informado que esse impacto foi máximo. De forma a obter maiores conclusões, a tabela 21 apresenta as estatísticas descritivas para esta questão:

Tabela 21 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira”

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.	248	5,97	7,00	1,475	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se na tabela 21 uma forte percepção de desenvolvimento de carreira, uma vez que a média dos respondentes foi de 5,97 com mediana 7, ou seja, apesar do fato de que as respostas variaram desde o ponto mínimo da escala até o ponto máximo, as medidas de tendência central da amostra indicam que há uma forte concentração de respondentes mais próxima do ponto máximo da escala.

Em seguida, foi questionado ao egresso se ele considera ter havido uma evolução na sua carreira após o curso. Essa questão era nominal, devendo o egresso responder sim ou não. As frequências dessa questão são apresentadas a seguir:

Tabela 22 – Evolução na carreira após ingressar e concluir o curso

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Sim	201	89,7
Não	23	10,3
Total	224	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Nesse item, 89,7% dos respondentes afirmam ter percebido uma evolução na carreira após ingressar e concluir o curso. Enquanto a questão anterior objetivou mensurar o impacto do curso na evolução da carreira, essa questão procurou verificar se houve algum tipo de evolução após o período em que frequentou o curso, não necessariamente tendo alguma relação com o mesmo. Os resultados de ambas as questões foram bastante positivos o que revela certa convergência nas respostas.

Posteriormente, procurou-se saber qual o peso que o egresso atribuía ao curso no desenvolvimento, ou não, na carreira. Os resultados são apresentados na tabela 23:

Tabela 23 – Peso do curso no desenvolvimento de carreira

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Peso na Carreira	224	5,11	5,00	1,726	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Verifica-se aqui que os egressos atribuem um peso razoável ao curso em relação ao seu desenvolvimento de carreira, uma vez que a média e mediana encontram-se na faixa dos cinco pontos. Vale ressaltar que, tanto para esta questão quanto para a anterior, a abstenção foi de 24 respondentes, perfazendo uma amostra total de 224 indivíduos.

Comparando com os dados encontrados por Sulaiman e Mohezar (2008), verifica-se uma convergência com os dados aqui verificados, pois também, na pesquisa realizada na Malásia, os egressos percebem os benefícios do programa e declaram estar satisfeitos com suas carreiras a partir da finalização do curso. Entretanto, os dados destoam do que foi verificado por Baruch e Peirperl (2000), que constataram em seu estudo no Reino Unido que formandos de MBA tiveram a mesma evolução na carreira daqueles que não possuíam a mesma formação, comprovando assim um impacto nulo do curso na vida profissional dos seus egressos. Hilgert (1995), por sua vez, constatou que os egressos do programa de Mestrado Executivo em Administração de Empresas da Universidade de Ulster, na Irlanda do Norte, consideram que o tempo e recursos financeiros investidos no curso ampliaram o impacto na carreira, principalmente no que concerne à mudança de carreira, alteração de funções e cargos, movimentos laterais e verticais na carreira, credibilidade, autoestima e perspectivas de carreira e flexibilidade. Heaton, Ackah e McWhinney (2000) verificaram que, em média, 20% dos entrevistados em sua pesquisa afirmaram que o curso ajudou em grande medida suas carreiras enquanto 60% afirmaram que o curso ajudou até certo ponto. Nesse aspecto, os resultados dessa pesquisa foram mais positivos, já que, como mencionado anteriormente, 54,4% atribuíram impacto máximo ao curso no desenvolvimento de carreira.

As questões seguintes procuraram verificar em que nível hierárquico se encontrava o respondente durante o curso e atualmente. Foram dadas aos respondentes 10 opções de níveis hierárquicos, os quais depois foram numerados para posterior análise, conforme tabela a seguir:

Tabela 24 - Codificação dos níveis hierárquicos

<i>Codificação do nível hierárquico</i>	<i>Nível hierárquico</i>
1	Operacional
2	Assistente
3	Supervisão
4	Analista
5	Coordenação
6	Gerência
7	Diretoria
8	Presidência
9	Academia
10	Dono do negócio

Fonte: Elaboração própria (2014).

Os níveis 9 e 10 serão tratados em separado, pois não podem ser considerados como sendo parte da mesma escala que os demais. A seguir, é apresentado os resultados dessas duas categorias:

Tabela 25– Frequência das categorias excluídas da análise de nível hierárquico

<i>Nível hierárquico</i>	<i>Durante o curso</i>		<i>Atual</i>		<i>Variação Percentual</i>
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	
9. Academia	26	11,6	28	12,5	+ 7,7
10. Dono de negócio	0	0,0	2	0,9	-
Total geral	189	100,0	189	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Verifica-se que há um pequeno aumento de egressos em ambas as categorias. Quanto à categoria “academia”, observou-se que durante o curso 11,6% do total de egressos faziam parte desta categoria, passando para 12,5% atualmente, enquanto a categoria “dono de negócio” responde, atualmente, por cerca 0,9% do total de 189 egressos analisados.

Em relação às outras oito categorias que fazem parte da escala que busca mensurar a evolução na carreira dos egressos, foi construída a seguinte tabela de frequência dos níveis hierárquicos, bem como a variação percentual entre o nível durante o curso e o nível atual:

Tabela 26 – Frequência dos níveis hierárquicos durante o curso e atualmente

Nível hierárquico	Durante o curso		Atual		Variação Percentual
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual	
1. Operacional	12	6,3	10	5,3	- 16,67
2. Assistente	8	4,2	3	1,6	- 62,50
3. Supervisão	8	4,2	4	2,1	- 50,00
4. Analista	44	23,3	33	17,5	- 25,00
5. Coordenação	41	21,7	29	15,3	- 29,27
6. Gerência	50	26,5	46	24,3	- 8,00
7. Diretoria	25	13,2	51	27,0	+ 104,00
8. Presidência	1	0,5	13	6,9	+ 1.200,00
Total	189	100,0	189	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Percebe-se que a maior concentração de egressos, durante o curso, está nas faixas de 3 a 5, representando cerca de 71,5% da amostra. No período atual, percebe-se que a concentração está mais acentuada entre os níveis 4 e 7, somando cerca de 84,1%. Isto pode significar que houve um deslocamento da amostra para níveis hierárquicos superiores. Ao analisar a variação percentual nos níveis, fica evidente, também, a diminuição percentual do número de ocupantes de cargos de nível inferior, sendo que apenas os cargos de Diretoria e Presidência tiveram variação positiva no número de indivíduos, o que pode indicar uma evolução na carreira.

Nas pesquisas que nortearam o referencial teórico, pode-se observar uma similaridade de resultados quando comparadas com os dados aqui analisados. Hilgert (1995) observou que, após o curso, houve uma redução na frequência de respondentes que se encontravam entre duas e oito posições hierárquicas de distância do topo da pirâmide organizacional (Cargo de CEO). Por outro lado, houve um aumento da frequência daqueles que estavam distantes apenas uma posição hierárquica ou então estavam no cargo máximo da organização. Enquanto para aqueles o percentual na amostra antes do curso era de 17,9%; para estes, o percentual era de 10,7%. Após o curso, os percentuais evoluíram para 25,7% e 27,54% respectivamente.

Heaton, Ackah e McWhinney (2000), em paralelo, verificaram a redução do número de desempregados, tanto no grupo masculino quanto no feminino, bem como a redução no número de respondentes em cargos de gerência júnior e média

gerência. Em oposição, verificaram o aumento no número de ocupantes de cargos de gerência sênior, diretoria e sócio de empresa. Antes do curso, os ocupantes de cargo de gerência sênior eram 14,4% entre homens e 11,3% entre mulheres. Esses percentuais se elevaram, após o curso, para 28,2% e 26,4%, respectivamente. Já entre os ocupantes de diretoria e sócio de empresa, os percentuais eram de 2,4% entre os homens e 0,0% entre as mulheres. Posteriormente ao curso, esses percentuais passaram para 4,8% e 5,7%, respectivamente.

Em suma, os dados dessa pesquisa convergem com os dados verificados nos referenciais teóricos, visto que ficou constatado aqui a evolução do número de respondentes nos cargos de diretoria, presidência e dono de negócio.

A partir da enumeração das categorias, é possível calcular para cada egresso a variação em termos de número de níveis hierárquicos. Esses dados são apresentados por meio da tabela a seguir:

Tabela 27 – Frequência da variação no nível hierárquico

<i>Variação numérica em níveis hierárquicos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
-6,00	1	0,5
-5,00	0	0,0
-4,00	1	0,5
-3,00	1	0,5
-2,00	7	3,7
-1,00	7	3,7
0,00	80	42,3
1,00	50	26,5
2,00	26	13,8
3,00	8	4,2
4,00	6	3,2
5,00	2	1,1
Total	189	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se, a partir da tabela, que, na maioria dos casos, os respondentes permanecem no mesmo nível hierárquico que na época do curso, seguido por aqueles que evoluíram pelo menos 1 ou 2 níveis hierárquicos. Isso leva a crer que o impacto dos cursos seja relativamente modesto no que tange ao desenvolvimento de carreira baseado na progressão em níveis hierárquicos.

Os dados convergem com a pesquisa realizada por Hilgert (1995) na qual 94,5% dos homens entrevistados tiveram entre nenhuma e até duas promoções, sendo que a maioria, 45,3%, não percebeu nenhuma promoção após finalizar o curso. Já entre o público feminino, 87% tiveram entre nenhuma e até duas promoções, sendo que a maioria, 35,2%, também não perceberam nenhuma promoção após MBA. Vale ressaltar como falha teórica desta abordagem o fato de que não leva em consideração variações nulas no nível hierárquico.

