



# ESTUDO DE CASO

MÉTODO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL PARA  
A GRADUAÇÃO

Expedito Michels  
João Benjamim da Cruz Júnior

Editora  
**FUCAP**









# ESTUDO DE CASO

MÉTODO DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL PARA  
A GRADUAÇÃO

Expedito Michels  
João Benjamim da Cruz Júnior

Consultoria, Supervisão e Colaboração  
Alessandra de Linhares Jacobsen  
Thiago Henrique Almino Francisco  
Emillie Michels

*Editora*  
**FUCAP**

Copyright © 2013 by Editora FUCAP

**Título:**

ESTUDO DE CASO:  
MÉTODO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A GRADUAÇÃO

**Projeto Gráfico:**

Rafael Medeiros

**Revisão e Editoração:**

Mônica Machado Messeder

**Impressão/Acabamento:**

Gráfica Editora Humaitá - 48 3622.4091  
e-mail: contato@graficahumaita.com.br  
Rua: Cel. José Martins Cabral, Humaitá – Tubarão - SC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

M623

MICHELS, Expedito.

Estudo de Caso: Método de formação profissional para graduação./ João  
Benjamim da Cruz Júnior. Capivari de Baixo: FUCAP, 2013.  
128 p. : il. Color. ; 23cm.

ISBN: 978-85-66962-01-7

1. Estudo de Caso 2. Graduação - Administração 3. Planejamento 4. Método  
I. Jacobsen, Alessandra de Linhares. II. Francisco, Thiago Henrique Almino.  
III. Michels, Emillie. IV. Título.

CDD 658

(Catalogação na Fonte por Mônica Machado Messeder CRB 14<sup>ª</sup>/ 760)

**Índice para Catálogo Sistemático:**

1. Administração : 658
2. Administração : Estudo de Caso 658
3. Administração : Método 658

Todos os Direitos Reservados Proibidos a produção total ou parcial,  
de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor  
(Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo art. 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de Dezembro de 1907.

Impresso no Brasil  
2013

# *Apresentação*

---

---

No contexto da era do conhecimento, congregando conceitos e estudos que envolvem a gestão do conhecimento, os aspectos metodológicos que norteiam a produção de conhecimento passam a se tornar as diretrizes que envolvem o desenvolvimento da formação profissional, acadêmica e, sobretudo, científica. Independente da área de conhecimento, torna-se fundamental a constituição de procedimentos e o entendimento de princípios que fortalecem o caminho reflexivo e que permite a construção de um amplo arcabouço de processos que auxiliam a produção de competências profissionais.

É nessa perspectiva que Schreiber (2002) apresenta os passos concretos para o desenvolvimento de uma pirâmide metodológica que determina a validação de modelos de conhecimento concretos no contexto contemporâneo. A obra de Exedito Michels e João Benjamin da Cruz Junior, entre outros aspectos, colima esses itens e fortalece a percepção de que é fundamental utilizar o estudo de caso para o desenvolvimento de uma visão sistêmica da produção de conhecimento e, principalmente, da ideia de aplicação e desenvolvimento de competências profissionais.

Nas entrelinhas da obra, seguindo as diretrizes destacadas por Schreiber (2002), percebe-se que a construção e validação do conhecimento, tomando por base o campo científico da Administração, utiliza as bases de uma pirâmide metodológica que culmina na constituição de conhecimento, sob uma perspectiva holística de aplicação prática, a qual fomenta os principais caminhos para a explicitação de conhecimento. Ao aplicar essas diretrizes em um estudo de caso, buscando o estudo da formação profissional em Administração, fica claro que é importante a consolidação de uma visão de mundo que permita o alinhamento das ideias no âmbito de um determinado campo científico.

Após a formação dessa visão de mundo, determinada pelo estudo do campo científico da Administração, a Obra traz as teorias que

fortalecem a premissa de que a construção do conhecimento e das competências profissionais é fundamentada em estudos que promovem a visão sistêmica da organização, sobretudo no sentido de promover colaborações no âmbito da formação de profissionais para a área que mais coloca profissionais no mercado, de acordo com o Censo da Educação Superior.

Com o fortalecimento da visão de mundo e a utilização das teorias, a Obra apresenta uma reflexão sobre os métodos de formação utilizados na graduação, percebendo o estudo de caso como sendo a mais eficaz no fomento de competências para profissionais que dependem dos resultados em nível imediato no âmbito organizacional. A partir daí, fica claro que os principais instrumentos que devem ser utilizados se voltam para os que promovem a interlocução entre todas as etapas de formação profissional, elencando possibilidades de criação da interdependência de métodos que determinam o desenvolvimento de procedimentos integrados que culminam no método do caso. Ao final, comprova-se, por meio de evidências concretas, a eficácia do estudo de caso como principal método de formação profissional do Administrador.

Em meio a esse novo momento, o qual se dá no movimento da era do conhecimento, Expedito Michels e João Benjamim da Cruz Junior, respectivamente Egresso e Professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, nos brindam com um estudo que promove reflexões sob a égide desse caminho, tornando a leitura indicada para os cursos de Administração, ou qualquer outro programa de graduação que queira se posicionar na vanguarda de seus objetivos.

Em epítome, ficam as congratulações aos autores que nos permitem um contato com uma obra de significativa importância, a qual vai consolidar um estudo sistemático para o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito dos cursos de graduação.

*Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo*



# Prefácio

---

---

Muito se fala de competências, habilidades, atitudes, articulação entre teoria e prática, pesquisa, iniciação científica, extensão, vocação e perfil do administrador. Mas, pouco se fala de métodos apropriados para cada perfil profissional nos cursos de graduação.

O método utilizado nas atividades de Estágio Supervisionado e na orientação do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, deve estar alinhado com o perfil profissional, por que faz toda a diferença sobre a aprendizagem no momento de consolidar disciplinas, estágio supervisionado, iniciação científica, etc.

Infelizmente as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais, em muitas profissões regulamentadas não prevêem Visão Sistêmica, inclusive para o curso de administração.

A formação com visão sistêmica desejada pelo mercado, será melhor obtida através do uso do Método de Estudo de Caso interdisciplinar. (não confundir com: Método do Caso).

O egresso do curso de administração, deve entender no mínimo, “o mundo dos negócios”; então, o TCC quando realizado no método do estudo de caso, com revisão do plano de negócios: da origem da Receita até a prestação de contas do negócio ou do serviço público. Certamente, terá a formação necessária para contribuir com o desenvolvimento e com o crescimento das organizações brasileiras.

Importante lembrar que outros métodos utilizados em TCC’s não proporciona a visão sistêmica fundamental para egressos de cursos superiores e principalmente, profissões regulamentadas e reconhecidas.

Cada perfil profissional necessita de um método para formação. É preciso revisar as DCN’s para a formação de administradores.

Nesta obra, você saberá o porquê do uso do Estudo de Caso e conhecerá o resultado de uma pesquisa em IES, que aplicou o Estudo de Caso como ferramenta básica na orientação de TCC, para conquistar visão sistêmica e competência profissional de egressos.

*Prof. Msc. Expedito Michels*



# Sumário

---

---

Apresentação	Apr			03
Índice	Pr			05
Introdução	Intr			09
	Capítulo 1			20
	<b>Repensando a formação de profissionais para concepção e operacionalização do estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso - tcc.</b>			
	Capítulo 2			41
	<b>A contribuição da teoria do desenvolvimento organizacional</b>			
	Capítulo 3			48
	<b>O método do caso</b>			
	Capítulo 4			56
	<b>A aplicação do método do estudo de caso na concepção e operacionalização de tcc's como resultante do estágio supervisionado</b>			
	Capítulo 5			65
	<b>Apresentação de um estudo e caso bem sucedido</b>			
	Capítulo 6			73
	<b>Resultados obtidos com a mudança de paradigmas</b>			
	Capítulo 7	1	1	1
	<b>Considerações finais</b>			
	Reflexões		15	1
	Referências		16	1



# Introdução

---

---

A regulamentação da profissão de Administrador é um fato recente na história do Brasil, sendo criada e regulamentada nos anos 60, a partir da Lei 4.769, de 09 de setembro de 1965 e do Decreto 61.934, de 22 de dezembro de 1967, respectivamente. Desde então, inúmeras mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais vêm, em velocidade progressiva, transformando o mundo organizacional e, conseqüentemente, exigindo dos Administradores novos conhecimentos, habilidades e atitudes. (WITTE *et al.* 2007)

Segundo Lacombe e Heilborn (2006), a essência da profissão do Administrador é a obtenção de resultados, por meio de terceiros que depende, substancialmente, do desempenho da equipe que ele supervisiona e coordena, ou seja, o administrador necessita de terceiros para alcançar objetivos próprios e os de seu grupo. Na Pesquisa Nacional Sobre o Perfil, Formação e Oportunidades do Administrador, realizada pelo Conselho Federal de Administração, a identidade do Administrador ficou evidenciada como “articulador, definido idealmente como um profissional com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes”. (CRA, 2006, p. 09)

Sobre o exercício da profissão do Administrador, resgata-se o artigo 3º da Lei 4.769, de 09/09/65, acima citada, que destaca, de forma objetiva, o que compreende a profissão:

- elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;
- pesquisa, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação, e controle dos estágios nos campos de administração geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de estágio, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração da produção,

relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;

- Exercício de funções e cargos de Administração do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, para estatais e privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
- Exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração;
- O magistério em materiais técnicos do campo da administração e organização. (BRASIL, 1965).

Em vista das atividades previstas em lei e demais demandas que surgem constantemente, Pizzinatto (1999) destaca que, no caso do Brasil, a discussão sobre o perfil ideal do profissional da Administração passou por diversas etapas, exigindo das Instituições de Ensino Superior – IES, adaptações constantes, especialmente, porque o egresso desse curso atua em cenários em constantes e voláteis transformações. As características distintivas e mutáveis da Administração, como a área de atuação profissional impõem uma reflexão sobre os paradigmas que suportam as estruturas, os métodos e as técnicas utilizados no processo de formação do Administrador. (DEUS, 2004).

Pizzinatto (1999, p. 174) destaca que a formação universitária “é um processo complexo que exige pesquisas constantes para definir, primeiramente, as características ideais do perfil de um profissional e, em seguida, a composição curricular adequada para esta formação”.

Para Lacombe e Heilborn (2006), o perfil ideal do Administrador está relacionado à internalização de valores de responsabilidades social, justiça e ética profissional. A sua formação deve abranger aspectos humanísticos e visão global que o habilitem a compreender os meios: social, político, econômico e cultural no qual está inserido e

tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente, ter e formações técnica e científica para atuar na administração das organizações. Deve desenvolver também atividades específicas da prática profissional em consonância com as demandas mundiais, nacionais e regionais. Faz-se fundamental competência para empreender, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações, com o objetivo de adquirir capacidade de atuar em equipes multidisciplinares e de compreensão da necessidade, contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.

Dessa forma, a formação do Administrador não pode estar limitada às discussões teóricas, ainda que as mesmas sejam parte essencial na formação. Murari e Helal (2009) destacam que a necessidade de uma formação mais abrangente exigiu que, no Brasil, em meados da década de 1980, o cenário da educação superior fosse renovado, culminando na Lei de Diretrizes e Bases, que instaurou um período de remodelação dos programas e cursos superiores, visando à maior flexibilidade e interdisciplinaridade.

Em decorrência do novo cenário, as IES devem despende maior atenção aos Planos Pedagógicos e ao Desenvolvimento dos cursos, prevendo atividades práticas, como complementação da aprendizagem, em vista da interação entre Universidade e organizações, no desenvolvimento de uma formação conceitual, técnica, prática e vinculada à realidade. (MURARI; HELAL, 2009).

O ensino em Administração, no Brasil, atravessou três momentos marcados pela aprovação dos currículos mínimos em 1966 e 1993, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Bacharelado em Administração, homologada em 2004. O currículo mínimo para o curso de graduação em Administração contempla a formação básica e instrumental (Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática), com carga horária de 720 horas/aula; formação profissional (teorias da administração, administração da produção, mercadológica, de recursos humanos, financeira e orçamentária, recursos materiais e patrimoniais e organizações sistemas e métodos, com carga horária de 1.020

horas/aula; disciplinas eletivas e complementares, com carga horária de 960 horas/aula; e estágio supervisionado, com carga horária de 300 horas/aula. (CFA, 2011).

No fomento ao vínculo entre Universidades-organizações, o incentivo à prática do estágio supervisionado se configura como uma alternativa com grande potencial de contribuir positivamente para o desenvolvimento de competências profissionais, pois, “no nível superior, as competências podem ser trabalhadas a partir de sua aplicação nas organizações. Durante o estágio, o estudante pode expressar opiniões e produzir percepção crítica, (...) é uma oportunidade de ver a organização por diferentes ângulos”. (MURARI; HELAL, 2009, p. 264).

Segundo Almeida, Lagemann e Sousa (2006, p. 01), o estágio supervisionado, ao proporcionar “contato próximo e concreto da realidade do administrador, apresenta-se como uma ferramenta eficaz no aprendizado, uma vez que estabelece o aproveitamento de experiências, promovendo a aquisição de conhecimento aplicado”, na medida em que visto em sala de aula oferece contato inicial com conhecimento e aquisição de bases científicas, necessitando de complemento prático, visto que a educação gerencial envolve, em grande parte, a conjugação de ciência e de técnicas aplicadas às organizações.

De acordo com a Lei nº 6.494, de 07/12/1977, art. 1º, par. 2º;

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termo de planejamento prático de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (BRASIL, 1977).