A partir da distribuição das frequências de variação no nível hierárquico é possível agrupar os respondentes em três categorias: a) Os que tiveram variação negativa, ou seja, baixaram de nível hierárquico após o curso; b) Os que tiveram variação nula, ou seja, permanecem no mesmo nível hierárquico que na época em que estavam no curso e; c) os que tiveram variação positiva, ou seja, estão em níveis hierárquicos superiores após mestrado. Os resultados desse agrupamento são apresentados na tabela 28:

Tabela 28 – Agrupamento dos respondentes por tipo de variação no nível hierárquico

<i>Variação agrupada</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
Negativo	17	9,0	9,0
Nulo	80	42,3	51,3
Positivo	92	48,7	100,0
Total	189	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

A partir disso, observa-se que há progressão em níveis hierárquicos em 48,7% dos casos. Apesar de ser a maior participação no total geral, quando esse é comparado ao agregado dos que não tiveram variação e dos que tiveram variação negativa (51,3%), os quais representam juntos a ausência de impacto do curso, pode-se considerar um resultado no máximo moderado. Vale ressaltar que pode haver um viés nessa interpretação, visto que o respondente pode ter uma variação negativa, porém ocupava um cargo mais elevado numa microempresa e passou a ocupar um cargo inferior em uma grande empresa, por exemplo. Todavia, considera-se que mesmo com essa possibilidade, as conclusões não devem ser descartadas.

Depois de realizada a avaliação geral dos respondentes, procedeu-se à análise para verificar se a percepção de desenvolvimento de carreira é igual entre os

egressos dos cursos do eixo acadêmico e do eixo profissional. A tabela 29 apresenta a distribuição da frequência com separação por grupo de egressos:

Tabela 29 – Frequência da variação no nível hierárquico por eixo do curso

<i>Variação no nível hierárquico</i>	<i>Eixo Acadêmico</i>		<i>Eixo profissional</i>	
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Negativo	6	10,7	11	8,3
Nulo	26	46,4	54	40,6
Positivo	24	42,9	68	51,1
Total	56	100,0	133	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Os dados levam a crer que a percepção de desenvolvimento de carreira seria mais elevada entre os egressos do eixo profissional, dado que neste grupo 51,1% dos respondentes tiveram variação positiva no nível hierárquico, contra 42,9% nos respondentes do eixo acadêmico. A tabela 30 dos dados também corrobora essa suposição:

Tabela 30 – Distribuição agregada da variação no nível hierárquico

	<i>Eixo Acadêmico</i>		<i>Eixo profissional</i>	
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Negativo	6	10,7	11	8,3
Nulo	26	46,4	54	40,6
Positivo	24	42,9	68	5,1
Total	56	100,0	133	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Apesar da aparente tendência de maior percepção de evolução nos egressos do eixo profissional, faz-se necessária a realização de um teste estatístico para verificar se essa suposição é, de fato, verdadeira. Para esse fim, foi realizado o teste de Mann Whitney para comprovar se, realmente, há uma diferença na percepção de desenvolvimento de carreira entre os dois grupos. Os resultados encontrados, a partir do teste foram os seguintes:

Tabela 31 – Teste de Mann Whitney entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional

<i>Indicador</i>	<i>Escore</i>
U de Mann-Whitney	3488,000
Z	-0,723
Significância	0,470

Fonte: Elaboração própria (2014).

Com base nos resultados do teste estatístico, embora a proporção de egressos do curso profissional que perceberam variação positiva na carreira seja maior que nos egressos dos cursos do eixo acadêmico, não é possível afirmar que há diferença na percepção de desenvolvimento de carreira entre egressos dos dois grupos, visto que o U de Mann Whitney foi de 3488,00 ($z = -0,723$) com um erro associado de 0,47, ou seja, há 47% de chances do resultado ter ocorrido ao acaso.

Dessa forma, o teste de hipóteses para verificar se há diferenças na evolução de carreira entre os egressos do eixo acadêmico e do eixo profissional concluiu pela não rejeição da hipótese nula de que a percepção entre os dois grupos é similar. Embora houvesse uma proporção maior de egressos do eixo profissional com evolução positiva na carreira, essa diferença não é, estatisticamente, significativa.

Em seguida, procurou-se testar se a percepção geral de impacto do curso sobre carreira estava aderente à percepção verificada por meio da variação do nível hierárquico. Vale ressaltar que abstenções ou resposta incompletas foram excluídas, fazendo que a amostra total para as próximas análises realizadas seja de 189 respondentes (56 do eixo acadêmico e 133 do eixo profissional).

Os dados do cruzamento entre impacto do curso na carreira e variação no nível hierárquico são apresentados na tabela 32, sendo grifadas de cinza as colunas onde há maior concentração de respondentes por faixa de resposta:

Tabela 32 – Cruzamento do impacto do curso com a variação no nível hierárquico por eixo

<i>Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.</i>	<i>Eixo Acadêmico</i>				<i>Eixo Profissional</i>			
	<i>Negativo</i>	<i>Nulo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Total</i>	<i>Negativo</i>	<i>Nulo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Total</i>
1	0	1	0	1	1	0	0	1
2	0	3	0	3	0	3	1	4
3	0	2	0	2	1	2	1	4
4	1	3	1	5	0	4	8	12
5	1	6	0	7	2	12	4	18
6	2	3	6	11	1	11	12	24
7	2	8	17	27	6	22	42	70
Total	6	26	24	56	11	54	68	133

Fonte: Elaboração própria (2014).

Diante dos resultados, nota-se que, no eixo acadêmico, há uma tendência maior para uma variação nula na carreira, até mesmo para a maioria dos

respondentes que marcaram a opção 5. Já para a maioria dos que marcaram as opções 6 ou 7, a percepção é que, de fato, houve evolução em termos de progressão em níveis hierárquicos.

No tocante ao eixo profissional, a tendência é um pouco menos previsível, já que aqueles que marcaram a opção 4 (ponto médio da escala) consideraram ter uma evolução no nível hierárquico, porém a maioria dos que marcaram a opção 5, consideraram uma variação nula. Já para os que marcaram as opções 6 e 7, a percepção de variação é positiva em mais de 50% e 60% dos casos, respectivamente. Para aqueles que tiveram uma variação positiva no nível, mas marcaram a opção 4, pode-se inferir que, provavelmente, esses não atribuem tanto peso nesta variação ao curso. Para os que escolheram a opção 5, mas tiveram variação nula, uma possível explicação pode ser o fato de que o egresso pode ter trocado de cargo ou de organização, permanecendo no mesmo nível hierárquico, mas consideraram que o curso foi fundamental para essa mudança. Nos níveis 6 e 7, ocorre preponderância de respondentes com variação positiva no nível.

Para comprovar estatisticamente se há correlação entre as percepções gerais e específicas por grupo de egressos. Para tal comparação, realizou-se um teste de correlação não paramétrica de Spearman, conforme exposto na tabela 33:

Tabela 33 – Correlação entre o impacto do curso na carreira e a variação no nível hierárquico

	Variação numérica no nível hierárquico			
	Acadêmico		Profissional	
	Coefficiente de correlação (ρ)	Significância	Coefficiente de correlação (ρ)	Significância
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.	0,374	0,004	0,194	0,025

Fonte: Elaboração própria (2014).

De acordo com a tabela 33, ambas as correlações entre as percepções são significativas (sig. < 0,05), sendo que a correlação do impacto do curso na carreira, com a variação no nível hierárquico, é maior no grupo de egressos do eixo acadêmico do que no eixo profissional, embora ambas possam ser consideradas correlações fracas. De acordo com Dancey e Reidy (2006), os tipos de intensidade da correlação são os seguintes:

Tabela 34 – Tipos de intensidade de correlação

<i>Tipo de correlação</i>	<i>Coefficiente de Correlação</i>
Nula ou inexistente	0
Fraca	+/- 0,1 a +/- 0,3
Moderada	+/- 0,4 a +/- 0,6
Forte	+/- 0,7 a +/- 0,9
Perfeita	1

Fonte: Elaboração própria (2014).

Pode-se inferir então, que o grupo de egressos do eixo profissional tende a atribuir a sua evolução em termos de melhoria do nível hierárquico a outros fatores que não necessariamente ao curso. O mesmo ocorre com os egressos do eixo acadêmico, porém em menor intensidade.

O mesmo procedimento foi realizado para confirmar se os resultados encontrados na questão de mensuração de impacto, se refletem também na questão “peso na carreira”, a qual também foi cruzada com as variações agrupadas no nível hierárquico. A tabela a seguir apresenta esse cruzamento com a variável agrupada de variação no nível hierárquico:

Tabela 35 – Cruzamento do peso do curso na carreira com a variação no nível hierárquico por eixo

<i>Peso na Carreira</i>	<i>Eixo Acadêmico</i>				<i>Eixo Profissional</i>			
	<i>Negativo</i>	<i>Nulo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Total</i>	<i>Negativo</i>	<i>Nulo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Total</i>
1	0	3	0	3	1	7	1	9
2	0	4	0	4	1	1	3	5
3	2	2	0	4	1	2	6	9
4	2	4	3	9	1	9	7	17
5	0	6	5	11	3	15	18	36
6	2	3	9	14	3	15	15	33
7	0	4	7	11	1	5	18	24
Total	6	26	24	56	11	54	68	133

Fonte: Elaboração própria (2014).

Assim como no caso anterior, a distribuição das respostas referentes ao peso do curso em relação à variação no nível hierárquico observado tem um comportamento mais previsível e consistente para o grupo de egressos do eixo acadêmico em relação aos egressos do eixo profissional. Também foi adotado nesse

caso o procedimento para realização de uma correlação não paramétrica de *Spearman*, conforme dados apresentados a seguir:

Tabela 36 – Correlação entre o peso do curso na carreira e a variação no nível hierárquico

	<i>Variação numérica no nível hierárquico</i>			
	Acadêmico		Profissional	
	Coeficiente de correlação	Significância	Coeficiente de correlação	Significância
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.	0,386	0,003	0,222	0,010

Fonte: Elaboração própria (2014).

Aqui também foram encontradas correlações significativas (sig. < 0,05) e, da mesma forma, a correlação entre a variação no nível hierárquico e o peso atribuído ao curso na evolução de carreira foi fraca para os egressos de ambos os eixos.