Sob essa perspectiva, o estágio deve estar vinculado à formação geral do aluno, pois é um conjunto essencial por complementar o processo de desenvolvimento de competências.

As experiências adquiridas na realização de estágios e a sua interface com a teoria são usualmente materializadas por meio do



desenvolvimento do trabalho de Conclusão de Curso - TCC, pois a vivência empresarial do estudante pode propiciar a detecção de problemas que necessitem de pesquisa acadêmica, além de permitir o desenvolvimento de habilidades para pesquisa e aplicação prática de conhecimentos.

De acordo com a norma NBR 14724, de 30/12/2005, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, os livros acadêmicos e similares, como trabalhos de conclusão de curso – TCC, podem ser definidos como “um documento que representa o resultado de um estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente da disciplina, do módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados”. O TCC é compreendido como um trabalho acadêmico e capaz de apresentar diferentes formas de elaboração.

Dessa forma, a seguinte problemática é delineada: Qual é o papel do estágio supervisionado e a contribuição do TCC para a formação de profissionais de Administração?

A pergunta de pesquisa remete a uma completa avaliação dos resultados obtidos na Faculdade Capivari, com a implantação do método de estudo de caso, como tipo de estágio, há dois anos (2010 e 2011), aplicado sobre a revisão dos planos de negócio das empresas escolhidas pelos seus estudantes para realização do estágio e TCC.

O método de estudo de caso, pouco utilizado nessas atividades pedagógicas dos cursos de Administração, parece ser o ideal por aplicar-se sobre a realidade em determinado ambiente, mesmo sabendo que a técnica mais utilizada, atualmente, para a operacionalização de TCC's, na graduação, seja o método monográfico que, segundo Lakatos e Marconi (2001), pode ser entendido como estudo sobre um tema específico ou particular, com suficiente valor representativo.

O trabalho de conclusão de curso em Administração configura-se como uma oportunidade para refletir sobre a realidade empresarial e confrontar a teoria com a prática, desenvolvendo o exercício da pesquisa acadêmica e o conhecimento efetivo de uma realidade organizacional vivenciada no estágio supervisionado. Esse, por sua vez, alinhado com o TCC, passa a ser a matéria-prima para o mesmo ao

descrever e comparar a teoria com prática, fato presente no ementário das disciplinas ligadas à carga horária do estágio do curso de Administração.

Definimos como objetivo central deste trabalho, avaliar o papel do estágio supervisionado e a contribuição do TCC para a formação de profissionais de Administração; e como objetivos específicos:

- Discorrer sobre o estágio supervisionado, a partir das concepções histórica, teórica e legal.
- Analisar a concepção e a operacionalização do estágio supervisionado e a sua contribuição à realização do TCC dos egressos do curso de administração da FUCAP.
- Identificar a aplicação dos métodos de apropriação do conhecimento profissional, na visão dos egressos.
- Avaliar alternativas de ação para melhorias e elaborar recomendações, a partir da análise entre a teoria e a prática coletiva.

Esta pesquisa é de fundamental importância para o leitor que atua como professor orientador de Estágio Supervisionado e TCC, no Curso de Administração da Fucap – Faculdade Capivari, onde terá a oportunidade de melhorar as suas práticas profissionais. É importante para a Faculdade Capivari medir o valor agregado de seus serviços educacionais após a implantação do método de estudo de caso. Isso para melhor atender às necessidades demandadas aos egressos do Curso de Administração, principalmente os da região Sul de Santa Catarina, como ferramenta para seu diferencial competitivo e, finalmente, para a sociedade que terá um capital humano melhor qualificado na condução dos empreendimentos.

Os empresários, antes de matricularem seus filhos, procuram a Direção Geral, e a esta confiam a formação de seus filhos, justificando a escolha da FUCAP, como faculdade inovadora. Formulam, ainda, cobranças nos seguintes termos: “... estamos envelhecendo e sei que devo passar minha empresa para meus filhos, quero para eles uma escola que ensine responsabilidade e habilidade para os negócios, para que meus filhos aproveitem

*melhor a herança". Outros empresários apresentam questões similares que merecem destaque: "Temos uma empresa familiar, o casal está com idade avançada e precisamos de administrador para nosso negócio, precisamos de alguém que abra as portas de manhã, distribua os trabalhos, mantenha os estoques e me traga ao final do mês o resultado. Sei que será de vinte mil reais. Para ele, pago sete mil reais inicialmente. Quem você me indica".*

Percebe-se, nas colocações anteriores, a necessidade de uma revisão no projeto pedagógico do curso de Administração e Contabilidade. Nesta pesquisa, estudar-se-á o produto do curso de Administração frente às necessidades expostas, a serem feitas ao final do curso de forma integrada e interdisciplinar para atender a tal objetivo, apresentado pelos empresários de micro e pequenas empresas.

Embora o curso de Administração siga as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais, está estruturado, como todos, em um modelo disciplinar fragmentado em matérias e disciplinas, com **esperança** de, ao final do curso, ver as disciplinas de Estágio Supervisionado e TCC – trabalho de Conclusão de Curso - de formas sistêmicas e objetivas na interdisciplinaridade. Mesmo diante da não obrigatoriedade do TCC, busca-se aprimorar seu formato facultativo em IES, que optou em aperfeiçoar seu formato como ferramenta do processo ensino aprendizagem.

Em uma breve reflexão interna, o Diretor percebeu que, da forma como as coisas são feitas, jamais teria alguém para indicar aos empresários, contando com a formação restrita a monografias, com temas delimitados ao extremo, e estágios em um único setor como recomendam todos os trabalhos de Metodologia Científica e de orientação acadêmica nesta área.

A justificativa da pesquisa está na necessidade de se estudar mais este assunto, conforme se expôs anteriormente.

Seguiu-se o estudo, buscando "o porquê" da realização da pesquisa, procurando identificar as razões da preferência pelo tema escolhido (SILVIA; MENEZES, 2001). Para tanto, resgatou-se o pensamento de Roesch (2005), que embasou a justificativa de um trabalho científico a partir de três elementos essenciais: importância,

oportunidade e viabilidade do estudo.

Nessa perspectiva, destaca-se que o estudo é importante, pois abrange os diversos atores envolvidos na Faculdade Capivari: os alunos e professores, empresários e comunidade local. Para aqueles, o livro contribui no sentido de fomentar o diferencial competitivo da instituição por meio da formação de profissionais que dêem respostas ao empreendedorismo típico da região, baseado em pequenas e médias empresas familiares, mediante aproximação entre teoria e prática no desenvolvimento acadêmico.

Para o aluno, a discussão dos processos que envolvem sua formação, denotando atenção e preocupação com a mesma, poderá conferir maior segurança profissional e uma visão ampliada, com possibilidade de apresentar interface efetiva com a realidade local e a global do universo organizacional. Salienta-se que os profissionais da Administração estão sendo procurados para gerir negócios, e não mais setores limitados das organizações.

Dessa forma, a realização de estágios, apenas em áreas específicas, limita os trabalhos de conclusão de curso e, conseqüentemente, compromete a formação integral do aluno. Por isso, é essencial repensar os processos que envolvem a realização de estágios, visando ao fomento da visão integral das organizações, onde essa percepção holística possa refletir nos trabalhos de conclusão de curso.

Para o corpo docente, o livro contribui para fortalecer o desenvolvimento de diretrizes pedagógicas mais sólidas na organização onde lecionam, permitindo que possam atuar com maior orientação e segurança. Porém recomenda-se atenção, pois, caso o docente tenha formação fragmentada na realização de estágios, pode replicar essa orientação aos seus alunos, não seguindo o projeto da FUCAP.

Para empresários, inseridos na competitividade global, esse estudo é importante, pois, por meio da formação de profissionais qualificados pela FUCAP, haverá mão de obra para negócios, onde a visão sistêmica é fundamental. Além disso, progressivamente, a gestão familiar vem sendo substituída pela gestão profissional, contexto em que a FUCAP se encontra e apresenta importante papel.

A comunidade local também é beneficiada pelo estudo, visto que a FUCAP é uma das principais instituições de ensino superior da região, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do seu entorno, por meio da geração de emprego e renda, mão-de-obra qualificada e melhoria da perspectiva de desenvolvimento pessoal dos integrantes da comunidade em geral.

O trabalho mostra-se oportuno ao agregar elementos empíricos à discussão latente sobre a formação no ensino superior em âmbito nacional e a crítica ao divórcio entre teoria e prática, em especial, nos cursos de formação de administradores, onde o conhecimento efetivo da realidade organizacional é imperativo para o desenvolvimento de profissionais capacitados. Além disso, o estudo apresenta consonância com os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU, da Universidade Federal de Santa Catarina, ao contribuir com as questões de natureza prática no âmbito das IES.

Oportunidade: desenvolver uma concepção teórica que promova melhoria significativa na formação dos profissionais em Administração, voltados para a atual demanda profissional prevista na DCN's, no PPC e no ementário dos cursos, sempre vinculados à visão sistêmica da organização.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, essa seção foi organizada em natureza, abordagem e objetivo; procedimentos técnicos e coleta e tratamento dos dados. Pode-se dizer que a pesquisa é um conjunto de ações, que tem como objetivo encontrar a solução para um problema do qual não se tem as informações necessárias, utilizando processos instrumentais sistemáticos e padronizados. (SILVA e MENEZES, 2001).

Para Richardson (2008), a única maneira de se aprender a pesquisa é fazendo-a com auxílio de outros meios auxiliares em sua estruturação. Ao utilizarmos uma visão filosófica, Minayo (*apud* SILVA; MENEZES, 2001) considera: a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade.” Sendo uma atitude constante, uma busca permanente para a busca sucessiva da realidade, fazendo uma combinação entre teoria e dados”.

Para fazer essa combinação entre teoria e dados, deve-se utilizar a

metodologia da pesquisa. Ferrari (1982) coloca que o método, originado do grego, significa caminho, este logo, mas com a premissa a básica de alcançar um objetivo.

Nesse sentido, “metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica a pratica. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos.” (DEMO, 1985, p. 19).

Reiterando, Demo (1989) cita três questões importantes que a metodologia traz: Em primeiro lugar, a metodologia questiona a cientificidade da produção que é estudada. Ela demarca o que se quer descobrir e pode ser vista como agente formal, como o uso em posturas positivistas e estruturalista; em segundo, a metodologia questiona a construção do objeto científico, assim, a questão mais importante é a revelação da concepção da realidade que está por trás da opção metodológica, dependente dela e mesmo decorrente. Por fim, estudam-se abordagens metodológicas clássicas e atuais para se construir alternativas como: empirismo, positivismo e a dialética.

Quanto à natureza da pesquisa, essa se enquadra segundo Vergara (2007), como aplicada, pois é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolução de problemas concretos, tendo uma finalidade empírica, motivada pela curiosidade do pesquisador. Para Ruiz (1988, p. 50), a pesquisa aplicada “toma certas leis ou teorias mais amplas como ponto de partida, e tem por objetivo investigar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos”.

Em relação à abordagem dessa obra, pode-se dizer que é predominantemente quantitativa:

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.). (SILVA; MENEZES, 2001).

Complementando, Ferrari (1982) afirma ser o método quantitativo um procedimento que consiste em aplicar certos

princípios, como: técnicas, métodos das ciências matemáticas, das ciências fatuais, facilitando o entendimento por meio dos processos estatísticos. Quanto ao objetivo desse trabalho, esse se enquadra como descritivo. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2007), tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população, fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis. Segundo Trivinõs (2006), o foco desses estudos reside no desejo do pesquisador em conhecer traços, características, agentes, problemas de determinada população, exigindo do cientista uma série de informações sobre o que deseja pesquisar.

# Capítulo 1

---

## **REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC.**

Desde a concepção da proposta de modelo para a educação superior no Brasil, discute-se sobre a constante relação entre a teoria e a prática como fundamento para a consolidação de uma reflexão sobre as práticas profissionais nos cursos de graduação.

No decurso da constituição de cursos, das discussões sobre as bases da avaliação e sobre a evolução do segmento no País, esse aspecto é um dos principais mecanismos que sustentam uma reflexão sobre a eficácia dos programas curriculares, de modo a influenciar a lei e toda a base estruturante dos cursos de graduação, independente da área de conhecimento.

Em termos de concepção, o estágio, como base para o processo de formação profissional do egresso, foi regulamentado por diversos instrumentos legais que tinham relações convergentes com a educação superior e o mercado de trabalho. Entre os instrumentos que são as bases para a regulação das atividades de estágio, encontra-se a Consolidação das Leis do trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto Lei N° 5.452, de 01 de maio de 1943; pela Lei N° 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual instituiu as diretrizes e bases da educação brasileira; pela Lei N° 6.494, de 7 de maio de 1977; pela Lei N° 8.859, de 23 de março de 1994, as regulamentadora das atividades de estágio; pela Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que vigora até hoje e trata das diretrizes e bases consolidadas da educação brasileira, pelo Art. 6º da Medida Provisória N° 2.164-41, de 24 de agosto de 2001 e, por fim, pela Lei N° 11.788, de 28 de setembro de 2008.

A partir de suas bases legais, de acordo com Francisco et. al. (2010), o estágio supervisionado constituiu-se um método



complementar da formação do profissional, ensejando a relação entre a teoria e a prática de maneira sistemática e formativa, sob uma orientação sistemática, a partir das bases preponderantes propostas pelas diretrizes curriculares nacionais.

Essas características já estavam delimitadas, de modo implícito, na Lei N° 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu as diretrizes e as bases para a educação nacional a partir do cenário, onde as perspectivas estavam direcionadas para a evolução do segmento na conjuntura da democratização do acesso. Nesse sentido, o estágio surgia como sendo o elo entre o currículo e o mercado, devido às necessidades que apresentavam nos diversos contextos e profissões.

Tendo-o como uma ferramenta complementar do processo de ensino e aprendizagem, os órgãos reguladores da educação superior no Brasil, encabeçados pelo Ministério da Educação, buscaram integrar o estágio aos processos de formação do egresso, por meio de objetivos convergentes entre a prática e a teoria, consolidando planos de ensino e projetos pedagógicos alinhados às necessidades do mercado.

No processo formativo, o estágio toma corpo de ferramenta fundamental na formação profissional, especificamente nos cursos de Administração, os quais foram constituídos sob a égide dos pressupostos de desenvolvimento do mercado.

Com base nessas orientações, confirmadas pelos estudos e pelas contribuições de Roesch (2005), o estágio supervisionado, como base para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem busca consolidar a prática profissional no contexto do Projeto Pedagógico do Curso. Essa prática converge para consecução de objetivos, baseados no currículo e no desenvolvimento de competências, especificamente delimitadas nas diretrizes curriculares nacionais.

Discutidas e sistematizadas por Frauches (2008), as DCN's, sobretudo para o curso de Administração, ensejam a formação de um profissional com visão sistêmica e holística, capacitado a assumir posições estratégicas e a vivenciar o fomento de um contexto dinâmico no âmbito das organizações.

Sob estas assertivas, de acordo com a Resolução CES/CNE N° 4,

de 13 de julho de 2005, o estágio supervisionado passa a se consolidar como ferramenta de consolidação de determinadas competências que são base para a consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

De acordo com o instrumento, o estágio curricular supervisionado é parte preponderante do currículo, direcionado à formação profissional, alinhada com o perfil profissional definido pelo curso, formando profissionais em diversas esferas do curso em questão.

De acordo com a resolução:

As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico e prático, gradualmente reveladas pelos alunos, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. (RESOLUÇÃO CES/CNE, N<sup>o</sup> 4, DE 13 DE JULHO DE 2005, P. 2)

Em linhas gerais, o estágio supervisionado se institui para validar objetivos delimitados à formação do egresso que, quando implementado de maneira correta, se torna aderente ao pensamento de Roesch (2005), ao destacar destaca que, apesar da dificuldade de implementação da prática, ela se constitui por unanimidade, na conjuntura da comunidade acadêmica, no momento em que permite a interação de conhecimentos teóricos com a sua respectiva aplicação prática, a avaliação da conjuntura do ambiente organizacional e o enfrentamento dos problemas emergentes, a experimentação de responsabilidade limitada na resolução de problemas, o aprofundamento na área de interesse e o desenvolvimento de diversas habilidades, como a de negociação.

### **A Concepção Histórica do Estágio Supervisionado**

A concepção histórica do estágio supervisionado perpassa o estudo de leis e de instrumentos legais aderentes à consolidação da estrutura da educação superior no Brasil e em outros países. O estudo de sua epistemologia, como ferramenta de aprendizagem- tem origem

nas primeiras universidades, a partir de uma resultante de discussões entre estudantes e autoridades que buscavam associar os estudos desenvolvidos, sob diferentes perspectivas teóricas, aos objetivos delimitados para as funções ensejadas pelo mercado de trabalho.

Na época, de acordo com Epstein (1998), o estágio surge a partir da formação nas guildas, consolidando-se como uma ferramenta de ensino e aprendizagem preconizada por uma associação de artesãos, onde a combinação de mestres e aprendizes, provenientes de uma determinada função do mercado, tinha o objetivo de formar o profissional esperado pelas organizações comerciais da época. Por meio da partilha de custos e de combinações de profissionais experientes com os novatos, os chamados de aprendizes, as guildas tinham a função de fomentar um ambiente propício às ordens comerciais, especificamente de modo a permitir as trocas e a consolidação das organizações que se instituíam a partir das necessidades prementes da sociedade.

Tal como é destacado por Hastings (1895), as guildas se concebiam a partir das seguintes preposições:

Os primeiros tipos de *guildas* foram formados como confrarias de trabalhadores. Eles foram organizados em uma forma de algo entre um sindicato, um cartel, e uma sociedade secreta. Eles muitas vezes dependiam de doações de cartas Patentes por um monarca ou de outra autoridade para fazer cumprir o fluxo de comércio aos seus membros auto empregados, e manter a propriedade das ferramentas e do fornecimento de materiais. Um resultado importante do quadro guilda foi o surgimento das universidades em Bolonha, Paris e Oxford em torno do ano 1.200, onde originou-se como corporações de estudantes como em Bolonha, ou de mestres como em Paris. (HASTINGS, 1895, 150)

Sob as orientações dessa concepção, as guildas buscavam a especialização do trabalho, consolidado entre as principais funções do estágio supervisionado no contexto da graduação, a partir do desenvolvimento de competências delimitadas para as respectivas atividades. De acordo com Brockett (1999), esse processo se desenvolveu sob a conjectura de atividades vinculadas à teoria e à prática, de modo a orientar a formação de profissionais a partir dos

ofícios. As práticas eram validadas por confrarias de trabalhadores formadas pelos diversos profissionais que constituíam a base econômica da época, com destaque para os pedreiros, trabalhadores têxteis, carpinteiros, escultores, trabalhadores de vidros, que detinham as principais competências e dominavam as tecnologias preponderantes da época.

Em suas bases estruturais, as guildas preconizavam a divisão de trabalho de modo a permitir uma melhor funcionalidade do mercado, permitindo que houvesse práticas que padronizassem a aprendizagem e que permitissem a partilha de capital a fim de ser alocado ao processo de ensino. De acordo com Ruenburg (1988), nas guildas, o processo de ensino e aprendizagem se baseava no manuseio de materiais e documentos que possibilitassem a aquisição de conhecimentos para vender ou para atuar em determinadas profissões que eram requisitadas na época. Ainda nesse sentido, as guildas se caracterizavam também por definirem as características do mercado de acordo com as perspectivas políticas, econômicas e mercantis.

Em sua estrutura, formada por especialistas com experiências e consolidados em suas respectivas áreas de atuação, Ruenburg (1988) destaca que, nas guildas, o processo de ensino e aprendizagem buscava permitir a ascensão profissional do aprendiz, admitindo que surgissem novos profissionais capazes de serem absorvidos pelo mercado. O processo, que levava vários anos para se consolidar, era desenvolvido sob uma sistemática aderente entre a estrutura da organização e as necessidades do processo de ensino. Isso, de modo análogo reflete a relação entre o Projeto Pedagógico do Curso e as necessidades o mercado de trabalho contemporâneo.

Ainda, no processo de formação do profissional, fica perceptível que as guildas consideravam as bases cooperativas no decurso da proposta de consolidação do profissional, visando à contribuição dos diversos membros da comunidade no sentido de validar a qualificação do aprendiz. Por intermédio de doações, pecuniárias ou não, a formação do profissional se viabilizava de modo a inseri-lo automaticamente no mercado de trabalho, de preferência em um dos ofícios delimitados pela guilda responsável pela formação.

Pela evolução da educação, especificamente do segmento da educação superior, as guildas foram sendo suprimidas por outras práticas que englobaram seus princípios, visando à consolidação de uma formação sistêmica e fundamentada na visão holística e na consolidação de um profissional adequado às expectativas do mercado. Nesse sentido, Ogilvie (2004) salienta que, com a evolução dos tempos e o fomento de novas práticas e oportunidades de formação, as guildas passaram a prejudicar a qualidade da formação e do desenvolvimento de competências pelo fato de seus membros não acompanharem a dinâmica da conjuntura, sendo necessária sua substituição por novos métodos. A partir disso, toma corpo o estágio, prática concebida após a Revolução Francesa pelas nações europeias, no Século XIX. A aprendizagem tem bases em sistemas comerciais emergentes que consistiam em proposições para o desenvolvimento de profissionais aptos a assumirem postos de evidência nas empresas emergentes.

A partir dessa concepção, a prática foi introduzida nas reformas educacionais nos Estados Unidos, de modo a compor a estrutura curricular nos processos de formação em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas das ciências sociais aplicadas. Desse modo, de acordo com Ogilvie (2004), o estágio supervisionado como prática passa a fomentar uma estrutura de conhecimento dinâmico, sustentada pelos objetivos descritos em um projeto de ensino, desencadeando um modelo educacional adaptado ao segmento da educação superior no Brasil.

Com o advento do Relatório de Atkon, destacado por Possani, Gonçalves e Abramowicz (2010), o estágio supervisionado passa a compor a estrutura curricular dos cursos de graduação na década de 1960. Isso porque que o documento buscava forjar, no molde brasileiro de educação superior, as características descritas pela reprodução do modelo americano, orientando a formação para os ensejos do mercado e consolidando um processo de ensino e aprendizagem aderente com o desenvolvimento de competências exigido pela respectiva profissão.

A partir dessas orientações, surge a necessidade de regulamentar o processo para atender aos interesses de diversos segmentos profissionais que buscavam criar uma identidade para a prática

relacionada com a respectiva formação, ensejando a constituição de instrumentos e de orientações normativas que promoveriam a devida regulamentação.

### **O Estágio Supervisionado em seus aspectos teórico-legais**

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho [...], com a finalidade de desenvolver competências profissionais fundamentais, apontados em (LODI, 2010, p.23).

A origem e a evolução do estágio, no Brasil, estão ligadas ao avanço da educação superior. Esta deu seus primeiros passos no País com a chegada dos padres jesuítas, após o descobrimento do Brasil. Eles foram responsáveis pela criação, em 1575, das licenciaturas culturais, que, na época, não conferiam o grau de curso superior.

Faculdades e cursos isolados foram surgindo, porém, somente com a chegada da Família Real em 1808, iniciou-se uma nova cultura em relação ao ensino superior. Em Lodi (2010), vê-se que, com a implantação dos primeiros cursos de medicina e cirurgia, começou a se disseminar a ideia de que “para ingressar no mundo do trabalho é preciso estudar, ir para a escola [...] e é onde há a aproximação com a vida prática, o estágio”.

O estágio curricular obrigatório é admitido nos cursos de graduação, educação profissional, ensino médio, educação especial e nos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos (Lei 11.788), cuja carga horária foi definida obrigatória e compõe o currículo. Contudo, quando pode ser curricular, opcional ao educando, pautado na lei do estágio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, preponderantemente discutidas por Frauches (2008), as instituições perpassam a simples transmissão de conhecimento e se esmeram em proporcionar uma formação global ao acadêmico, promovendo sustentabilidade em sua formação.

A prática acaba se posicionando dentro da estrutura de cursos de graduação e ganhando escopos, teórico e metodológico, já que se

enquadra no contexto institucional da educação superior e legal, em função dos instrumentos que a regulam.

Com relação aos seus aspectos teóricos, sob as contribuições de Andrade e Amboni (2004), percebe-se que o desenvolvimento das práticas curriculares e a adoção das DCN's, como base para a formação, fizeram do estágio uma parte fundamental do currículo na educação superior. Mesmo em seus aspectos teóricos, a prática é considerada no projeto institucional dos diversos modelos de instituições, tendo campo específico no Plano de Desenvolvimento Institucional, aderente às políticas de formação e ao fomento da educação superior no Brasil. De acordo com o MEC (2009), o estágio deve ser contemplado como base para a formação da identidade institucional, porque envolve a comunidade acadêmica no processo de formação do egresso.

O estágio em sua perspectiva teórica determina que a instituição assuma a função de definir seu escopo operacional e suas aplicações nos respectivos programas de graduação, desde que esteja devidamente alinhado com as propostas, acadêmica e pedagógica das instituições. Em linhas gerais, a instituição passa a assumir o compromisso de fazer com que o acadêmico tenha a oportunidade de vivenciar as experiências profissionais de sua área de conhecimento, consolidando o que discutem os autores:

A IES é um espaço social que tem como função específica possibilitar aos educandos a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, matemáticos etc., sistematizados ao longo da história da humanidade, bem como estimular a produção de um *novo* saber que possa ajudar na luta por mudanças nas injustas relações sociais presentes em nossa sociedade. Por isso, faz-se necessária a compreensão dos problemas que permeiam e envolvem a prática docente hoje, com a intenção de superá-los. A IES só se torna democrática na medida em que colabora para a formação de sujeitos críticos e conscientes, voltados para a transformação social. (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 128)

O estágio supervisionado, como parte do currículo do curso de graduação, permite que o acadêmico tenha a oportunidade de estruturar um caminho profissional com base em suas reflexões teóricas

vivenciadas no contexto de sala de aula. Nesse cenário, Roesch (2005) apresenta suas considerações, destacando que o estágio é uma forma de alinhar a atividade e a aprendizagem, na academia, a formação profissional sob uma visão sistêmica e interdisciplinar.

Roesch (2005), sugere que a implementação seja a base fundamental para que se constitua uma identidade no decurso do desenvolvimento da prática, programando e, quando for o caso, reprogramando as atividades orientadas de acordo com as perspectivas reveladas pelos acadêmicos. Em linhas gerais, tudo isso deve estar acompanhado de sistemáticas de regulação e acompanhamento da atividade, em observância às propostas legais.

O estágio se torna importante sob uma perspectiva teórica, pelo fato de conter uma aplicabilidade prática, além de permitir o fomento de conhecimentos que acompanham as expectativas dos estudantes, permitindo que estes sejam inseridos em um contexto prático-holístico, sobretudo nas áreas vinculadas às ciências sociais aplicadas. Essa relevância se confirma no momento em que Frauches (2008) também apresenta o estágio como sendo condição necessária para a aprendizagem de disciplinas desenvolvidas no curso, sempre com as bases centradas nas DCN's.