4.4 RENDA

A primeira questão relativa à dimensão “renda” tinha como objetivo verificar qual a percepção do egresso em relação ao impacto do curso na renda. As frequências obtidas são apresentadas na tabela 37:

Tabela 37 – Distribuição de frequência da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo em minha renda”

<i>Respostas</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual cumulativo</i>
1	23	9,3	9,3
2	14	5,6	14,9
3	15	6,0	21,0
4	28	11,3	32,3
5	42	16,9	49,2
6	41	16,5	65,7
7	85	34,3	100,0
Total	248	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Do total dos respondentes, 67,7% afirmam que o curso teve um impacto positivo sobre sua renda (respostas maiores ou iguais a 5), tendo 34,3% afirmado

que esse impacto foi máximo (opção 7). De forma complementar a estes dados, a tabela 38 apresenta as estatísticas descritivas para essa questão:

Tabela 38 – Estatísticas descritivas da proposição “Ter feito o curso teve impacto positivo em minha renda”

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	248	5,08	6,00	1,973	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Constatou-se, por meio da média e mediana, cujos valores são respectivamente, 5,08 e 6,00, que os egressos avaliam que o curso teve um impacto positivo na renda, embora tenham ocorrido avaliações tanto no extremo mais alto, quanto no extremo mais baixo. Além disso, o desvio-padrão aparenta ser, relativamente, elevado pois se aproxima de dois pontos na escala.

Posteriormente, foi perguntado ao egresso se esse teve evolução salarial após a realização do curso. Esta questão era de alternativa dicotômica (sim ou não) e os dados são apresentados na tabela 39:

Tabela 39 – Ocorrência de aumento salarial após o curso

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
Sim	179	80,3
Não	44	19,7
Total	223	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Nesse item, mais de 80% dos entrevistados afirmam ter percebido um aumento salarial no período que sucedeu o curso. Foi perguntado qual o peso que o curso teve sobre o aumento salarial aos 201 entrevistados que responderam o item. Os resultados são apresentados na tabela 40:

Tabela 40 – Peso do curso na evolução da renda

	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Qual o peso que seu ingresso e/ou término do curso teve sobre esse aumento salarial?	201	4,40	5,00	2,161	1	7

Fonte: Elaboração própria (2014).

Verifica-se, por meio dessa questão, que os egressos acreditam que o curso teve um peso de moderado a ligeiramente positivo no desenvolvimento de renda, uma vez que a média da amostra se encontra próxima ao ponto médio da escala e a mediana se encontra um ponto acima deste. O desvio padrão de 2,161 evidencia que há uma grande dispersão nas respostas coletadas, o que é demonstrado, também, pelo fato de que a menor e maior resposta obtida encontram-se nos extremos da escala, ou seja, há respondentes que identificam desde nenhum impacto até um impacto muito relevante. Embora a avaliação ainda seja considerada positiva, esse fato tem certa similaridade ao fenômeno identificado na pesquisa de Baruch e Peirperl (2000), no qual ter uma MBA não teve relação direta com altos níveis de remuneração.

No que tange à faixa salarial, na qual os respondentes se enquadravam durante o curso e atualmente, a tabela 41 apresenta os resultados para os 223 egressos que responderam esses itens:

Tabela 41 – Faixa salarial dos egressos durante o curso e atualmente

<i>Faixa Salarial</i>	<i>Durante o curso</i>		<i>Atual</i>		<i>Varição Percentual</i>
	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	
Até R\$ 2.000,00	21	9,4	2	0,9	-90,5%
De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00	47	21,1	8	3,6	-83,0%
De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00	61	27,4	37	16,6	-39,3%
De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00	52	23,3	68	30,5	+30,8%
De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00	33	14,8	53	23,8	+60,6%
Acima de R\$ 18.000,00	9	4,0	55	24,7	+511,1%
Total	223	100,0	223	100,0	

Fonte: Elaboração própria (2014).

Durante o curso, há uma concentração maior de egressos no intervalo de renda que vai de R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00 (27,4%), bem como nas faixas adjacentes a esta. Já no período atual, a concentração se verifica na faixa que vai de R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00 (30%), seguida das faixas superiores a essa, o que seria uma evidência de que no pós-curso ocorre uma elevação salarial. Esse dado é comprovado quando se verifica variação percentual do número de egressos por faixa. Observa-se uma redução na quantidade de respondentes nas 3 primeiras

faixas de renda, enquanto as faixas superiores sofrem aumento expressivos, principalmente a faixa acima de R\$ 18.000,00, a qual cresceu 511,1%.

Efeito similar a este foi encontrado na pesquisa de Sulaiman e Mohezar (2008), na qual houve também uma diminuição na quantidade de respondentes nos níveis mais baixos de renda e um aumento nas faixas mais altas. Antes do MBA, realizado na Malásia, apenas 47% dos egressos percebia uma renda média superior a 4.000 unidades monetárias locais e, após a realização do curso, esse percentual subiu para 69,8%. Embora Baruch e Peiperl (2000) não tenham realizado uma avaliação por faixa de renda, eles verificaram, por meio de outras questões, que, entre graduados e não graduados, ter um MBA não teve relação direta com altos níveis de remuneração. Há que se ressaltar, que este resultado pode ter sido mascarado pelo fato de que a pesquisa foi realizada com funcionários de mesmo nível hierárquico em quatro empresas do Reino Unido e, por estarem no mesmo nível, percebem os mesmos ganhos salariais.

Em comparação com o estudo realizado por Hilgert (1995), verificou-se redução percentual no número de egressos que ganhavam até US\$ 75.000,00 anuais. Antes do curso, o percentual era de 81,9% e, após o curso, esse percentual passou para 35,1%. Já os que ganhavam acima dessa faixa passaram de 18,1%, antes do curso, para 64,9% após o curso. Heaton, Ackah e McWhinney (2000), observam o mesmo fenômeno em sua pesquisa, na qual antes do curso os homens que estavam desempregados ou recebiam menos de 25.000 libras eram 75,9%, enquanto as mulheres nessa faixa eram 94,6%. Após o curso, esses percentuais caíram para 41,5% e 72,5%, respectivamente. Já para a faixa superior a 25.000 libras, o percentual antes do curso era de 24,1% para os homens e 5,4% para as mulheres. Após os cursos, os percentuais aumentaram para 58,5% e 27,5%, respectivamente. Vale registrar, o impacto menor verificado no público feminino, que pode ser resultado da histórica diferença salarial existente entre gêneros.

Com o intuito de realizar um teste estatístico que comprove o impacto do curso na renda dos egressos, a variável categórica foi transformada em uma variável numérica por meio do cálculo do ponto médio de cada uma das faixas salariais. Como não é possível calcular o ponto médio dos que ganham acima de R\$ 18.000,00, os respondentes dessa faixa foram excluídos dessa análise (55 de

acordo com os dados de renda atual); sendo considerados nessa análise, portanto, 168 respondentes. A tabela 42 apresenta os pontos médios das faixas salariais:

Tabela 42 – Pontos médios das faixas salariais

<i>Faixa Salarial</i>	<i>Ponto médio</i>
Até R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00
De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00	R\$ 3.000,00
De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00	R\$ 5.500,00
De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00	R\$ 9.500,00
De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00	R\$ 15.000,00

Fonte: Elaboração própria (2014).

A partir da conversão das faixas salariais em pontos médios, foi criada uma nova variável para calcular a variação na renda a partir da diferença entre o ponto médio no qual o egresso se encontrava quando estava no curso e o ponto médio no qual ele se encontra atualmente. A tabela 43 a seguir apresenta a distribuição dos respondentes em função da variação do ponto médio da faixa salarial:

Tabela 43 – Distribuição dos respondentes por variação no ponto médio da renda

<i>Variação no ponto médio de renda (em R\$ 1.000,00)</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
-6,50	1	0,6
-5,50	4	2,4
-2,00	1	0,6
0,00	37	22,0
2,00	4	2,4
2,50	18	10,7
4,00	27	16,1
4,50	10	6,0
5,50	21	12,5
6,50	15	8,9
8,50	4	2,4
9,50	18	10,7
12,00	7	4,2
14,00	1	0,6
Total	168	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se que, cerca de 22% dos egressos afirmam ter permanecido na mesma faixa e, portanto, tendo variação nula no ponto médio de renda, enquanto aqueles que obtiveram uma variação positiva são cerca de 74,4%. Percebe-se que dos que tiveram variação positiva, cerca de 56% (95 egressos) tiveram uma variação

entre R\$ 2.000,00 e R\$ 7.000,00, considerando o ponto médio da faixa de renda, o que configura uma evolução bastante positiva. É relevante mencionar que, os estudos que nortearam o referencial teórico, não realizaram análises para saber qual a evolução média nos salários dos egressos, limitando-se apenas a estabelecer as freqüências e os percentuais de respondentes em cada faixa. Desta forma, esta análise é um diferencial dessa pesquisa.

Foi analisada também a variação no ponto médio de renda levando-se em consideração os grupos de egressos: egressos do eixo acadêmico e profissional. A tabela 44 apresenta os resultados no que se refere à comparação entre as percepções de variação na renda entre os eixos acadêmico e profissional:

Tabela 44 – Distribuição dos respondentes do eixo acadêmico por variação no ponto médio da renda

<i>Variação no ponto médio de renda (em R\$ 1.000,00)</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
-6,50	1	1,4
-5,50	1	1,4
-2,00	1	1,4
0,00	10	13,5
2,00	3	4,1
2,50	11	14,9
4,00	10	13,5
4,50	7	9,5
5,50	6	8,1
6,50	11	14,9
8,50	3	4,1
9,50	5	6,8
12,00	4	5,4
14,00	1	1,4
Total	74	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Observa-se no eixo acadêmico, uma distribuição que se assemelha à distribuição consolidada, porém o percentual dos que tiveram uma evolução positiva é maior (82,4% dos 74 respondentes do eixo acadêmico), sendo que 64,9% do total tiveram evolução salarial entre R\$ 2.000,00 e R\$ 7.000,00, considerando o ponto médio da faixa de renda.

O mesmo procedimento foi realizado para os egressos do eixo profissional conforme é apresentado na tabela 45:

Tabela 45 – Distribuição dos respondentes do eixo profissional por variação no ponto médio da renda

<i>Variação no ponto médio de renda (em R\$ 1.000,00)</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>
-5,50	3	3,2
0,00	27	28,7
2,00	1	1,1
2,50	7	7,4
4,00	17	18,1
4,50	3	3,2
5,50	15	16,0
6,50	4	4,3
8,50	1	1,1
9,50	13	13,8
12,00	3	3,2
Total	94	100,0

Fonte: Elaboração própria (2014).

Nos egressos desse eixo, constatou-se que cerca de 68,08% dos indivíduos tiveram uma variação positiva de renda, enquanto 50% (47 indivíduos) perceberam evolução salarial entre R\$ 2.000,00 e R\$ 7.000,00, considerando o ponto médio da faixa de renda. Infere-se, portanto, que a percepção do desenvolvimento de renda por meio do cálculo do ponto médio da faixa salarial seria maior nos egressos do eixo acadêmico do que nos egressos do eixo profissional.

Como na dimensão “carreira”, foram realizadas correlações não paramétricas de *Spearman* para aferir se a percepção demonstrada pelos egressos nas questões gerais sobre o impacto e o peso do curso na renda são aderentes às percepções captadas nas questões relativas à faixa de renda durante e após o curso.

A Tabela 46 apresenta a correlação entre a questão que objetivava verificar a percepção do impacto do curso na renda e variação no ponto médio de renda:

Tabela 46 – Correlação entre o impacto do curso na renda e a variação no ponto médio de renda

	<i>Variação no ponto médio da renda</i>			
	<i>Acadêmico</i>		<i>Profissional</i>	
	<i>Coefficiente de correlação (ρ)</i>	<i>Significância</i>	<i>Coefficiente de correlação (ρ)</i>	<i>Significância</i>
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda profissional.	0,297	0,010	0,196	0,058

Fonte: Elaboração própria (2014).

Para o grupo de egressos do eixo acadêmico, identificou-se uma correlação significativa (sig. < 0,05), porém fraca entre a percepção geral de impacto e os resultados encontrados por meio do ponto médio de renda. Já para os egressos do eixo profissional, os resultados não são significativos (sig. > 0,05) e, portanto, não podem ser estabelecidas conclusões sobre a correlação entre a percepção geral e a específica no que tange ao impacto do curso.

O mesmo procedimento foi realizado para confirmar a questão de mensuração do “peso do curso na renda”, a qual também foi cruzada com a variação no ponto médio de renda, conforme dados apresentados a seguir:

Tabela 47 – Correlação entre o peso do curso na renda e a variação no ponto médio da renda

	<i>Variação no ponto médio da renda</i>			
	Acadêmico		Profissional	
	Coefficiente de correlação	Significância	Coefficiente de correlação	Significância
Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	0,232	0,063	0,357	0,001

Fonte: Elaboração própria (2014).

De acordo com a tabela 47, a correlação no grupo de egressos do eixo acadêmico não é significativa (sig. > 0,05); não podendo, portanto, ser estabelecida a relação entre a percepção de peso do curso sobre a renda e a percepção específica relacionada à variação no ponto médio de renda. Já para os egressos do eixo profissional, verifica-se uma correlação significativa (sig. < 0,05), o que permite afirmar a relação de fraca a moderada entre o peso que é atribuído ao curso e a percepção específica da evolução da renda.

A partir dos resultados que permitiram a realização de inferências significativas estatisticamente, o impacto e o peso do curso no desenvolvimento de renda são considerados pelos egressos como sendo de fraco a moderado.

Para finalizar a análise da dimensão “renda”, foi realizada uma regressão linear para verificar a significância das variáveis de ponto médio durante o curso, eixo do curso realizado, idade do egresso na época da conclusão do curso e tempo

de terminado o curso em relação à variável dependente “ponto médio de renda atual”. A tabela 48 apresenta o resumo do modelo proposto:

Tabela 48 – Resumo do modelo de regressão

<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Ajustado	<i>Erro Padrão da Estimativa</i>
,558	,312	,294	3,35462

Fonte: Elaboração própria (2014).

De acordo com os dados, a associação entre a variável dependente e as variáveis independentes é moderada (*R* múltiplo = 0,558). A tabela, a seguir, apresenta os coeficientes encontrados a partir da regressão linear:

Tabela 49 – Coeficientes da regressão linear

<i>Modelo</i>	<i>Coeficientes não-padronizados</i>		<i>Coeficientes padronizados</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>B</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Beta</i>		
Constante	6,052	1,434		4,219	,000
Ponto médio durante o curso	,565	,082	,516	6,879	,000
Idade na época da conclusão	-,041	,038	-,080	-1,082	,281
Tempo de terminado o curso	,284	,079	,239	3,609	,000
Eixo do curso	,174	,558	,022	,311	,756

Fonte: Elaboração própria (2014).

Entre as a variáveis testadas, apenas o ponto médio de renda durante o curso e o tempo de terminado o curso apresentam resultados significativos estatisticamente; revelando assim, uma correlação positiva dessas variáveis com a variável dependente (*sig.* < 0,001). Entre essas duas variáveis, o ponto médio de renda durante o curso, tem uma contribuição maior sobre o ponto médio de renda atual, levando-se em consideração os coeficientes padronizados (*Beta*). Para cada desvio-padrão aumentado, no ponto médio de renda durante o curso, o ponto médio de renda atual aumenta 0,516 desvio padrão. Já para tempo de terminado o curso, o aumento de um desvio padrão acarreta o aumento de 0,239 desvio padrão no ponto médio de renda após o curso.

Obviamente, esperava-se encontrar uma correlação positiva entre a renda durante o curso e a atual, visto ser aquela um ponto de partida para esta a partir do incremento da escolaridade e experiência profissional. No que concerne aos

resultados alcançados, que apontam para o fato de quanto maior o tempo de terminado o curso, maior deverão ser os retornos à renda, esses são relativamente satisfatórios uma vez que expõem estatisticamente fenômenos que já haviam sido comprovados em outros estudos, tais como: Pfeffer e Fong (2003); Duman (2008) e Deng (2010).

Em relação os resultados que não foram significativos, esperava-se que a variável idade apresentasse uma correlação negativa com o ponto médio de renda após o curso, dado que, quanto mais novo fosse o egresso, maiores a possibilidades de crescimento na carreira e, conseqüentemente, na renda. Por outro lado, há maiores chances de um egresso mais velho já ter uma carreira estabilizada e pouco sensível a mudanças que trouxessem ganhos significativos. Todavia, não foi possível comprovar esses fatos estatisticamente nesse estudo.

No que se refere à variável “eixo”, o resultado não significativo revela que não se pode afirmar que o eixo do curso interfere positiva ou negativamente no ponto médio de renda após o término da qualificação, embora o eixo acadêmico tenha uma proporção maior de egressos com variação positiva no ponto médio da renda, porém essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa.

Dessa forma, o teste e hipóteses para verificar se há diferenças entre os egressos do eixo profissional e do eixo acadêmico constatou que não se pode rejeitar a hipótese nula de que há uma percepção similar do desenvolvimento de renda entre os dois grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças sociais e na organização do trabalho exigem novos perfis profissionais cada vez mais especializados e complexos, levando as instituições de ensino a ter que adaptar seu processo de ensino-aprendizagem a este contexto externo visando desenvolver competência que permitam aos seus egressos lograr êxito em suas carreiras e, conseqüentemente, maximizar suas rendas.

Nesse sentido, a avaliação de egressos tem se mostrado uma ferramenta valiosa na verificação dos resultados obtidos a partir dos cursos, bem como servindo de fonte de informações para a tomada de decisões estratégicas das coordenações acadêmicas, como por exemplo, contribuindo para reformulação e aperfeiçoamento de projetos pedagógicos.

A partir dos resultados encontrados nas questões gerais sobre impacto dos cursos sobre as dimensões avaliadas, assim como, aqueles verificados nas questões específicas destas três dimensões, pode-se aceitar a hipótese alternativa de que há a percepção por parte dos egressos sobre o desenvolvimento de competências, carreira e renda a partir da realização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da UFBA.

No tocante às competências, foi verificada uma forte percepção de evolução por parte dos egressos, os quais atribuíram ao curso um impacto elevado nesse desenvolvimento. A pesquisa revelou, também, que as 32 competências comuns entre o grupo de egressos dos cursos acadêmico e profissional podem ser agrupadas em quatro fatores: a) Competências ligadas ao pensamento estratégico e tomada de decisão; b) Competências interpessoais; c) Competências para análise de contextos e; d) Competência de pesquisa e integração de informações. Esse achado é importante na medida em que permite estratificar competências em grupos ou fatores, o que pode ser um relevante norteador para futuras pesquisas e, no caso deste estudo, facilita a comparação entre os grupos de análise.

Foi constatada uma diferença na percepção entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional, tendo estes últimos uma melhor percepção de desenvolvimento das competências ligadas ao pensamento estratégico e tomada de

decisão e competências para análise de contextos. Nas demais competências, não houve diferença de percepção estatisticamente significativa.

É possível inferir, a partir desse fenômeno, que, dada à natureza do curso de mestrado profissional, há uma maior propensão para o desenvolvimento de competências as quais exigem maior prática profissional aplicada, já que são justamente as competências que compõe esses dois fatores. Além disso, o perfil do candidato ao curso pode ter interferência nesse resultado, visto que, conforme discussão estabelecida na seção que apresentou a diferenciação entre os cursos, o candidato ao mestrado profissional geralmente possui, além da graduação, alguma experiência gerencial, enquanto para os cursos do eixo acadêmico, o perfil é de graduados em geral. Com isso, os resultados encontrados podem ter relação com o que expõe Hilgert (1995) ao afirmar que a experiência profissional é capaz de potencializar novos conhecimentos.

Já nas competências relacionadas à pesquisa e integração de informações, a similaridade de percepção pode ser explicada pelo fato de que os cursos dos dois eixos se valem de uma imersão teórica para consecução de seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Por último, vale destacar que a percepção de competências interpessoais é similar entre os egressos, sendo o fator que possui menor avaliação entre os dois grupos, embora, ainda assim, seja uma avaliação positiva. Isso retoma à discussão já apresentada nesta dissertação sobre até que ponto a educação formal é capaz de desenvolver competências que dependem de atributos pessoais dos indivíduos, sendo que este tipo de competência tem sido cada vez mais valorizado pelas organizações. Portanto, há que se trabalhar novas práticas de ensino e aprendizagem que permitam a potencialização do desenvolvimento desse grupo de competências que depende de atitudes e predisposições pessoais.