Como prática adjacente ao desenvolvimento do currículo, passa a sofrer influências de um processo de regulação ensejado pelas necessidades de padronização e controle das atividades, mantendo uma coerência: a base para a evolução do processo de ensino e aprendizagem. Sob a égide de diversos instrumentos legais, consolidados na Lei N° 11.788, de 28 de setembro de 2008, o estágio passa a compor uma estrutura que é o fundamento para a consolidação da proposta de educação superior, sobretudo em áreas afins à Administração.

O estágio em ciências sociais aplicadas e, especificamente, no curso de Administração remonta a necessidade da sistematização de conhecimentos envoltos na prática e que podem ser reaplicados ou adaptados de acordo com novas insurgências ou necessidades do contexto. Isso deve estar claro e pontuado de maneira correta no Projeto Pedagógico do Curso, de modo que o desenvolvimento do programa



curricular possa contemplar a prática como sendo fundamental para o desenvolvimento e a formação do egresso, o que se confirmado da seguinte forma:

Compete à IES definir a carga horária destinada ao estágio curricular supervisionado para os cursos de administração [...]. O estágio curricular supervisionado é um componente direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil de formando baseado em desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio com suas diferentes modalidades e operacionalização. (ANDRADE; AMBONI, 2004, p. 130-1)

A prática tem sua estrutura fundamentada em procedimentos operacionais e que devem estar alinhados com os pressupostos legais envolvidos nas leis trabalhistas, de modo a permitir a inserção profissional do acadêmico em todos os seus aspectos, anteriormente regulada por diversos instrumentos legais.

Em 25 de setembro de 2008, foi sancionada a lei nº 11788 – publicada no diário Oficial da União (DOU), de 26 de setembro de 2008, diante da necessidade de nova legislação, adequada à realidade atual para as propostas pedagógicas e de mercado.

O estágio passa a ser regulamentado por um instrumento sistemático que prevê o desenvolvimento da prática alinhada ao currículo e à essência de cada curso de graduação, sempre na observância do desenvolvimento das competências elencadas no perfil do egresso delimitado pela instituição.

As práticas são consideradas intervenções pedagógicas que possibilitam uma complementação da formação profissional, sempre com o objetivo de desenvolver competências nos estudantes dos cursos de graduação. Isso se reflete em um conjunto de atividades de perspectivas formativas e realizadas sob a orientação de um professor da instituição, também acompanhadas por um profissional da entidade concedente. Além de instituir as partes envolvidas no processo, a Lei ainda destaca que o estágio é uma atividade sistemática no momento em que deve estar em conformidade com toda a estrutura curricular do curso.

Na Administração, ao exercer a autonomia didática e pedagógica preconizada pela LDB, o estágio é desenvolvido sob a flexibilidade proposta pela lei, que permite a customização do currículo, de acordo com as necessidades encontradas no entorno. O estágio, nesse contexto, assume proposições proativas, no sentido de formar o profissional desejado por determinada comunidade, assumindo a função de inserir o acadêmico em elementos essenciais à sua formação. Além de fomentar o desenvolvimento de competências, o estágio supervisionado ainda permite que o futuro profissional possa usufruir da oportunidade de contextualizar suas experiências, obedecendo a pressupostos elencados em objetivos do Projeto Pedagógico do Curso.

Isso pode ser percebido de acordo com a reflexão que se apresenta:

No início de 2004, novas diretrizes curriculares foram instituídas para o curso de graduação em Administração Bacharelado (Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, do Conselho Federal de Educação). Tal legislação elimina o currículo mínimo obrigatório e introduz maior autonomia às instituições de ensino superior para a construção de seus currículos. Desde então, cada instituição de ensino superior deverá elaborar um projeto pedagógico, havendo flexibilidade para definir elementos estruturais do currículo. (ROESCH, 2005, p. XXI).

Em seu contexto legal, Roesch (2005) ainda destaca que o estágio deve ser um complemento do processo de ensino e aprendizagem, planejado e acompanhado de modo a produzir, em documentos concretos, o resultado da proposta curricular descrita nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A partir da interação dos instrumentos e das práticas elencadas para o estágio, a instituição, seguindo as orientações da Lei, deve consolidar um método específico de operacionalizar a prática, sempre com a observância na autonomia didática prevista em instrumentos legais.

A Lei ainda traz a possibilidade de uma regulação complementar da instituição no momento em que requer a participação de coordenadores de curso e de professores orientadores no processo de desenvolvimento do estágio. Além disso, o instrumento faz com que sejam assumidos compromissos de promover o acesso a laboratórios e a

estruturas necessárias para o desenvolvimento das atividades, já que esses instrumentos são fundamentais para o desenvolvimento de competências.

A Lei ainda apresenta direcionamentos específicos para que a prática de estágio possa ser realizada junto à comunidade, em geral ou a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sempre com a coordenação da instituição de ensino. Nesse sentido, ainda deve existir um instrumento jurídico que permita a conciliação entre a instituição e a unidade concedente, de modo a concretizar o estágio como prática educativa e não como vínculo de emprego e sempre preconizando a observância do estudante como um membro da comunidade acadêmica.

Para Roesch (2005), o estágio ainda se constitui um método de formação aderente ao pensamento de Andrade e Amboni (2004), o qual apresenta a prática, dentro de uma perspectiva curricular, de regulamentação própria, e contém critérios e procedimentos avaliativos balizados por diretrizes amparadas pela lei. Nesse sentido, a legislação ainda orienta que os conhecimentos desenvolvidos e as experiências adquiridas sejam documentados de modo a permitir que sirvam de base para a experimentação e o compartilhamento, a fim de permitir um desenvolvimento sistemático do currículo e do estágio propriamente dito.

Desse modo, amparado nas considerações de Roesch (2005), é possível identificar que a legislação permite à instituição exercer sua autonomia no momento de escolher como os conhecimentos serão documentados, tudo definido no Projeto Pedagógico do Curso. Ao assumir essa função, a instituição também se compromete a adotar uma postura, onde a qualificação dos docentes passa a ser um instrumento complementar, sobretudo quando se trata de ciências sociais aplicadas, uma vez que o estágio é um momento de reflexão sobre as interações entre a teoria e a prática.

A prática do estágio é oportunidade inquestionável para os estudantes vivenciarem o dia a dia de uma organização os desafios do mercado de trabalho e aplicarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula. (LODI, 2010, p. 13)

Além de contribuir com práticas de iniciação científica, os relatórios ensejados pelos instrumentos legais fazem do estágio o início de um processo fundamental para a conclusão do curso e a formação do egresso, pois direciona os esforços do estudante e do professor orientador para a construção de uma base científica para o desenvolvimento do trabalho de Conclusão de Curso, utilizado, em diversos casos, como mecanismo de consolidação das práticas profissionais que se integram de forma interdisciplinar nas atividades de iniciação científica durante o estágio.

### **A resultante das práticas do estágio: o trabalho de conclusão de curso**

A partir do que é proposto para o estágio como sendo parte fundamental do currículo e integrado com o processo de formação do estudante, surgem métodos que preconizam a documentação do processo construtivo ensejado pelo desenvolvimento de atividades que alinham a teoria e a prática ao processo de formação do egresso. Andrade e Amboni (2004) destacam que o Projeto Pedagógico do Curso, especificamente no âmbito da Administração, deve direcionar o caminho para a documentação e a possibilidade de transformar a experiência em um projeto de iniciação científica. Por meio de um diagnóstico situacional da atividade e que deve contemplar a visão do estudante desenvolvida no processo, a concepção formativa desenvolvimento de um processo de documentação que permita a contextualização do que foi desenvolvido e aprendido.

Ao considerar as propostas curriculares no âmbito da Administração e da legislação que regula a atividade do estágio, concede-se uma grande relevância ao processo de avaliação e à documentação das atividades, destacando que esse deve ser um processo contínuo e formativo, personalizado na perspectiva da produção do conhecimento. Desse modo, o estágio institui, quando amparado pelo Projeto Pedagógico do Curso, o trabalho de Conclusão de Curso como um elemento do processo de ensino e aprendizagem que vincula os resultados das ações desenvolvidas no estágio ao processo de

construção do aprendizado.

Assim como é evidenciado por Andrade e Amboni (2006), esse procedimento de documentação torna-se fundamental no momento em que promove a interação entre todos os envolvidos no estágio, resultando em uma estrutura de conhecimento validada por aspectos de base científica.

Nas bases propedêuticas da relação entre empresa, estudante e instituição, sobretudo no âmbito da Administração, percebe-se que a grande maioria das instituições centra-se em um processo de ensino holístico, embora, em alguns momentos, dissociado de atividades interativas com as operações do ambiente empresarial. Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2006) argumentam que é importante considerar esta relação no momento do desenvolvimento de competências fundamentais ao futuro profissional, especialmente pensando em uma formação integral e não mais por habilitação.

A formação oferecida pelas escolas de negócios – cursos/faculdades de Administração – mesmo quando bem-sucedidas, vem sendo submetida a intensas críticas nos anos recentes. Boa parte dessas críticas, centra-se no fato de que o ensino, dissociado das atividades de interação com o mundo empresarial, deixa uma lacuna na formação do aluno em uma das dimensões mais fundamentais para seu sucesso futuro: sua preparação para solucionar, criativamente, problemas, isto é, sua capacidade de reunir, solucionar e analisar dados relevantes para a solução de uma situação não usual”. (TACHIZAWA; CRUZ JUNIOR; ROCHA, 2006, p. 21)

Apesar de se instituir sob o pilar do desenvolvimento de conhecimentos, o trabalho de Conclusão de Curso apresenta determinadas desvantagens que podem comprometer a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso, sobretudo no momento em que se consideram as metodologias preconizadas ao desenvolvimento do processo de documentação. As principais incoerências que se apresentam tomam corpo e são tratados por Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2006) e se apresentam da seguinte forma: a) teórico e pouco prático; b) muito generalista, não tendo proporcionado especialização; c) não criativo somente repetitivo; d) composto de matérias inúteis,

currículo mal adaptado; e) restrito, não tendo proporcionado visão geral de uma organização empresarial.

Ainda, no contexto das desvantagens, o TCC é apontado pelos executivos e empresários dos diversos segmentos da economia como sendo um instrumento onde não existe a possibilidade de contextualizar sólidas experiências profissionais práticas, por ser considerando um instrumento teórico, mesmo que congregue um relato das práticas profissionais desenvolvidas pelos estudantes. Apesar dessa constatação, de acordo com Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2006), o TCC como instrumento de consolidação de conhecimentos é relevante na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, por permitir a oportunidade de buscar uma compreensão sobre o contexto holístico da empresa.

Em contrapartida, a pesquisa qualitativa sinalizou recomendações dos executivos empresários, feitas às Instituições de Ensino Superior (IES), baseada nas falhas identificadas. Tais recomendações foram as seguintes: deveriam ampliar o conhecimento prático, do dia a dia, das organizações empresariais. Isto exigiria uma aproximação maior com o mercado. Entre as ações recomendadas, estaria o emprego de mais professores que tivessem, também, outra atividade profissional fora do magistério; deveriam ampliar a especialização em certas áreas, durante o curso de graduação; deveriam manter o ensino adequado às necessidades locais, consultando constantemente as organizações empregadoras; deveriam investir mais na formação e qualificação de seus professores; deveriam ensinar mais os alunos a pensar; deveriam dar mais atenção e importância aos estágios. (TACHIZAWA; CRUZ JUNIOR; ROCHA, 2006, p. 24-25)

Como recomendação ao desenvolvimento do trabalho, percebe-se que os autores destacam a necessidade da ampliação em certas áreas do conhecimento, investigadas no decurso da graduação, ensejando a manutenção da visão global e do desenvolvimento de competências profissionais que incluam o acadêmico no decurso da proposta e dos objetivos do programa curricular cursado. Isso se coloca em função da necessidade constante da manutenção da visão sistêmica no processo de formação, especialmente quando as DCN's ensejam as

competências para a atividade profissional.

Outro aspecto que consolida a relevância do trabalho é a aderência da necessidade do desenvolvimento de conhecimentos com a tecnologia, que passa a requerer das instituições a construção de modelos perenes de construção e sistematização de conhecimentos, consolidando materiais facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o TCC reflete uma possibilidade de transferir as experiências desenvolvidas no estágio e inserir o acadêmico em uma sustentação teórica que lhe permita compreender a influência da tecnologia e da globalização em seu processo de formação. Entre outros aspectos, isso permite que sejam desenvolvidas competências complementares capazes de equacionar as dificuldades e deficiências encontradas no currículo, como a ausência de experiência profissional, observada por Tachizawa, Cruz Junior e Rocha (2006).

Em qualquer área de atuação ou de conhecimento, o TCC se constitui em um método que permite o desenvolvimento de conhecimentos e de relatos, sob o ponto de vista teórico-metodológico, de experiências relevantes no curso do estágio. No âmbito da Administração, além de obrigatório, o estágio também serve como prática de inserção profissional e que, quando tem sua sistematização refletida em um TCC, requer métodos adequados de constituição do projeto de modo a alinhar a metodologia científica e as conexões ao ambiente empresarial e ao desenvolvimento de competências profissionais.

### **A monografia como método de estágio para concepção de TCC's na graduação**

O método monográfico pode ser concebido e operacionalizado como tipo de estágio/TCC. Por outro lado, segundo Lakatos e Marconi (2001), pode ser entendido como uma investigação sobre um tema específico ou particular, de suficiente valor representativo, em qualquer tipo de trabalho científico.