No que concerne à carreira, aproximadamente 90% dos egressos afirmam que tiveram evolução e atribuem ao curso um impacto positivo nesta evolução, embora este impacto seja menor do que o verificado no desenvolvimento de competências. Foi observada, também, uma diminuição na ocupação de níveis hierárquicos mais baixos e um aumento no número de indivíduos ocupando posições de Diretoria e Presidência nas organizações onde trabalham. De forma

geral, 48,7% dos egressos evoluíram em suas posições hierárquicas ocupadas, enquanto 42,3% se mantiveram no mesmo nível. Apesar disso, uma parcela desses egressos considera ter obtido uma na evolução da carreira. Esse fato pode ser explicado pelo que Heaton, Ackah e McWhinney (2000) classificam como progressão na carreira por meio da atribuição de tarefas ou movimentos laterais, que por sua vez, ampliam as experiências e oportunidades e fornecem aos profissionais a sensação de evolução, que não necessariamente perpassa por promoções verticais.

Todavia, quando a evolução na carreira foi cruzada com o impacto atribuído ao curso nesse aspecto, ficou constatada uma correlação relativamente baixa, o que pode indicar que os egressos podem atribuir essa evolução a fatores outros que não necessariamente ao curso. Um dado mais relevante ainda é que essa correlação foi mais baixa nos egressos do eixo profissional. É possível que os egressos atribuam o sucesso profissional em parte ao curso, mas também às suas próprias habilidades, redes de conhecimento (*network*), entre outros fatores possíveis. Isso parece bastante aderente com o que propõem Ashelfelter e Rouse (1998) ao dizer que uma combinação entre características pessoais e escolaridade leva ao desenvolvimento de competências e, por consequência, à ascensão na carreira.

Verificou-se, nos dados que dizem respeito à caracterização da amostra uma tendência à mudança de carreira quando se observa uma elevação e 130% no número de empresários e 260% no número de profissionais liberais, quando se compara a atuação profissional durante o curso e atualmente. Esse aspecto vai ao encontro do que é proposto pelos autores da corrente denominada por Wood Jr. e Cruz (2014) como discurso da defesa instrumental dos cursos de pós-graduação em Administração, os quais afirmam que, entre os resultados produzidos por esses programas, estão a mudança de emprego e carreira e a abertura de negócio próprios, apesar do fato de que os mesmos autores, também, estabelecem um discurso crítico em relação aos impactos dos cursos de pós-graduação em Administração. A abertura de horizontes, por meio de experiências em diferentes regiões do país e no exterior, também é um achado positivo por representar um fator de agregação de valor ao currículo profissional.

Não foi possível constatar, diferenças, estatisticamente significativas na percepção de desenvolvimento de carreira entre os egressos dos eixos acadêmico e profissional. Com base nos resultados apresentados, isso significa dizer que os cursos têm produzido resultados entre moderados a satisfatórios na vida profissional de seus egressos.

No que se refere à dimensão “renda”, os resultados para percepção de desenvolvimento são positivos, embora essa dimensão possua indicadores menores do que as percepções de desenvolvimento de competências e carreira. A média atribuída ao peso que o curso teve nesse desenvolvimento foi de 4,4, quase situada sobre o ponto médio da escala do tipo Likert com sete pontos. Ao observar a faixa durante o curso e atualmente, verificou-se que há uma redução no número de indivíduos que ganhavam até R\$ 7.000,00 e um aumento no número de indivíduos que ganham acima disso. Assim como ocorreu na dimensão carreira, não foi possível verificar diferença na percepção dos egressos dos eixos acadêmico e profissional. Repete-se, aqui, a constatação de que os egressos atribuem ao curso realizado um peso moderado no desenvolvimento de renda.

A regressão linear demonstrou que a pesquisa tem certa aderência com a literatura que aborda a relação entre escolaridade, experiência profissional e renda, uma vez que ficou comprovada uma correlação positiva entre o tempo de finalizado o curso e a elevação nos ganhos percebidos pelos egressos, embora essa correlação possa ser considerada como fraca ($r = 0,284$). Por outro lado, a renda após o curso demonstrou não possuir correlação significativa estatisticamente com a idade, significando que os resultados são, relativamente, os mesmos para a renda após o curso, independentemente, da idade do egresso.

Diante dos resultados obtidos, é importante ressaltar que é inerente a toda e qualquer pesquisa limitações em função dos procedimentos metodológicos utilizados. A primeira limitação identificada diz respeito ao banco de dados utilizado para obtenção das informações de contato dos respondentes. Como o corte temporal da pesquisa é de quinze anos, os dados de contato dos egressos estavam desatualizados. Essa limitação foi contornada por meio da verificação das informações constantes no banco de dados e realização de contato direto com os

respondentes solicitando confirmação ou atualização dos dados constantes nos registros da coordenação do programa.

Ocorreram limitações também relativas às respostas ao levantamento. Primeiramente, foi necessário assegurar um nível de retorno satisfatório. Para isso, o instrumento de coleta foi encaminhado eletronicamente e, periodicamente, serão encaminhados e-mails de lembrança e, em último caso, contato telefônico com os respondentes. Com isso, foram obtidas 248 respostas em um universo de 570 possíveis, ou seja, 43,5% de taxa de retorno, o que se constitui uma taxa aceitável para uma pesquisa desse gênero. Outro problema relativo ao retorno dos questionários diz respeito ao correto preenchimento do levantamento. Foram elaboradas instruções claras e detalhadas os quais foram encaminhadas junto com o instrumento de coleta. Ainda assim ocorreram problemas desse tipo, mas que não prejudicaram os resultados da pesquisa.

Uma terceira limitação diz respeito à autoavaliação por parte dos egressos do impacto do curso sobre competências, carreira e renda. A autoavaliação sempre possui influência da subjetividade do indivíduo. Pode haver, por exemplo, uma tendência a avaliar positivamente o curso como forma de não desqualificar a própria formação acadêmica (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Como sugestão para estudos posteriores, propõe-se a utilização de uma amostra maior; utilizando, por exemplo, egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* de diferentes instituições, regiões geográficas, portes e reputação no mercado. Outra sugestão é a realização de pesquisas que incluam um grupo de controle, ou seja, elaborar um estudo que avalie indivíduos que possuam e que não possuam formação em programa de pós-graduação *stricto sensu*.

A mensuração do desenvolvimento do trinômio composto por competências, carreira e renda, por meio de um curso de pós-graduação em Administração, é um tema que merece exaustiva discussão. Dessa forma, a pesquisa contribui com o campo teórico, tanto do ponto de vista metodológico, visto que se utilizou de um instrumental estatístico para o tratamento de dados que até então não havia sido utilizado em pesquisa similares, quanto do ponto de vista dos resultados verificados por meio desta metodologia. Todavia, estes achados também levantam novos aspectos que podem servir de elementos norteadores para futuras pesquisas.

Ademais, do ponto de vista prático, a pesquisa oferece subsídios para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação regular de egressos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração, o qual poderá fornecer às instituições de ensino informações estratégicas no processo de reformulação e aprimoramento de seus currículos e metodologias de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa oferece ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia informações que possibilitam a análise e a avaliação de seus cursos a partir dos *feedbacks* fornecidos pelos seus egressos e por meio de suas percepções individuais sobre seu desenvolvimento de competências, carreira e renda.

REFERÊNCIAS

AFONSO, C. W. **Master in Business Administration (MBA) versus Mestrado Profissionalizante em Administração (MPA):** diferenças e similaridades. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2005.

_____; VERGARA, S. C. MBA e MPA: diferenças e similaridades. **Revista de Administração Pública** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 39, n. 6, p. 1282-1302, 2005.

AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia da mudança. **Revista de Administração de Empresas**, v. 12, n. 35, p. 151-160, out./dez. 2005.

ARAUJO, J. G. R. ; CALLADO, A. L. C. ; CAVALCANTI, B. S. B. . Habilidades e Competências do Controller: um Estudo com alunos de Cursos de Pós-Graduação em Controladoria. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 38, p. 52-64, 2014.

ASHELFELTER, O; ROUSE, C. Schooling, intelligence, and income in America: Cracks in the Bell curve schooling, intelligence and income in America: Cracks in the Bell curve. In Arrow, K.; Durlauf, S.; Bowles, S., editors, **Meritocracy and Inequality**, pages 89–117, 1998, Princeton University Press, Princeton, NJ.

BAARTMAN, L; RUIJS, L. Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 36(4), 385-398, 2011.

BARRETO, F. C. de S; DOMINGUES, I. O PNPGE 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol.28, n.3, p. 17-53.

BARTH, M.; GODEMANN, J.; RIECKMANN, M.; STOLTENBERG, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. 2007. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 8(4), 416-430.

BARTLETT, C. A.; GOSHAL, S. The myth of the generic manager: New personal competencies for new management roles. **California Management Review**, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1997.

BARUCH, Y.; PEIPERL, M. The Impact of an MBA on graduate careers. **Human Resource Management Journal**, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <ftp://ftp.sapco.ir/eBooks/j.1748-8583.2000.tb00021.x.pdf> . Acesso em 19 jul. 2013.

_____; LEEMING, A. The added value of MBA studies – graduates' perceptions. **Personnel Review**, v. 30, n. 5/6, p. 589-608, 2001. Disponível em:

<<http://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/the-added-value-of-mba-studies-graduates-perceptions-dzc0wAl1IN>>. Acesso em: 19 jul.2013

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. Como a escola de administração perdeu o rumo. **Harvard Business Review**. Vol. 83, Iss. 5, p 96-104, mai/2005.

BLEIKLIE, I. Organizing higher education in a knowledge society. **Higher Education**, 49, 31-59, 2005.

BOYATZIS, R. E. **The competent Manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BRASIL. Estabelece normas gerais para criação dos cursos de pós-graduação no país. **Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965**. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria 47, de 17 de outubro de 1965**. 1995. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo4_n4.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. **Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998**. 1998. Disponível: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.2_4_jul2005_/Documentos_Artigo5_n4.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. **Portaria 17, de 28 de dezembro de 2009**. 2009. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em 12 mar. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)**, 2011–2020. 2010. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. **GeoCapes**: base de dados estatísticos. 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 19 jul. 2013

_____. **História e missão**. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

COELHO, A. L. C. **Entrevista exploratória sobre mestrado profissional**. Salvador, Núcleo de Pós-graduação em Administração da UFBA, 25 de julho de 2013. Entrevista concedida a Márcio Arcanjo de Souza.