Quando se considera o estágio/TCC como instrumento de

validação e consolidação de conhecimentos refletidos da prática de estágio, surgem diversos métodos que tentam alinhar a sua construção, sendo o mais utilizado, segundo Roesch (2005), o método monográfico. Isso ocorre pela facilidade e familiaridade entre os docentes, ocupando a preferência entre os orientadores de TCC, sobretudo os que acompanham as atividades de estágio supervisionado do curso de Administração, independente do perfil do egresso e das atividades interdisciplinares definidas para o curso.

A contribuição do método monográfico, como tipo de estágio, merece uma revisão profunda pelo fato de ainda necessitar de abordagens complexas que permitam o real aproveitamento das experiências desenvolvidas no ambiente profissional. À luz destes aspectos, busca-se, com o TCC, a reflexão das riquezas e dos conhecimentos aprendidos com o estágio e a necessária visão holística para consolidar a formação do Administrador, baseado na ideia:

Monografia significa a abordagem de um único assunto, ou problema, sob tratamento metodológico de investigação. Exige, portanto, que lhe seja dada uma especificação, um tratamento aprofundado e exaustivo que não deve ser confundido com extensão. (MARCANTONIO; SANTOS; LEHFELD, 1993, p. 67)

O produto do método monográfico como tipo de estágio, em uma habilitação, permite um tratamento aprofundado em uma única área de conhecimento, com maior relevância nos cursos de especialização já que estes se direcionam a estudar, com profundidade, uma subárea de conhecimento ou algum aspecto específico do ambiente profissional. Desse modo, o termo é genericamente utilizado para designar todo tipo de trabalho confeccionado durante a realização de um curso de graduação. Portanto, dado o objetivo e perfil profissional, o uso do método monográfico, como tipo de estágio, na graduação, **é incorreto**, de acordo com Marcantônio, Santos e Lehefeld (1993).

No método monográfico, como tipo de estágio, percebe-se que a delimitação do tema é uma característica essencial que restringe a visão geral e a sistêmica a um único assunto, e mantém a fragmentação do ensino no momento de sistematizar o estágio supervisionado e o TCC de forma adequada à formação pretendida. A sua utilização, na maioria



das vezes, dependendo do perfil profissiográfico, não atende a finalidades específicas e destacadas na contribuição.

Hodiernamente, a monografia atende “[...] a necessidade de prosseguir os estudos além da graduação, no sentido de aprimorar o conhecimento ou concluir o processo de formação educacional, [...] em nível de pós-graduação”. (MARCANTONIO; SANTOS; LEHFELD, 1993, p. 68).

Valendo-se dessa estrutura, percebe-se que, para a iniciação científica, esse método é substancial já que permite o desenvolvimento de habilidades metodológicas essenciais para a Administração. Os métodos, que devem ser empregados como ferramentas para a aplicação na graduação, requerem a estruturação de um sistema funcional que não fragmente a visão sistêmica do processo de formação. Percebe-se que a técnica monográfica torna-se insuficiente para a formação do profissional em Administração, já que há métodos mais eficazes para essa finalidade, como o estudo de caso, por exemplo.

Muitas das indicações apresentadas têm sido úteis para trabalhos de conclusão de cursos de especialização e até mesmo dissertações de mestrado na área. Com base nesta constatação, na 2ª edição deste trabalho, introduziram-se dois novos capítulos sobre a abordagem do estudo de caso em Administração. Esta é uma estratégia de pesquisa amplamente utilizada na área. (ROESCH, 2005, p. xxiv)

Com base nessas contribuições e reflexões iniciais, percebe-se a necessidade de discutir, de maneira adequada, a utilização do método monográfico, como tipo de estágio, na graduação, de modo a consolidar um pensamento relacionado à utilização e ao desenvolvimento de um instrumento sistemático de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências.

## **A aplicação do método monográfico na orientação de estágio / TCC na graduação**

No momento em que se compreende a concepção do TCC, no âmbito da graduação, as bases norteadores de Roesch (2005) permitem refletir sobre a ênfase das atividades teóricas e práticas desenvolvidas a partir da necessidade de contextualizar e sistematizar os conhecimentos desenvolvidos com as práticas de estágio supervisionado. Para isso se desenvolver de modo satisfatório, a autora recomenda a utilização da estrutura norteadora da monografia de modo adaptado às necessidades da graduação, já que é possível estruturar projetos de iniciação científica específica a partir de uma base metodológica comum. A adaptação sugerida pela autora em termos da aplicação conceitual do termo monografia na graduação, é fácil de ser entendida e aplicada pelos colegiados de curso. A mesma facilidade aplica-se ao processo de perda da visão sistêmica, que define a partir de um único tema organizacional ou a uma questão de pesquisa. Por mais que a pergunta seja abrangente, na prática acaba tendo uma segmentação ou fragmentação do propósito da graduação com visão sistêmica.

Diante disso, as instituições se esmeram na construção de regulamentações específicas para os seus programas de estágio curricular, possibilitando culminar as experiências concretas no desenvolvimento do estágio em um trabalho conclusivo com caráter metodológico e concreto. Ao assumir os compromissos elencados na lei que regulariza o estágio, essa regulamentação interna institucional passa a ter um efeito positivo na qualidade das atividades vinculadas à formação do estudante.

A partir de uma experiência destacada por Roesch (2005), percebe-se que, ao promover essa adaptação, se identifica como os alunos têm dificuldade de escolher um tema para seu projeto. Os acadêmicos enfrentam problemas para conseguir acesso a organizações, apontam problemas de relacionamento com os professores orientadores e, ainda, falta-lhes uma metodologia de trabalho. Isso mostra o quanto é importante preconizar métodos que

elenquem possibilidades de constituir uma visão sistêmica na formação do egresso.

Decorrente disso, o estágio deve se amparar na suposição de que a qualidade da construção do conhecimento se baseia em um Projeto Pedagógico bem fundamentado, seguindo premissas do método científico. Assim sendo, os direcionamentos do Curso permitirão suprimir os comentários realizados pelos estudantes sobre os aspectos teóricos proeminentes nos currículos, possibilitando que haja uma aproximação entre a educação superior e a produção de experiências profissionais concretas.

Isso admite que o TCC se torne um instrumento de desenvolvimento de competências e, sobretudo, de experiências profissionais que permitam agregar valor ao projeto do curso e à formação do estudante, mesmo tendo como pano de fundo algumas críticas que se arrolam ao método monográfico. Acredita-se que, com as adaptações possíveis, o trabalho de conclusão de curso será desenvolvido de modo a consolidar as intenções propostas nas diretrizes de ensino ensejadas pela instituição, além de formar um estudante preparado para enfrentar os desafios prioritários em sua área de atividade profissional.

A força desse processo se estruturaria em uma oportunidade concreta de oferecer resultados às organizações consideradas entidades concedentes de estágio, já que seria possível produzir um material concreto e vinculado a uma estrutura lógica. Nesta, o conhecimento seria aplicado de maneira completa e diretamente relacionada com o desenvolvimento da organização. A partir disso, o conhecimento, desenvolvido com a prática do estágio e validado por meio de instrumentação científica e metodológica, seria validado, de modo a produzir melhorias para as organizações e, ainda, direcionar contribuições substantivas da academia no processo de consolidação do posicionamento das organizações.

Essa talvez seja a principal dificuldade da academia, e já discutida anteriormente por Melo (2002). Nesse sentido, o estágio e o TCC caminhariam consonantes para o desenvolvimento e a construção das relações entre empresa e escola, constituindo, neste cenário, a

instituição de educação superior. Além disso, o trabalho permitiria a vivência profissional do estudante, concebendo o processo de aprendizagem customizado por meio do desenvolvimento de conhecimentos sob a estrutura de problemáticas complexas, de abstrações e de resolução de casos que são diretamente relacionados com a vivência diária e constante da organização. Dentro dessa perspectiva, Kolb et.al (1984) já constituíam uma reflexão sobre o assunto, argumentando que o estágio serviria para delinear o processo de reflexão, sistematização e teste de conhecimentos teórico sob uma perspectiva holística e centrada no processo de formação de competências, tendo em vista o desenvolvimento da graduação.

Seguindo esse padrão de raciocínio, Roesch (2005) ainda discute a eficácia do TCC, resultante da prática do estágio, no aprofundamento de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. A reflexão da autora permite constituir inferências sobre o fato de o conhecimento ser algo que se constrói, desconstrói e reconstrói com foco nas bases curriculares propostas ao curso.

Para a plena implementação do PPC, torna-se necessário que também exista uma regulamentação adequada do ponto de vista institucional, permitindo que todas as regras possam estar mapeadas ao ponto de promoverem a compreensão das relações entre o TCC, o estágio e o perfil de formação do egresso, especialmente para o curso de Administração, que é objeto deste projeto. Neste, diversas metodologias podem ser utilizadas, sendo uma das principais para o curso de Administração, o estudo de caso acrescentado na 2ª edição da obra de Roesch (2005).

# Capítulo 2

---

## A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

O século XX, considerado o da gestão, marcou o surgimento e o desenvolvimento das principais correntes do pensamento administrativo, consolidando a área como um campo de estudo. Influenciado por abordagens, como: teoria Clássica (1916), Relações Humanas (1932), Burocracia (1909), Estruturalista (1947) e Comportamental (1957), surge o Desenvolvimento Organizacional (DO), com intuito de analisar realidades organizacionais e compreender o funcionamento de organizações de produção. (CUNHA, 2005).

Considerado por alguns autores como teoria organizacional e por outros como um modelo de gestão, o desenvolvimento organizacional emergiu no Brasil seguindo a mesma orientação norte-americana. Começou a ser utilizada no País, de maneira rudimentar, nos anos de 1960, tendo seu uso difundido uma década depois, em meio a uma conjuntura marcada por transformações sociais profundas e, conseqüentemente, um ambiente que demandou novos posicionamentos das organizações. (CUNHA, 2005; FOGUEL e SOUZA, 1989).

O DO apresenta, como princípio, ideias sobre o ser humano, as organizações e o ambiente em que estão inseridas e está intimamente ligado ao conceito de mudança, crescimento e desenvolvimento destes, conforme é possível verificar no pensamento de Oliveira (1979, p. 03), ao destacar que o DO, ao entender as organizações como um “sistema social de produção de bens e serviços, considera também o ambiente externo a organização, ou seja, o sistema mais amplo, com suas características culturais, econômicas, sociais e políticas em que ela está

inserida” e, conseqüentemente, as influências desses sistemas e sua volatilidade.

Conforme descrição de Oliveira (1979), o desenvolvimento organizacional pode ser vislumbrado por meio de dois ângulos: como um enfoque de gestão orientado para mudança e suas implicações, e como um processo, por meio do qual o homem, dentro das organizações, prepara-se para lidar com a mudança, ressaltando seu uso como ferramenta de gestão e de transformação cultural.

Baseado no primeiro enfoque, o DO pode ser entendido como um esforço de modificação planejada, envolvendo um diagnóstico organizacional, o desenvolvimento de um plano estratégico que abranja toda a organização e promova uma mudança total e que deve ser administrado do alto, para aumentar a saúde e a eficiência das organizações mediante intervenções planejadas nos procedimentos da organização, usando conhecimentos fornecidos pelas ciências do comportamento, tais como: motivação individual, poder, cultura, relações interpessoais e intergrupais, conflitos, dentre outros. (BECKHARD, 1972).

Abarcando a segunda perspectiva, Lacombe e Heilborn (2006, p. 423) destacam que a estratégia do DO consiste na “preparação dos agentes de mudança que são educados para treinar as pessoas da organização para as novas condições do ambiente externo e preparar a organização para inevitáveis mudanças”. Segundo o autor, os agentes podem ser tanto internos quanto externos.

Seguindo perspectiva semelhante, Bennis (1972, p. 02), apresenta o desenvolvimento organizacional como:

Uma resposta à mudança, uma complexa estratégia educacional que tem por finalidade mudar as crenças, atitudes, os valores e as estruturadas organizações de modo que elas possam melhor se adaptar aos novos mercados, tecnologias e desafios e ao próprio ritmo vertiginoso de mudança. (BENNIS 1972, p. 02)

Sobre o desenvolvimento organizacional como uma ferramenta educacional, vale resgatar o pensamento de Blake e Mouton (1979) sobre os objetivos do desenvolvimento organizacional, que, segundo

eles, estão permeados por um entendimento de administração sistemática, que melhora a dedicação, o envolvimento e a criatividade das pessoas a fim de que, orientadas para equacionamento de problemas e para a produção, sejam capazes de desenvolver padrões de comportamento e valores voltados para a excelência e a inovação.

Bennis (1972) apresenta sete características básicas do desenvolvimento organizacional. O autor destaca que, antes de tudo, trata-se de “uma estratégia educacional adotada para se chegar a uma mudança organizacional planejada” (p. 12).

Sob esse aspecto, destaca ainda que, indiferente ao tipo de estratégia, o DO quase sempre se concentra nos valores, atitudes, relações e clima organizacional, categorizadores das variáveis das pessoas, como ponto inicial, ao invés de variáveis como metas, estruturas e tecnologias na organização.

A segunda característica destaca que as mudanças almejadas possuem estreita ligação com as exigências ou necessidades que a organização enfrenta que, em geral, podem ser agrupadas em três categorias: problemas de destino (crescimento, identidade e revitalização); problemas de satisfação e desenvolvimento humanos, e problemas de eficiência organizacional. (BENNIS, 1972).