CORNUEL, E. The role of Business Schools in Society. In: **Journal of Management Development**, v.2, n.9, p. 819-829, 2005.

CUNHA, M. R.; FREITAS, F. M. Competências: um conceito polissêmico. In: IV Seminário de Administração e II Seminário de Contabilidade; I Mostra Científica, 2010, Rio Parnaíba. **Anais...** Rio Parnaíba, Universidade Federal de Viçosa, 2010, p. 79-83. Disponível em: <<http://www.crp.ufv.br/semadmic/files/anais.pdf>>. Acesso em: 09 de maio de 2013.

CUNHA, J. V. A. ; MARTINS, G. A.; CORNACHIONE, E. B., Jr. Fatores que são influenciados pelo título de doutor: Aplicações da técnica Delphi. **Revista de Informação Contábil (UFPE)**, v. 2, p. 38-61, 2008.

DALL'ALBA, G.; SANDBERG, J. Educating for competence in professional practice. **Instructional Science**, n. 24, p. 411-437, 1996.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows**. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. 608 p.

DENG, B. "Schooling and Wage Revisited: Does Higher IQ Really Give You Higher Income?," **MPRA Paper 23206**, University Library of Munich, Germany. 2010.

DIAS, G.; BECKER, G.; DUTRA, J.; RUAS, R.; GHEDINE, T. **Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites**. In: DUTRA, J.; FLEURY, M. T. e RUAS, R. Competências: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

DONALD J. G.; DENISON D. B. Evaluating undergraduate education: the use of broad indicators. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 23-37, 1996.

DUMAN, A. Education and income inequality in turkey: does schooling matter?. **Financial Theory and Practice**, v. 32, n.3, p.369-385, 2008.

DUTRA, J. S.; FISCHER, A. L.; RUAS, R. de L.; NAKATA, L. E. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 30, 2006, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2006. 1 CD-ROM.

_____; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 4, n. 1, p 161-176, jan/abr. 2000, vol.4, n.1, PP. 161-176.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001a.

_____. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, 2001b. p.183-186. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2013.

FREIRE, J. S. E. A concepção de competência e a formação da subjetividade do trabalhador. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 34, n. 2, p. 307-331, 2009.

FREITAS, H. M. R; OLIVEIRA, M; SACCOL, A. Z; MOSCAROLA, J. O Método de Pesquisa Survey. **Revista de Administração - RAUSP**, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, jul./set 2000.

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organ. Soc.** [online]. 2012, vol.19, n.63, pp. 621-639.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B. J; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005, 471 p.

_____; BLACK, W. C; BABIN B. J; ANDERSON, R. E; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009. 688 p.

HASTENREITER FILHO, H. N. **Entrevista exploratória sobre mestrado profissional**. Salvador, Núcleo de Extensão em Administração da UFBA, 01 de agosto de 2013. Entrevista concedida a Márcio Arcanjo de Souza.

HEATON, N.; ACKAH, C.; MCWHINNEY, G. MBAs and management careers: different paths for men and women. **Equal Opportunities International**, v. 19, n. 5, p. 1-13, 2000.

HELAL D. H.; ROCHA M. Da qualificação às competências: o que há de novo?. **Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH**. Belo Horizonte, vol. 1, nov-2008.

HILGERT, A. D. Developmental outcomes of an executive MBA programme. **Journal of Management Development**. Vol. 14, n.10, p. 64-76. 1995.

KLEMP JR, G. O. Competências de liderança. **Revista HSM Management**, São Paulo, v. 3, n. 17, p. 132-140, nov/dez, 1999.

LAM, D.; LEVISON, D. Idade, experiência, escolaridade e diferenciais de renda: Estados Unidos e Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 20(2), 1990.

LOPES, A. M. **Competências gerenciais e sucesso organizacional**: um estudo sobre a visão dos gestores. 2005. 128 f.: Dissertação (mestrado) - UniFecap -

Administração de Empresas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.fecap.br/biblioteca/imagens/000004/0000043F.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

KRISHNAN, V. R. Impact of MBA education on students' values: two longitudinal studies. **Journal of Business Ethics**, n. 83, p. 233-246, 2008.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". **American Psychologist**, p. 1-14, 1973.

MCLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training & Development**, v. 51, n. 5, p. 40-47, 1997.

MINGOTI, Sueli Aparecida. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada**: uma abordagem aplicada. Belo Horizonte: 2005. Ed. UFMG 295 p.

MINTZBERG, H; GOSLING, J. Education managers beyond borders. **Academy of Management Learning & Education**, v.1, n.1, p.64-76, 2002.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n.4, p. 105-123, 2005.

MULDER, M.; GULIKERS, J.; BIEMANS, H.; WESSELINK, R. The new competence concept in higher education: error or enrichment?. 2009. **Journal of European Industrial Training**, 33(8/9), 755-770.

OLIVEIRA, F. **Entrevista exploratória sobre programas de mestrado**. Salvador, Núcleo de Pós-graduação em Administração da UFBA, 24 de julho de 2013. Entrevista concedida a Márcio Arcanjo de Souza.

OLIVEIRA, J. Q. **Percepções sobre Educação Continuada no formato MBA pelo executivo em sua carreira**: um estudo de caso em São Paulo. 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

PAIXÃO, R. B. **Avaliação de impacto de mestrados profissionais**: contribuições a partir da multidimensionalidade e da negociação. 2012. 324 f.: Tese (doutorado). Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA/UFBA, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/publicacao/avaliacao-impacto-mestrados-profissionais-contribuicoes-partir-multidimensionalidade>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

_____; BRUNI, A. L. Mestrados Profissionais: Características, Especificidades, Diferenças e Relatos de Sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 14, n. 2, p. 279-310, 2013.

_____; HASTENREITER FILHO, H. N. ; AMOEDO, R. . Autoavaliação de Impactos: o Que nos Dizem os Egressos de um Mestrado Profissional em Administração?. In:

Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília. **IV EnEPQ**. Rio de Janeiro: Anpad, 2013.

PARRY, S. The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, 33, 48-56, 1996

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 192 p

PFEFFER, J; FONG, C. T. O fim das escolas de negócio? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 11-28, abr./maio/jun. 2003.

PIQUET, R. P. S.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação - o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, p. 30-37, 2005.

RAMOS, M. N. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005.

RODRIGUES, H. G. **Além do título de mestre**: competência e aprendizagem no âmbito de um PPGA. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2928/1/AI%C3%A9mT%C3%ADtuloMestre.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. **The definition and selection of key competencies**: Executive summary. OECD, 2005.

RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: Em busca da Identidade. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, Sao Paulo - BRASIL, v. 43-N.2, p. 55-63, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v43n2/v43n2a04.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2013.

SANDBERB, J. Understanding Human Competence at Work: an Interpretative Approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, February 2000.

_____; PINNINGTON, A. H. Professional competence as ways of being: an existential ontological perspective. **Journal of Management Studies**, v. 46, n. 7, p. 1138-1170, 2009.

SANT'ANNA, A. S. O movimento em torno da competência e formação de administradores: algumas reflexões. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação** (Impresso). v. 1, p. 110-124, 2010.

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco da política nacional de Pós-Graduação. **Revista de Educação** (Campinas), v. 21, p. 9-16, 2006. Disponível em: <<http://200.18.252.94/seer/index.php/reveducacao/article/view/204/187>>. Acesso em: 9 de maio de 2013.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SULAIMAN, A.; MOHEZAR, S. Quality in an MBA programme: students' perceptions. **International Journal of Management Education**, v. 7, n.2, p.1-8, 2008.

TEIXEIRA, D. J.; OLIVEIRA, C. C. G. **Perfil dos egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/FDC no período de 2000 a 2005**. E & G. Economia e Gestão (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-6606 Revista Economia & Gestão), v. 8, p. 110-118, 2008. Acesso em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/178>>. Acesso em 09 de maio de 2013.

VAZQUEZ, A. C. S.; RUAS, R. L. Executive MBA programs: what do students perceive as value for their practices?. **Revista de Administração Contemporânea**. [online]. 2012, vol.16, n.2, pp. 308-326. ISSN 1415-6555. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_1293.pdf>. Acesso em 19 jul. 2013.

WOOD JR., T.; PAULA, A. P. P. de **O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões**. *Rev. adm. empres.*, Mar 2004, vol.44, no.1, p.116-129.

_____; CRUZ, J. F. P. MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. **Cad. EBAPE.BR** [online]. 2014, vol.12, n.1, p. 26-44.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001

APÊNDICE A – Instrumento de coleta

Codif.	Questão / Item de avaliação	Categorias / Opções						
		Mest. Profissional			Mest. Acadêmico			Doutorado
Curso_Cod	Qual a modalidade de curso que você fez?	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 - Concordo Totalmente
C1	Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades.							
C2	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.							
C3	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.							
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5	6	7 - Concordo Totalmente
C4	Pensar analiticamente							
C5	Pensar estrategicamente							
C6	Lidar com pessoas (interpessoais)							
C7	Comunicar-me oralmente (oralidade)							
C8	Liderar pessoas							
C9	Tomar decisões							
C10	Comunicar-me através da escrita (redação)							
C11	Implementar/gerenciar projetos							
C12	Solucionar problemas de forma criativa							
C13	Integrar informações de várias fontes							
C14	Adaptar-me a mudanças e/ou novas situações (flexibilidade)							
C15	Assumir riscos e tomar iniciativa (auto-confiança)							
C16	Ter consciência ética							
C17	Ter habilidades quantitativas							
C18	Sensibilizar-me em relação a outras culturas							
C19	Controlar-me emocionalmente							
C20	Pensar abstratamente							
C21	Trabalhar em equipe							
C22	Negociar							
C23	Planejar minha carreira							
C24	Ler							
C25	Gerir o tempo							
C26	Gerir os processos de mudança organizacionais							
C27	Pensar criticamente							
C28	Sensibilizar-me em relação ao contexto das organizações							
C29	Ser proativo							
C30	Analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações							
C31	Analisar problemas complexos no âmbito das organizações							
C32	Formular estratégias, políticas e planos de intervenção							
C33	Monitorar e avaliar resultados							
C34	Interagir com os diversos setores da sociedade							
C35	Lecionar disciplinas da área de Administração e suas áreas funcionais em cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto-sensu							
C36	Realizar pesquisas na área de administração e áreas correlatas							
C37	Promover o avanço do conhecimento em seus campos de atuação							
C38	Liderar grupos e projetos de pesquisas							
C39	Produzir conhecimentos na área de Administração e correlatas e apresentá-los em forma de artigos científicos, livros e produtos técnicos e tecnológicos							
C40	Terceiro Setor							