A terceira característica está fundada na premissa de que “o desenvolvimento organizacional se baseia numa estratégia educacional que dá ênfase ao comportamento que já foi uma experiência anterior” (BENNIS, 1972, p. 14).

Dessa forma, métodos baseados no compartilhamento de experiências devem ser amplamente utilizados, e sobre esses, o planejamento e as ações devem ser baseados. Destaca-se, nessa categoria, “o desenvolvimento de sistemas orgânicos ao invés de sistemas mecânicos”, pois isso permitiria que as organizações tivessem maior facilidade para se adaptar e promover mudanças culturais. (BENNIS, 1972, p. 15).

Tal posição evidencia um posicionamento contrário ao modelo tradicional de gestão, baseado na instrumentalidade das ações, conforme evidenciado no quadro 01:

Quadro 01: Sistemas mecânicos e orgânicos.

<b>Sistemas mecânicos</b>	<b>Sistemas orgânicos</b>
A ênfase é exclusivamente individual;	A ênfase é nos relacionamentos entre e dentro dos grupos;
Relacionamento do tipo autoridade obediência;	Confiança e crença recíprocas;
Uma rígida adesão à delegação e a responsabilidade dividida;	Interdependência e responsabilidade compartilhada;
Divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígidas;	Participação e responsabilidade grupal;
A tomada de decisões é centralizada;	Ampla compartilhamento de responsabilidade de e de controle;
Solução de conflitos por meio de repressão, arbitramento e/ou hostilidade.	Solução de conflitos através de negociação ou de solução de problemas.

Fonte: BENNIS, 1972, p. 15.

As diferenças apresentadas destacam a valorização da maior participação e integração de todos os atores organizacionais, os espaços de decisão coletiva e negociada e a divisão de responsabilidades. A quarta característica salienta que os agentes de mudança são, na maioria dos casos, externos ao sistema-cliente, pois estes teriam maiores condições de afetar a estrutura de poder vigente na organização e de enxergar com mais simplicidade e clareza os problemas, sendo essenciais, principalmente, nos estágios iniciais de mudança. (BENNIS, 1972).

O quinto aspecto destaca que o DO implica um relacionamento de colaboração entre o agente de mudança e os atores do sistema cliente, que envolve confiança, determinação conjunta de metas e formas de aumentar a eficiência mútua. (BENNIS, 1972).



A sexta característica está relacionada com uma filosofia social que os agentes de mudança compartilham, ligada a um conjunto de valores sobre o mundo e sobre organizações humanas, que moldam suas estratégias e orientam as respostas aos sistemas clientes.

O modelo burocrático de gestão enfatiza aspectos racionais do trabalho, ignorando aspectos humanos, o que tende a reduzir a eficiência organizacional. Segundo Bennis (1972, p. 22), a burocracia foi uma resposta adequada para as condições do século XIX, porém “esta forma de organização não pode atender e enfrentar satisfatoriamente realidades do século XX”.

Os administradores criados e educados dentro deste sistema de valores são maldosamente postos a desempenhar intrincadas funções humanas que agora lhes são exigidas. A inaptidão deles e suas ansiedades conduzem a sistemas de discórdia e de defesa, que interferem na capacidade de organização para solucionar problemas. (BENNIS, 1972, p. 17)

Ressalta-se, novamente, a crítica ao modelo burocrático de gestão e à incapacidade em se adaptar e atender às necessidades de novas formas organizacionais e diferentes concepções de homem, poder, valores, racionalidades, colocando em discussão a formação do administrador e suas implicações práticas.

A última característica destaca que os agentes de mudança compartilham um conjunto de metas normativas embasadas em sua filosofia, que podem ser resultantes da filosofia social. Em geral, as mais almejadas envolvem melhora da competência interpessoal; mudança de valores para que os fatores e sentimentos humanos sejam considerados; e o desenvolvimento crescente entre e dentro grupos de trabalho, objetivando reduzir tensões. (BENNIS, 1972).

Ao resgatar as categorias apresentadas, o autor destaca que desenvolvimento organizacional não está relacionado a um estilo específico de liderança ou ao gerenciamento permissivo, e sim que nele está implicado o consenso grupal como única forma válida de tomada de decisão, e seu valor básico é a escolha.

Dessa forma, o DO seria em essência:

Uma estratégia educacional que emprega os meios mais amplos possível de comportamento, baseada na experiência e com objetivo de alcançar melhor e maior número de opções organizacionais num mundo altamente turbulento. (BENNIS, 1972, p.20)

Sobre a preparação de executivos, parte essencial da estratégia educacional nas organizações, destaca-se, já no final da década de 80, a necessidade de “reconceituar a educação de executivos, colocando-a além dos limites das salas de aula e dotando-a de conteúdo, metodologia e filosofia, capazes de capacitar os dirigentes a lidar com a série de problemas que os afligem no dia-a-dia”. (FOGUEL e SOUZA, 1989, p. 69). Isso porque muitos dos programas, ainda nos dias de hoje, apresentam aspectos disfuncionais, que prejudicam a formação de administradores capacitados.

Foguel e Souza (1989, p. 69,70) apresentam quatro características dos programas educacionais, que seriam as principais disfunções encontradas. A primeira delas seria a “orientação quase exclusiva para a transmissão de técnicas”, focada no “como fazer”, com pouca contribuição para a formação de uma mentalidade gerencial compatível com a realidade organizacional. A segunda disfunção relaciona-se com a “premissa de as organizações são iguais”, que apresenta a realidade organizacional de forma genérica, desprovida de individualidades, na qual todos os problemas podem ser solucionados com um conjunto de técnicas gerenciais.

Os “programas desfocados da realidade” seriam outro empecilho, pois, segundo os autores, aqueles estão frequentemente voltados para aspectos formais da educação, inibindo o desenvolvimento de habilidades que estejam fora de sua abrangência. A última disfunção está relacionada aos “currículos que enfatizam atividades secundárias, meios e não fins”, pois uma das grandes dificuldades na elaboração dos currículos seria o entendimento do que realmente é o papel do administrador e a falta de atenção a novos fenômenos organizacionais, principalmente quando se trata da formação de altos executivos. (FOGUEL e SOUZA, 1989, p. 69,70).

Os autores destacam a importância de programas educacionais

atentarem para aspectos como a necessidade de desenvolver nos executivos a capacidade de aprender a partir da experiência própria de “sistematizar, acumular e restaurar” o conhecimento relevante e a habilidade de vislumbrar o futuro e trabalhar com a mudança e suas implicações, assim como auxiliar no desenvolvimento da autoconsciência, seu estilo gerencial e motivadores intrínsecos. (FOGUEL e SOUZA, 1989, p. 71).

Verifica-se que as premissas do desenvolvimento organizacional, em especial no que se refere aos processos educacionais, retratam problemas e desafios contemporâneos inerentes à formação profissional da administração e ao tradicional divórcio entre as salas de aula e a realidade organizacional, refletindo a necessidade do fomento à relação teoria-prática nos programas de formação.

Levantados aspectos relacionados à origem e às perspectivas do desenvolvimento organizacional, principalmente no que tange sua ênfase no processo de aprendizagem e relacionamento com a realidade das organizações, será destacado, a seguir, dois métodos, que aparecem como alternativa de ensino e pesquisa em administração para o estreitamento da relação entre a teoria estudada e a realidade do universo das organizações. Esses apresentam potencial capaz de contribuir, positivamente, para formação do administrador, tendo como teoria estruturante o desenvolvimento organizacional e a perspectiva do laboratório de gestão, usado em escolas como *Harvard Business School* e *London Business School*. São eles: o método do caso e o estudo de caso.

# Capítulo 3

---

## O MÉTODO DO CASO

Apresenta-se o “*método do caso*” para conhecimento, pois se deve saber separar do “*método de estudo de caso*” em ambiente holístico apresentado, a seguir, no item 2.6. O *método do caso* tem seu surgimento ligado à Escola de Direito da Universidade de Harvard, revolucionando a forma de ensino ao introduzir o estudo prático da lei. (MENEZES, 2009). Em Administração, o *método do caso* foi adotado pela *Harvard Graduate School of Business Administration*, no início do século XX, como ferramenta para formação de novos gestores, baseado no aprendizado através da prática. (IKEDA *et al.*, 2006).

De acordo com a visão difundida na Universidade de Harvard (EUA), o método do caso, além de ser um método de instrução, na qual os alunos e professores participam na discussão direta de problemas ou casos relacionados a negócios que são preparados de maneira escrita, derivam da experiência de profissionais e devem ser lidos, estudados e discutidos entre os alunos, os mesmos se constituem como base para um processo de ensino-aprendizagem que é mais amplo do que a apresentação de um exercício em formato de caso. (CESAR (2007, p. 12)

Atualmente, Gil (2004, p. 08) salienta que “o método do caso vem se tornando cada vez mais popular nos cursos de Administração”, utilizado para apresentar e ensinar a complexidade dos mais diversos problemas na gestão das organizações. Menezes (2009) complementa, afirmando que, principalmente nas graduações de Direito, Administração e áreas da saúde, o método do caso tem sido utilizado, ainda que de maneira tímida. Partindo da experiência, os estudantes confrontam a teoria e a prática. A autora destaca que o uso de casos evidencia o início de uma visão interdisciplinar, ao pensar o ensino

acadêmico e a preparação de novos profissionais dentro de uma perspectiva mais realista da problemática cotidiana. Isso, contudo, não exclui o uso da teoria, ao contrário, reforça sua utilização ao exigir do estudante um posicionamento seguro diante de um caso, de maneira fundamentada e justificada.

Para Ikeda *et al.*, (2005, p. 155), em administração, “o método do caso é designado para fornecer a base de análise para tomada de decisão sob uma variedade de condições, sendo útil para ajudar os estudantes a desenvolver um entendimento do problema e a implementação da solução selecionada”. Baseia-se em uma estratégia educacional, que tem como objetivo apresentar determinados problemas aos alunos e promover a análise e reflexão sobre situações descritas em um caso. (IKEDA *et al.*, 2006).

De acordo com Gil (2004, p. 08), o método do caso pode ser entendido como “uma estratégia de ensino por meio da qual uma parte da realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pelos alunos e pelo professor”. O autor destaca, ainda, que ele se distingue das demais estratégias de ensino por apresentar descrições reais vivenciadas pelos administradores, e não construções elaboradas por professores.

Corroborando com a afirmação anterior, Ikeda *et al.*, (2006, p. 149) argumenta que “casos para ensino em administração empenham-se em descrever situações de negócios reais, detalhando o que se supõe ser alguns dos aspectos mais críticos”, aproximando os alunos dos problemas enfrentados diariamente nas organizações.

Gil (2004) salienta que o método do caso associa diretamente o conhecimento à ação e está baseado no princípio de que a educação significativa consiste na aquisição de cumulativa de conhecimento e na reorganização de experiências de aprendizagem, em vista da capacidade dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades através da experiência própria. Em complemento, Ikeda *et. al.* (2005) resgata que a técnica do método de caso tem por objetivo principal vincular teoria e prática, aplicando e propondo soluções teóricas a uma situação problema.

O caso deve apresentar conexão entre a experiência profissional envolvida e a teoria que embasa a reflexão e resolução do problema, sendo assim “uma situação deve ser escolhida para estudo quando se apresentar com um exemplo de um ou mais conceitos sob estudo dentro de uma ou mais disciplinas dentro da grade curricular”. (CÉSAR, 2007, p. 11). Dessa forma, a teoria deve estar por trás do desenvolvimento do caso para estudo, a fim de que as variáveis sejam consideradas importantes para a análise e possam estar presentes no relato do caso.

Gil (2004) apresenta um conjunto de vantagens e limitações do método pedagógico do caso. Dentro das vantagens, destaca-se a possibilidade de estabelecer vínculos entre ambiente de ensino e o mundo real das organizações; o desenvolvimento de análises cognitivas, como análise, síntese e julgamento e de habilidade interpessoais; e o estímulo aos estudantes para serem atores ativos no processo de aprendizagem. Como limitações, apresentam-se aspectos, como necessidade de elevado nível de envolvimento e de motivação de alunos e professores; maior tempo e energia despendidos nessa estratégia, do que em métodos tradicionais; e renovação constante dos casos, visto que, por refletirem situações reais, são fortemente afetados por fatores externos, tendo curta vida útil.

Conforme argumenta Ikeda *et. al.* (2006), o uso do método do caso, como estratégia educacional, relaciona-se fortemente ao estímulo à inovação, à participação ativa, ao *feedback* e à transferência de aprendizagem. A autora resgata o pensamento de Roberts (2001) de que os benefícios do método do caso envolvem, principalmente, o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos nos envolvidos. Aprofundando sobre benefícios e finalidade do método do caso, Ikeda *et al.* (2005) apresenta os pensamentos de Nelson (2006) e Jennings (2002):

Quadro 2: Distinção entre o método de caso de Jennings e Nelson.

NELSON (2006)	JENNINGS (2002)
Analisar um problema prático ou uma situação de decisão;	Ilustrar pontos, questões ou princípios gerenciais particulares.
Julgar o caráter dos atores em uma situação;	Propiciar ao gerente uma situação neutra na qual há liberdade para explorar os problemas;
Antecipar fatores que afetam a implementação da solução proposta;	Desenvolver análise, atitude, confiança e responsabilidade próprias;
Examinar uma questão sob perspectivas diferentes;	Confrontar as complexidades das situações específicas;
Aplicar uma solução teórica para situação problema;	Desenvolver habilidades interpessoais, de comunicação e de saber escutar;
Propor uma solução teórica para situação problema.	Relacionar teoria com a prática;
	Desenvolver análise e síntese; Desenvolver julgamento e critério; Tornar o ensino mais dinâmico.

Fonte: Ikeda et al. (2005)

Os autores apresentam convergência, ao salientarem aspectos sobre o método do caso, como o estreitamento da relação entre teoria e prática e a promoção do exercício analítico sobre determinadas situações. Ainda que tal estratégia educacional apresente relevantes benefícios para a formação do profissional da administração, Gil (2004, p.08) alerta que, “apesar de reconhecida eficácia do método no ensino de Administração, bem como de muitas outras áreas, seu uso nem

sempre tem ocorrido de forma adequada”, pois não pode e nem deve ser usado indiscriminadamente no estudo da gestão. Com base nesse entendimento, o autor apresenta algumas situações em que o método do caso é mais apropriado, como, por exemplo, quando se enfatiza o uso de habilidades analíticas. Nestas, a participação ativa dos alunos é desejada e os mesmos dispõem de informações e tempo suficientes para analisar o caso, e os professores possuem prática suficiente para sua condução adequada, e aceitando desempenhar um papel de líder da discussão.

Além das condições, onde o caso é mais indicado, faz-se necessário conhecer e escolher entre os diferentes tipos existentes, dentro de uma vasta tipologia dos casos. Gil (2004) classifica os casos em três tipos, a saber: a) caso ilustração: modalidade mais simples, constituída da apresentação de uma realidade verificada em determinada organização; b) caso análise: propõe aos estudantes a análise de uma situação, a partir da decomposição em partes significativas e da identificação de relações entre as variáveis apresentadas; c) caso problema: trata-se do tipo mais complexo, pois requer, além da capacidade analítica, a elaboração de uma síntese com base nos dados apresentados e a apresentação da melhor solução possível, como apresentado no nível mais elevado de estruturação, presentes nos casos da Universidade de Harvard.

Ikeda *et. al.* (2005) apresenta algumas características dos casos Harvard, também conhecidos como casos clássicos, devido ao pioneirismo da instituição no uso do método. Segundo os autores, esses casos apresentam dados exaustivos e extensos sobre determinada situação, contêm antecedentes, questões gerais e inúmeros detalhes e números, tanto relevantes como irrelevantes, exigindo grande dispêndio de tempo na leitura e na análise.

As redações não expõem, com clareza, os problemas a serem tratados, pois partem do princípio de que na realidade organizacional eles não se apresentam de forma clara, assim como não possuem uma resposta correta, exigindo a busca por informações complementares e exercício do raciocínio lógico. Vêm também acompanhados de notas de ensino, que auxiliam os docentes na condução das discussões em sala.



César (2007, p. 11) apresenta algumas especificidades do método do caso, ao destacar que:

[...] o desenvolvimento do caso deve seguir um protocolo para coleta de dados (que é muito semelhante ao método do estudo de caso, com análise de documentos, entrevistas, etc.). Deve contextualizar a situação de tal forma que, aos olhos do leitor, o caso possa se apresentar como uma situação vivida, da qual ele faz parte, o que justifica a inclusão de dados subjetivos relacionados à visão que as pessoas envolvidas na situação têm da mesma.

A semelhança, em alguns aspectos, entre o método do caso e o método de estudo de caso, faz, comumente, com que os dois sejam confundidos. Ikeda et. al. (2005) destaca que é comum os dois métodos serem confundidos, todavia os conceitos são diferentes. Segundo os autores, a principal diferença está na orientação de cada método, pois, enquanto o estudo de caso é uma técnica qualitativa de pesquisa, que volta a atenção do pesquisador para a descrição e para o diagnóstico de um caso, o método do caso apresenta finalidade pedagógica, utilizada, principalmente, para ilustrar conceitos e desenvolver habilidades nos estudantes, podendo ser elaborado a partir de um estudo de caso.

César (2007, p. 09) argumenta que:

Talvez se possa dizer que a maior diferença entre o método do estudo do caso, enquanto escolha metodológica, e o desenvolvimento de casos no método do caso, enquanto escolha pedagógica, esteja na análise dos dados coletados, pois no método do caso, enquanto instrumento didático, não se pretende chegar a conclusões teóricas que representem avanço científico, mas sim desenvolver questões que levem o aluno a tomar decisões de ação considerando o cenário proposto no caso.

Sobre o estudo de caso como opção metodológica de pesquisa, e o método do caso, como ferramenta pedagógica, Ikeda et. al. (2005) destaca que, na pesquisa, é imprescindível que os dados sejam genuínos e autênticos, de forma que o caso seja o mais completo e preciso possível. Nele, a interferência de um elemento “ruído” é esperada, assim como a evidência de elementos cuja relação com a problemática em questão seja desordenada ou inexplicável, enquanto que no método

do caso, com propósito de ensino, o “ruído” deve ser excluído, para evitar confusões nos alunos.

O caso em pesquisa é utilizado para verificação empírica da aplicação da teoria por meio do método dedutivo, assim como construir teoria relacionada aos dados empíricos mediante o método indutivo. Já no ensino, o caso é utilizado para ilustrar a aplicação de determinada teoria na prática, exercer o uso de habilidades analíticas, e promover o entendimento de situações complexas, definir e resolver problemas e avaliar decisões.

Embora algumas diferenças sejam evidentes, o método do caso não se encontra muito distante do método do estudo de caso, pois precisa ser elaborado através de evidências coletadas em lugares específicos, com propósitos bem delineados a partir de uma base teórica consistente e deve seguir um rigor metodológico que não se afasta em grande escala do proposto em um estudo de caso. Entretanto, algumas liberdades são possíveis, como mesclar material rigorosamente coletado com dados subjetivos e a triangulação não é uma exigência, como no método do estudo de caso. (CÉSAR, 2007).

Verifica-se que o método do caso apresenta-se como uma ferramenta pedagógica com grande potencial de contribuir positivamente na formação de Administradores. Ainda sua interface, com o método do estudo de caso, pode ser utilizada de forma a permitir o melhor desenvolvimento de habilidades, competência e atitudes necessárias à formação de profissionais qualificados, além de permitir uma formação mais completa e integrada com a realidade organizacional.

**O método do caso é um instrumento didático que se caracteriza pela sua eficiência em trazer a luz um objeto de estudo bem definido e apresentado didaticamente. Ele representa um problema, acompanhado de soluções plausíveis, em linguagem adequada e capaz de produzir, de forma explícita, novas respostas para uma pergunta de pesquisa.**

Por outro lado, o método de estudo de caso, como um tipo de

**estágio/TCC, caracteriza-se por ser uma ferramenta multidisciplinar para estudar um determinado fenômeno social em seu ambiente, orientado para promover a visão sistêmica da organização. Isso é capaz de produzir, de forma contextual, a visão geral da empresa e do seu conjunto organizacional em estudo.**

**Resumindo, o método do caso é um instrumento didático, enquanto que, o método do estudo de caso, é um tipo de pesquisa.**

Assim sendo, na seção seguinte serão apresentados aspectos relevantes relacionados ao método do estudo de caso e sua contribuição para desenvolvimento profissional de gestores.

# Capítulo 4

---

## A APLICAÇÃO DO MÉTODO DO ESTUDO DE CASO NA CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DE TCC's COMO RESULTANTE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Com a evolução das metodologias, aplicadas ao fomento de competências profissionais ensejada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o processo de formação do egresso, especialmente em ciências sociais aplicadas, requer instrumentos que vislumbrem a possibilidade de constituição de um escopo de conhecimentos, de habilidades e de atitudes aderentes à realidade da profissão. Nesse contexto, o trabalho de Conclusão de Curso recebe uma nova roupagem que visa à aplicação de métodos e de técnicas que promovam a relação entre o conhecimento aprendido e a prática profissional, destacados por Almeida (2011) como sendo a base para a consolidação profícua do futuro egresso.

O TCC, em suas diversas formas, envolve-se de diversas maneiras no âmbito da academia, sobretudo por suas variadas formas de ser contemplado e pelo impacto na formação do estudante, destacando em sua estrutura a necessidade de contextualização dos diversos conhecimentos específicos e vinculados à formação holística do profissional. Sob estes pressupostos, especificamente no âmbito da Administração, surge o Estudo de Caso que é tratado por diversos autores. Yin (2001) posiciona-se de modo contundente a favor do instrumento, em função da complexidade do método e da possibilidade de se vislumbrarem diversas formas de consolidar as competências profissionais destacadas nos instrumentos que regulam a educação superior.

Ao se tratar do estudo de caso, importa salientar as que, na época, já definiam o método como uma forma de sistematizar e investigar a realidade social. Nesse aspecto, aproveita-se de técnicas de pesquisa

que se alinham com os objetivos da ciência social, promovendo a imersão do estudante em uma esfera qualitativa e de construção do conhecimento. Essa forma de construção, que se direciona, de modo intrínseco, com o sócio interacionismo de Vygotski, é um método específico de pesquisa que responde aos interesses destacados em uma plataforma teórica, também destacada por Martins (1994), de maneira a permitir que os fins e os meios da investigação estejam aderentes a uma problemática elencada e ao delineamento de objetivos concretos e factíveis, fatores que consolidam qualquer tipo de trabalho científico.

Além de se instituir como ferramenta de pesquisa aplicada, o estudo de caso, de acordo com Yin (2001), é uma forma de produzir e socializar conhecimentos relevantes a um entorno investigado, já que congrega esforços que são de interesse de uma sociedade específica. Isso permite que sejam elencados métodos para a resolução de problemas específicos, mesmo que estes sejam inéditos ou já pesquisados. No decurso do processo de construção, o enfoque indutivo do método ainda permite que a coleta e análise de dados possam obedecer a procedimentos sistemáticos, alinhando-se com os diversos métodos e técnicas de pesquisa que se posicionam no contexto científico, estruturando-se de modo interdisciplinar.

Reforça-se a necessidade de separar o conceito de “*método do caso*” do “*método do estudo de caso*” com sua possibilidade de aplicação pela absorção de uma série de outros métodos e instrumentações científicas em seu bojo. O *método do estudo de caso* permite que a conjunção de esforços se constitua para que seja aplicado em uma determinada realidade, como sendo uma possibilidade de desenvolver comportamentos e demais aspectos que se alinham com determinada conjuntura. Yin (2001) confirma esses pressupostos e destaca que o estudo de caso é também um método científico, de caráter interdisciplinar, concretizado a partir da escolha de procedimentos sistêmicos que descrevem e explicam uma situação específica, fundada em aspectos básicos. Estes, por sua vez, estão vinculados aos objetivos delimitados e à natureza do estudo de caso, visando suas diversas possibilidades de aplicação.

Considerando seu caráter interdisciplinar, o *método do estudo de*

*caso* enquadra-se como uma abordagem qualitativa, sendo utilizado, sobretudo no âmbito da Administração, para coletar e sistematizar dados em estudos organizacionais a partir de procedimentos objetivos e com rigor comprovado no âmbito metodológico. O *método do estudo de caso*, quando aplicado de maneira aderente às premissas da construção do conhecimento interdisciplinar, produz jurisprudência e casos didáticos que também servem de novas referências para estudos futuros, influenciando todos os modelos de trabalho científicos que se constituem na modernidade, desde que sejam separados do *método do caso*, que delimitam ao máximo a pergunta de pesquisa.

De acordo com Yin (2001), em função de seu caráter interdisciplinar, o estudo de caso pode ter seus dados distorcidos em função do momento em que é utilizado e do comportamento do pesquisador, inferindo na delimitação dos objetivos e na sistematização dos conhecimentos. Desse modo, para evitar esse tipo de inferência prejudicial a pesquisa ou ao TCC, é necessário desenvolver habilidades necessárias no pesquisador, de modo a inseri-lo em um contexto de instrumentação científica agora com ampliação da pergunta de pesquisa.

No âmbito da Administração, principalmente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), o estudo de caso se configura como a principal estratégia de pesquisa quanto à ampliação metodológica, pois visa conhecer a realidade no âmbito das principais causas organizacionais em seu ambiente. Neste sentido, no momento em que a problemática contextual e o entorno se apresentam no âmbito do “como” e do “pôr quê” o método do estudo de caso passa a ser inerente à análise deste tipo de realidade, já que existe a necessidade de se compreender um fenômeno complexo, epistemológico e de caracteres holístico, social e concreto.

Aderente a esse pensamento, Yin (2001) evidencia que o método do estudo de caso ainda requer uma compreensão das diversas realidades que envolvem um fenômeno específico, corroborando a necessidade de habilidades concretas para a operacionalização do método. Isso decorre da ênfase na compreensão fundamentada, basicamente, no conhecimento tácito, visto que o método do estudo de

caso tem uma ligação intrínseca com a intencionalidade e com a instrumentação científica. Por isso torna-se necessário que haja o correto objetivo, a compreensão e a aplicação de competências específicas para o desenvolvimento do método de estudo de caso, tal como é indicado na contribuição que segue:

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33)

Sob essa perspectiva, o método de estudo de caso pode contar inclusive com a possibilidade da utilização de hipóteses, de dados quantitativos, estatísticos e de informações coletadas no sentido da construção de conhecimentos específicos. Isso, de acordo Yin (2001), permite a aplicação em um contexto concreto a partir de suas características. Desse modo, considerando a complexidade do método do estudo de caso e a possibilidade do estudo de uma realidade substantiva, o estudo de caso também pode estar direcionado com instrumentos que se alinham a diversos estudos organizacionais. Isso consolida sua aplicação no âmbito da Administração, ilustrando realidades e compreensões específicas de determinadas necessidades de uma organização em determinado setor, em determinado ambiente econômico em determinada década, avaliando a competitividade e lucratividade e outros fatores de interesse.