Codif.	Questão / Item de avaliação	Categorias / Opções						
CR1	Você considera que houve uma evolução na sua carreira após o seu ingresso e conclusão do curso?	Sim		Não				
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Nenhum Peso	2	3	4	5	6	7 - Peso Muito Grande
CR2	Peso atribuído ao curso sobre a evolução da carreira							
CR3	Nível hierárquico ocupado no momento do ingresso no curso	Operacional						
		Assistente						
		Analista						
		Supervisão						
		Coordenação						
		Gerência						
		Diretoria						
		Presidência						
		Academia						
CR4	Nível hierárquico ocupado atualmente	Operacional						
		Assistente						
		Analista						
		Supervisão						
		Coordenação						
		Gerência						
		Diretoria						
		Presidência						
		Academia						
CR5	Após a finalização do curso, você teve alguma experiência profissional fora da Bahia?	Sim		Não				
CR6	Localidade da Experiência fora da Bahia							
Codif.	Indicadores	Categorias / Opções						
R1	Você teve aumento salarial após o seu ingresso e conclusão do curso?	Sim		o				
Codif.	Questão / Item de avaliação	1 - Nenhum Peso	2	3	4	5	6	7 - Peso Muito Grande
R2	Peso atribuído ao curso sobre a evolução da renda							
R3	Faixa salarial no período que estava no curso	Até R\$ 2.000,00						
		De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00						
		De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00						
		De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00						
		De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00						
		Acima R\$ 18.000,00						
R4	Faixa salarial no período atual	Até R\$ 2.000,00						
		De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00						
		De R\$ 4.000,01 a R\$ 7.000,00						
		De R\$ 7.000,01 a R\$ 12.000,00						
		De R\$ 12.000,01 a R\$ 18.000,00						
		Acima R\$ 18.000,00						
Codif.	Indicadores	Categorias / Opções						
-	Nome							
-	Gênero	Masculino			Feminino			
-	Qual o ano de ingresso no curso?							
-	Qual o ano de saída do curso?							
-	Idade Atual							
-	Curso de Graduação							
-	Atuação profissional no período do curso	Funcionário empresa privada						
		Funcionário organização pública						
		Funcionário organização 3o setor						
		Profissional liberal						
		Empresário						
		Outro						
-	Atuação profissional atualmente	Funcionário empresa privada						
		Funcionário organização pública						
		Funcionário organização 3o setor						
		Profissional liberal						
		Empresário						
		Outro						
-	Você leciona em cursos de nível superior?	Sim		Não				
-	Se sim, em qual nível?	Graduação		Especialização		Mestrado / Doutorado		

APÊNDICE B – Frequência das repostas nos itens de competência

		1	2	3	4	5	6	7	Total	Mín.	Máx
Pensar estrategicamente	n	7	8	12	23	45	78	53	226	1	7
	%	3,1	3,5	5,3	10,2	19,9	34,5	23,5	100,0		
Pensar analiticamente	n	4	4	6	21	44	76	71	226	1	7
	%	1,8	1,8	2,7	9,3	19,5	33,6	31,4	100,0		
Lidar com pessoas (interpessoais)	n	7	11	24	36	61	56	31	226	1	7
	%	3,1	4,9	10,6	15,9	27,0	24,8	13,7	100,0		
Comunicar-me oralmente (oralidade)	n	3	7	24	35	60	53	44	226	1	7
	%	1,3	3,1	10,6	15,5	26,5	23,5	19,5	100,0		
Liderar pessoas	n	11	19	33	44	62	35	22	226	1	7
	%	4,9	8,4	14,6	19,5	27,4	15,5	9,7	100,0		
Tomar decisões	n	9	14	16	29	66	63	29	226	1	7
	%	4,0	6,2	7,1	12,8	29,2	27,9	12,8	100,0		
Comunicar-me através da escrita (redação)	n	5	4	12	25	39	64	77	226	1	7
	%	2,2	1,8	5,3	11,1	17,3	28,3	34,1	100,0		
Implementar/gerenciar projetos	n	14	15	17	44	57	48	31	226	1	7
	%	6,2	6,6	7,5	19,5	25,2	21,2	13,7	100,0		
Solucionar problemas de forma criativa	n	9	16	14	45	52	64	26	226	1	7
	%	4,0	7,1	6,2	19,9	23,0	28,3	11,5	100,0		
Adaptar-me a mudanças e/ou novas situações (flexibilidade)	n	6	11	11	40	52	61	45	226	1	7
	%	2,7	4,9	4,9	17,7	23,0	27,0	19,9	100,0		
Assumir riscos e tomar iniciativa (auto-confiança)	n	10	12	19	36	39	75	35	226	1	7
	%	4,4	5,3	8,4	15,9	17,3	33,2	15,5	100,0		
Ter consciência ética	n	18	13	21	41	30	52	51	226	1	7
	%	8,0	5,8	9,3	18,1	13,3	23,0	22,6	100,0		
Ter habilidades quantitativas	n	17	22	11	59	48	46	23	226	1	7
	%	7,5	9,7	4,9	26,1	21,2	20,4	10,2	100,0		
Sensibilizar-me em relação a outras culturas	n	9	19	17	37	46	58	40	226	1	7
	%	4,0	8,4	7,5	16,4	20,4	25,7	17,7	100,0		
Controlar-me emocionalmente	n	16	27	26	53	49	38	17	226	1	7
	%	7,1	11,9	11,5	23,5	21,7	16,8	7,5	100,0		
Pensar abstratamente	n	9	11	15	32	46	66	47	226	1	7
	%	4,0	4,9	6,6	14,2	20,4	29,2	20,8	100,0		
Trabalhar em equipe	n	10	17	20	33	47	60	39	226	1	7
	%	4,4	7,5	8,8	14,6	20,8	26,5	17,3	100,0		
Negociar	n	10	26	19	44	47	53	27	226	1	7
	%	4,4	11,5	8,4	19,5	20,8	23,5	11,9	100,0		
Planejar minha carreira	n	12	14	20	45	44	50	41	226	1	7
	%	5,3	6,2	8,8	19,9	19,5	22,1	18,1	100,0		
Ler	n	7	9	4	15	37	67	87	226	1	7
	%	3,1	4,0	1,8	6,6	16,4	29,6	38,5	100,0		

Gerir o tempo	n	10	12	14	38	55	58	39	226	1	7
	%	4,4	5,3	6,2	16,8	24,3	25,7	17,3	100,0		
Gerir os processos de mudança organizacionais	n	16	16	15	37	55	53	34	226	1	7
	%	7,1	7,1	6,6	16,4	24,3	23,5	15,0	100,0		
Pensar criticamente	n	3	5	3	10	41	63	101	226	1	7
	%	1,3	2,2	1,3	4,4	18,1	27,9	44,7	100,0		
Sensibilizar-me em relação ao contexto das organizações	n	8	6	10	24	41	72	65	226	1	7
	%	3,5	2,7	4,4	10,6	18,1	31,9	28,8	100,0		
Ser proativo	n	15	17	14	41	50	50	39	226	1	7
	%	6,6	7,5	6,2	18,1	22,1	22,1	17,3	100,0		
Analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações	n	6	4	6	21	46	74	69	226	1	7
	%	2,7	1,8	2,7	9,3	20,4	32,7	30,5	100,0		
Analisar problemas complexos no âmbito das organizações	n	6	7	10	26	43	66	68	226	1	7
	%	2,7	3,1	4,4	11,5	19,0	29,2	30,1	100,0		
Formular estratégias, políticas e planos de intervenção	n	10	9	21	26	45	69	46	226	1	7
	%	4,4	4,0	9,3	11,5	19,9	30,5	20,4	100,0		
Monitorar e avaliar resultados	n	10	14	17	33	42	70	40	226	1	7
	%	4,4	6,2	7,5	14,6	18,6	31,0	17,7	100,0		
Interagir com os diversos setores da sociedade	n	7	10	20	27	49	73	40	226	1	7
	%	3,1	4,4	8,8	11,9	21,7	32,3	17,7	100,0		
Realizar pesquisas na área de administração e áreas correlatas	n	3	3	5	9	24	60	122	226	1	7
	%	1,3	1,3	2,2	4,0	10,6	26,5	54,0	100,0		

APÊNDICE C – Resultados da análise fatorial

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,955
Approx. Chi-Square	6111,176
Bartlett's Test of Sphericity	
df	496
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
C4	,615	,572
C5	,716	,696
C6	,773	,666
C7	,653	,549
C8	,788	,723
C9	,786	,748
C10	,593	,546
C11	,695	,632
C12	,743	,685
C13	,618	,596
C14	,657	,603
C15	,691	,638
C16	,699	,655
C17	,583	,502
C18	,592	,526
C19	,709	,673
C20	,579	,447
C21	,751	,702
C22	,793	,733
C23	,630	,566
C24	,560	,469
C25	,620	,525
C26	,784	,779
C27	,619	,612
C28	,721	,686
C29	,760	,721
C30	,774	,755
C31	,785	,785
C32	,803	,784
C33	,771	,642
C34	,655	,559
C36	,462	,374

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16,952	52,975	52,975	16,598	51,869	51,869	6,063	18,947	18,947
2	1,968	6,149	59,124	1,598	4,995	56,864	5,181	16,191	35,138
3	1,568	4,899	64,022	1,216	3,799	60,663	4,613	14,417	49,555
4	1,103	3,445	67,468	,734	2,293	62,956	4,288	13,402	62,956
5	,916	2,862	70,330						
6	,841	2,630	72,959						
7	,722	2,255	75,214						
8	,672	2,099	77,313						
9	,606	1,893	79,206						
10	,573	1,791	80,997						
11	,524	1,638	82,635						
12	,500	1,563	84,198						
13	,465	1,452	85,649						
14	,403	1,260	86,910						
15	,391	1,222	88,131						
16	,367	1,147	89,278						
17	,339	1,059	90,338						
18	,330	1,032	91,370						
19	,309	,966	92,335						
20	,295	,923	93,258						
21	,257	,803	94,061						
22	,235	,734	94,794						
23	,229	,716	95,511						
24	,220	,687	96,198						
25	,215	,671	96,869						
26	,192	,599	97,468						
27	,170	,530	97,998						
28	,161	,502	98,500						
29	,142	,444	98,944						
30	,120	,375	99,319						
31	,113	,354	99,673						
32	,105	,327	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotated Factor Matrix^a

	Factor			
	1	2	3	4
C5	,702			
C9	,667	,432		
C11	,632	,387		
C33	,626		,400	
C32	,617		,588	
C8	,616	,519		
C12	,604	,383		,340
C15	,580	,459		
C17	,553			
C14	,530	,381		,318
C19		,696		
C6	,408	,664		
C21	,335	,653	,341	
C22	,477	,602	,343	
C29	,462	,560	,317	,306
C7	,309	,510		,437
C23	,418	,502	,305	
C16	,435	,455		,446
C25	,312	,437	,310	,375
C30			,730	,392
C31	,385		,728	,311
C28	,319		,679	
C26	,448	,407	,640	
C34		,313	,564	
C13				,658
C10		,334		,634
C4	,393			,609
C27			,436	,604
C24			,312	,507
C36			,364	,454
C20		,337	,329	,443
C18		,427	,392	,432

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 17 iterations.

APÊNDICE D – Descritivas dos fatores de competência

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Fator1 * Eixo	226	91,1%	22	8,9%	248	100,0%
Fator2 * Eixo	226	91,1%	22	8,9%	248	100,0%
Fator3 * Eixo	226	91,1%	22	8,9%	248	100,0%
Fator4 * Eixo	226	91,1%	22	8,9%	248	100,0%

Report

Eixo		Fator1	Fator2	Fator3	Fator4
Acadêmico	Mean	4,5323	4,6189	4,9634	5,6478
	Median	4,8000	4,6667	5,4000	5,7500
	Std. Deviation	1,40660	1,36844	1,45988	1,03766
	Minimum	1,00	1,22	1,00	1,75
	Maximum	7,00	7,00	7,00	7,00
	N	93	93	93	93
Profissional	Mean	5,1436	4,8989	5,5248	5,6325
	Median	5,4000	5,0000	5,8000	5,8750
	Std. Deviation	1,16894	1,31230	1,17386	1,02106
	Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	Maximum	7,00	7,00	7,00	7,00
	N	133	133	133	133
Total	Mean	4,8920	4,7837	5,2938	5,6388
	Median	5,1000	5,0000	5,6000	5,8750
	Std. Deviation	1,30443	1,33981	1,32533	1,02565
	Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
	Maximum	7,00	7,00	7,00	7,00
	N	226	226	226	226

APÊNDICE E – Teste T para duas amostras independentes

Group Statistics

	Eixo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Fator1	Acadêmico	93	4,5323	1,40660	,14586
	Profisisonal	133	5,1436	1,16894	,10136
Fator2	Acadêmico	93	4,6189	1,36844	,14190
	Profisisonal	133	4,8989	1,31230	,11379
Fator3	Acadêmico	93	4,9634	1,45988	,15138
	Profisisonal	133	5,5248	1,17386	,10179
Fator4	Acadêmico	93	5,6478	1,03766	,10760
	Profisisonal	133	5,6325	1,02106	,08854

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Fator1	Equal variances assumed	3,300	,071	-3,556	224	,000	-,61135	,17193	-,95016	-,27254
	Equal variances not assumed			-3,442	174,026	,001	-,61135	,17762	-,96191	-,26079
Fator2	Equal variances assumed	,214	,644	-1,551	224	,122	-,28004	,18054	-,63581	,07574
	Equal variances not assumed			-1,540	192,799	,125	-,28004	,18189	-,63879	,07871
Fator3	Equal variances assumed	9,510	,002	-3,197	224	,002	-,56137	,17559	-,90738	-,21536
	Equal variances not assumed			-3,077	169,800	,002	-,56137	,18242	-,92148	-,20127
Fator4	Equal variances assumed	,014	,907	,110	224	,912	,01533	,13894	-,25848	,28914
	Equal variances not assumed			,110	196,098	,913	,01533	,13934	-,25947	,29014

APÊNDICE F – Correlação entre a percepção de impacto em competência e os fatores de competência

Correlations

			Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades.	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4
Spearman's rho	Ter feito o curso teve impacto positivo nas minhas competências e habilidades.	Correlation Coefficient	1,000	,464**	,394**	,439**	,473**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	Fator1	N	248	226	226	226	226
		Correlation Coefficient	,464**	1,000	,865**	,777**	,704**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	Fator2	N	226	226	226	226	226
		Correlation Coefficient	,394**	,865**	1,000	,697**	,727**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	Fator3	N	226	226	226	226	226
		Correlation Coefficient	,439**	,777**	,697**	1,000	,683**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	Fator4	N	226	226	226	226	226
		Correlation Coefficient	,473**	,704**	,727**	,683**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
		N	226	226	226	226	226

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

APÊNDICE G – Teste de Mann Whitney para variação no nível hierárquico

Ranks

	Eixo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
dif_carreira	Acadêmico	56	90,79	5084,00
	Profissional	133	96,77	12871,00
	Total	189		

Test Statistics^a

	dif_carreira
Mann-Whitney U	3488,000
Wilcoxon W	5084,000
Z	-,723
Asymp. Sig. (2-tailed)	,470

a. Grouping Variable: Eixo

APÊNDICE H – Correlações não paramétricas para impacto na carreira *versus* variação no nível hierárquico

Correlations^a

		Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.	dif_carreira
Spearman's rho	Ter feito o curso teve	Correlation Coefficient	1,000
	impacto positivo na minha	Sig. (2-tailed)	,374**
	carreira profissional.	N	,004
			56
	dif_carreira	Correlation Coefficient	,374**
		Sig. (2-tailed)	1,000
	N	,004	
		56	56

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. Eixo = Acadêmico

Correlations^a

		Ter feito o curso teve impacto positivo na minha carreira profissional.	dif_carreira
Spearman's rho	Ter feito o curso teve	Correlation Coefficient	1,000
	impacto positivo na minha	Sig. (2-tailed)	,194*
	carreira profissional.	N	,025
			142
	dif_carreira	Correlation Coefficient	,194*
		Sig. (2-tailed)	1,000
	N	,025	
		133	133

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Eixo = Profissional

APÊNDICE I – Correlações não paramétricas para peso do curso na carreira *versus* variação no nível hierárquico

Correlations^a

		dif_carreira	Peso na Carreira
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,386**
	dif_carreira		
	Sig. (2-tailed)	.	,003
	N	56	56
	Correlation Coefficient	,386**	1,000
	Peso na Carreira		
	Sig. (2-tailed)	,003	.
	N	56	56

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. Eixo = Acadêmico

Correlations^a

		dif_carreira	Peso na Carreira
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,222*
	dif_carreira		
	Sig. (2-tailed)	.	,010
	N	133	133
	Correlation Coefficient	,222*	1,000
	Peso na Carreira		
	Sig. (2-tailed)	,010	.
	N	133	133

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Eixo = Profissiona

APÊNDICE J – Correlações não paramétricas para impacto na renda *versus* variação no ponto médio de renda

Correlations^a

			Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	dif_Renda
Spearman's rho	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	Correlation Coefficient	1,000	,297*
		Sig. (2-tailed)	.	,010
		N	106	74
	dif_Renda	Correlation Coefficient	,297*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,010	.
		N	74	74

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Eixo = Acadêmico

Correlations^a

			Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	dif_Renda
Spearman's rho	Ter feito o curso teve impacto positivo na minha renda.	Correlation Coefficient	1,000	,196
		Sig. (2-tailed)	.	,058
		N	142	94
	dif_Renda	Correlation Coefficient	,196	1,000
		Sig. (2-tailed)	,058	.
		N	94	94

a. Eixo = Profissiona

APÊNDICE K – Correlações não paramétricas para peso do curso na renda *versus* variação no ponto médio de renda

Correlations^a

			Qual o peso que seu ingresso e/ou término do curso teve sobre esse aumento salarial? -	dif_Renda
Spearman's rho	Qual o peso que seu	Correlation Coefficient	1,000	,232
	ingresso e/ou término do	Sig. (2-tailed)	.	,063
	curso teve sobre esse	N	81	65
	aumento salarial? -	Correlation Coefficient	,232	1,000
	dif_Renda	Sig. (2-tailed)	,063	.
		N	65	65

a. Eixo = Acadêmico

Correlations^a

			Qual o peso que seu ingresso e/ou término do curso teve sobre esse aumento salarial? -	dif_Renda
Spearman's rho	Qual o peso que seu	Correlation Coefficient	1,000	,357**
	ingresso e/ou término do	Sig. (2-tailed)	.	,001
	curso teve sobre esse	N	120	85
	aumento salarial? -	Correlation Coefficient	,357**	1,000
	dif_Renda	Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	85	85

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a. Eixo = Profissiona

APÊNDICE L – Regressão linear para prever variável de ponto médio de renda após o curso

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Eixo, Tempo_Saida, Idade_na_Saida, PM_Durante ^b		Enter

a. Dependent Variable: PM_Depois

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,558 ^a	,312	,294	3,35462

a. Predictors: (Constant), Eixo, Tempo_Saida, Idade_na_Saida, PM_Durante

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	809,700	4	202,425	17,988	,000 ^b
	Residual	1789,306	159	11,253		
	Total	2599,006	163			

a. Dependent Variable: PM_Depois

b. Predictors: (Constant), Eixo, Tempo_Saida, Idade_na_Saida, PM_Durante

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,052	1,434		4,219	,000
	PM_Durante	,565	,082	,516	6,879	,000
	Idade_na_Saida	-,041	,038	-,080	-1,082	,281
	Tempo_Saida	,284	,079	,239	3,609	,000
	Eixo	,174	,558	,022	,311	,756

a. Dependent Variable: PM_Depois