O método de estudo de caso permite em sua estrutura aberta, um ensaio interdisciplinar. Decorrente disso contribui para aumentar a compreensão de teorias organizacionais, a principal finalidade do estágio supervisionado e das disciplinas de formação profissional em cursos de graduação em Administração. Permite também que teorias e diversas apropriações de conhecimento possam ser contextualizadas e oferecidas a uma determinada realidade organizacional. Com o objetivo de proporcionar a visão sistêmica, o método do estudo de caso

ainda possibilita que a prática seja um eixo norteador do processo de construção de conhecimento, no sentido de que o acadêmico possa vivenciar o aprendizado e a socialização do que foi produzido no âmbito de sua vivência organizacional.

Mesmo amparado por essas características, o estudo de caso é um método difícil de ser utilizado em função da integração das perspectivas quantitativas e qualitativas, tendo em vista a dificuldade das organizações em utilizar dados e conhecimentos sob essa perspectiva. Vergara (2005), com base nessas assertivas, lecionam que o estudo de caso leva às mesmas características e dificuldades de aplicação em outras áreas do conhecimento, especialmente da Medicina, da Psicologia, da Psicologia Social de outras áreas humanas, inclusive, as tecnológicas.

Por fundamento, de acordo com Yin (2001), o método do estudo de caso também é um meio de organizar os dados, de modo a preservar o objeto estudado e as considerações e características do cenário investigado. No bojo de suas características, ele considera o desenvolvimento da realidade em estudo e os limites de cada identidade organizacional, respeitando as especificidades dos objetos pesquisados. Nesse sentido, Yin (2001) consolida o método a partir de uma investigação empírica. Esta compreende o aspecto holístico da organização sob o ponto de vista de lógica sistêmica do planejamento e da instrumentação científica, incluindo também múltiplas realidades, abordagens e identidades, permitindo a comparação entre os objetos de pesquisa.

Ainda nesse sentido, considerando a especificidade do método do estudo de caso, Gil (2010) também salienta que o método não aceita um roteiro rígido para sua aplicação, desde que suas quatro fases sejam observadas. Elas são apresentadas da seguinte forma:

- a primeira consiste em delimitar a unidade que constitui o caso;
- a segunda é a coleta de dados, geralmente, é feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas,



levantamentos de dados, análise de conteúdo;

- a terceira é conjunta, representada por seleção, análise e interpretação dos dados. A escolha dos dados deve considerar os objetivos da investigação, os limites e um sistema de referências para avaliar quais dados serão úteis ou não e somente aqueles selecionados para análise. O pesquisador necessita definir, antecipadamente, seu plano de análise e considerar as limitações dos dados obtidos;
- a quarta é representada pela elaboração dos relatórios parciais e finais. Vale lembrar que deve ser especificado como foram coletados os dados; que teoria embasou a categorização dos mesmos; e a demonstração da validade e da fidedignidade dos dados obtidos. O relatório deve ser conciso, embora, em algumas situações seja solicitado o registro detalhado.

No momento em que se respeita essa estrutura, o estudo de caso, de acordo com Yin (2001), guarda características específicas de aplicação em estudos organizacionais, sendo que cada uma deve ser considerada no âmbito da Administração de modo a determinar a eficácia de sua aplicação e a formação do egresso com uma visão sistêmica e integrada. Em seu propósito principal, o método busca esclarecer as diversas possibilidades de investigação de fenômenos complexos e interdependentes, com destaque para as evidências qualitativas no contexto organizacional. Dentre os principais tipos, os destacados por Merriam (1988) são o descritivo, o interpretativo e o avaliativo, ensejam responder às seguintes perguntas:

- Trabalho é marcadamente descritivo?
- Apresenta uma interpretação de dados?
- Elabora (ou depende de) algum tipo de teoria?
- Avalia algum tipo de programa?

Sobre as definições, ainda em relação às considerações de Merriam (1988), o estudo de caso descritivo se apresenta como sendo

um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, configurações organizacionais, estrutura, atividades, mudanças de tempo e relacionamento com outros fenômenos. O interpretativo contém a rica descrição do fenômeno estudado, buscando padrões de desenvolvimento e a constituição de categorias conceituadas que possibilitem ilustrar, confirmar ou se opor a suposições teóricas. Já o avaliativo, mostra a preocupação em construir dados a partir das informações obtidas de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa, elencando técnicas tais como: a etnografia, a observação, a pesquisa aplicada e a pesquisa ação.

Dentro dessa conjuntura, observando as características do estudo, sua utilização depende, especificamente, dos objetivos elencados e dos fins ensejados para a pesquisa, orientando o processo investigativo motivado por questões de natureza conceitual e epistemológica, as quais surgem para estudar proposições específicas e realidades concretas. Em geral, sua aplicação também pode ser motivada por questões de natureza conceitual, consolidando a construção de teorias previamente estabelecidas ou sob a referência de diversos casos estudados. Além disso, o método também é indicado na exploração de processos comportamentais que possuem compreensão limitada, como quadros de clima organizacional e prospecção de cenários gerenciais.

No decurso de sua realização, considerando a ciência da Administração e formação do estudante dentro das perspectivas ensejadas pelo estágio e para a profissão, o estudo de caso ainda deve observar alguns questionamentos específicos e destacados a seguir:

- Onde observar?
- Quando observar?
- Quem observar?
- O que observar?
- Como observar?

Respeitando essas características, Yin (2001) também destaca que

há necessidade de se constituir uma plataforma teórica que dê sustentação à investigação da realidade, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa e da construção de quadros referenciais que permitam determinar a especificidade da pesquisa. A revisão de literatura, ou a construção teórico-empírica destacam a possibilidade de se vislumbrar as fases da pesquisa, determinando que o planejamento dos instrumentos e o diagnóstico organizacional se imbriquem, consolidando um estudo didático e com rigor científico de linguagem própria.

A coleta de dados pode ser feita por meio de evidências, documentos, registros arquivados, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos e outras referências que tenham aderência com o objeto de estudo e com a plataforma teórica constituída. Isso leva em consideração a instrumentação científica e a observação, que tem papel essencial em um estudo qualitativo, já que permite compreender os comportamentos e demais aspectos vinculados à realidade estudada, fazendo com que o pesquisador esteja inserido no contexto do estudo. Quando combinada com a entrevista, a observação ainda pode se utilizar de documentos como referências complementares, colimando um processo de análise de dados coerentes com a perspectiva estudada.

Na análise e sistematização de dados, Merriam (1984) destaca que o estudo de caso reúne conjunto de princípios e práticas norteadores, onde o processo de compilação dos dados deve ser abrangente e sistemático, valorizando os segmentos de dados e suas respectivas categorizações dentro do ambiente ensejado pela pesquisa. A principal ferramenta intelectual utilizada deve ser a comparação, em que a manipulação dos dados qualitativos é uma tarefa eclética e de nível elevado.

Para tanto, de acordo com Yin (2001), o pesquisador deve considerar algumas habilidades específicas e relacionadas à sensibilidade e ao contexto estudado, especialmente considerando o ambiente físico e os comportamentos alinhados com a pesquisa. Em linhas gerais, o pesquisador deve atentar para os seguintes questionamentos:

- Quando observar?
- Quem observar?
- Por quanto tempo observar?
- Quando respeitar o silêncio do entrevistado?
- Quando solicitar informações complementares?
- Quando mudar a direção das perguntas?

Ao considerar estes aspectos, o relacionamento entre a teoria e a prática se consubstancia em uma análise que busca, de fato, a compreensão das evidências ensejadas no processo de instrumentação científica, determinando recomendações que permitam a compreensão de pontos convergentes, além de potencializar as possibilidades que emergem do método.

# Capítulo 5

---

---

## APRESENTAÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO BEM SUCEDIDO

### CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FUCAP

Para fins de práticas profissionais em Estágio Curricular Obrigatório e TCC, o colegiado do curso de Administração da Fucap definiu, em 2010, as bases operacionais de suporte necessárias para promover mudanças significativas de impacto em prol de melhorias no produto final, o TCC realizado por cada educando, o qual se pode chamar de diretrizes operacionais para o Estágio Curricular e TCC:

- Os alunos devem definir uma empresa para realizarem atividades de iniciação científica a partir da quarta fase do curso;
- Os professores das disciplinas profissionalizantes optaram em orientar os trabalhos de iniciação científica, inclusive os extraclasse para complementação de carga horária, de forma que possam ser aproveitados no método de estudo de caso a ser utilizado no TCC, iniciando assim as atividades de estágio;
- O estágio e as atividades práticas realizadas nas disciplinas são matéria-prima para o TCC;
- O TCC deve produzir uma revisão no plano de negócios da empresa;
- O plano de negócio, para fins de estágio e TCC, deve ser realizado obrigatoriamente em uma organização em operação, por tratar de um caso concreto, e não de um plano a ser implantado;

- O estágio e o TCC podem ser realizados na empresa do aluno por tratar-se de um estudo de caso em ambiente real;
- Assumir o estudo de caso como método, por permitir a aplicação de diversas técnicas de iniciação científica, para a composição do TCC;
- o estágio e o TCC devem alinhar o PPI – Projeto Pedagógico Institucional, o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, o PPC - Projeto Pedagógico do Curso, com atenção especial para a Missão, os objetivos e o Perfil de egresso definido para cada curso superior.

### **Objetivo Geral do curso de Administração da FUCAP**

Formar administradores empreendedores, com visão sistêmica das organizações, capazes de atuar em um ambiente de inovação e competitividade, contribuindo para os desenvolvimentos econômico, social e ambiental.

### **Objetivos Específicos do curso de administração da FUCAP**

Proporcionar formação ética e humanística, desenvolvendo o potencial das pessoas, que culmine no desenvolvimento de um cidadão empreendedor;

Desenvolver competências gerenciais e técnicas que permita a compreensão dos novos paradigmas econômicos, tecnológicos e de dinâmica organizacional;

Incentivar, no acadêmico, a iniciativa profissional e a integração com a comunidade, colaborando para que o egresso assuma posições estratégicas em suas atividades profissionais;

Promover a compreensão dos desafios dos ambientes interno e externo das organizações, integrando a formação do Administrador com as necessidades sociais da comunidade regional, do estado e do país;

Envolver professores e acadêmicos em ações que visem à integração entre a FUCAP e a Comunidade, favorecendo a inovação e a liberdade de ações que visem ao desenvolvimento qualitativo do curso de Administração.

### **Perfil do Egresso**

A FUCAP pretende a formação de um egresso apto ao desenvolvimento de suas aptidões por meio da absorção de competências técnicas, de habilidades conceituais e de vivência no contexto prático da ciência da Administração. No momento em que a Instituição preconiza a formação de cidadãos sadios e habilitados para a vida, para a profissão, integrados à comunidade, busca-se também o desenvolvimento de comportamentos empreendedores que insiram o Administrador em atividades estratégicas, no âmbito de suas funções.

O Administrador formado pela FUCAP também estará capacitado para possuir a visão sistêmica das organizações, capaz de atuar com foco na inovação e na competitividade, compreendendo os pontos relevantes do ambiente originários de um planejamento estratégico, após a introdução do métodos do estudo de caso no TCC no curso. Ele também estará qualificado para assumir compromissos sociais de desenvolvimento da comunidade, direcionando suas atividades para a formação de uma sociedade justa e orientada para a inovação.

### **Visão e Missão da FUCAP**

“Desenvolver, por meio da educação superior de excelência, o potencial realizador das pessoas, contribuindo para a formação de cidadãos sadios habilitados para a profissão, para a vida e integrados à comunidade”.

## Histórico da Instituição

Com sua concepção, no ano de 1999, a Faculdade Capivari –FUCAP – apresentou as bases estruturantes de seu Modelo Institucional centradas na organização acadêmica linear, preconizando a geração e a disseminação do conhecimento.

No contexto regional e em virtude de seus programas de graduação, de acordo com o Índice Geral de Cursos - IGC 2010 -, foi a instituição considerada uma das melhores instituições do Sul do estado de Santa Catarina, focando suas atividades no segmento privado e contemplando aspectos diferenciados.

Considerada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2009 – como uma instituição que preza pela qualidade em suas ações acadêmicas, sobretudo no curso de Administração, tendo obtido o conceito cinco (5) no Índice de Diferença de Desempenho, agrega um valor significativo à formação de seus egressos. A IES apresenta em seu plano de desenvolvimento institucional;

- 23 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com destaque para os cursos da área de gestão e da área da educação, com ênfase para os seguintes cursos: Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, Pós-Graduação em Gestão Empresarial e Recursos Humanos, Pós-Graduação em Gestão Ambiental, Pós-Graduação em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino, Pós-Graduação em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais;
- Curso de Graduação em Administração, Reconhecimento da Portaria/MEC nº 3760, de 24/10/2005, publicada do DOU em 25/10/2005, com o conceito 4 (quatro) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, na edição de 2009. Isso o tornou um dos mais conceituados programas de Graduação Superior do Estado de Santa Catarina.



- Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Reconhecimento da Portaria/MEC nº 3761, de 24/10/2005, publicada do DOU em 25/10/2005. Desde o início do curso, tem sido referenciado em âmbitos regional e estadual, proporcionando à instituição o contato com ferramentas de ensino de considerável relevância, tal como o Laboratório Contábil;
- Curso superior de Tecnologia de Hotelaria, reconhecido pela Portaria/MEC nº 365, de 18/05/2007, publicada no DOU, em 22/05/2007. Foi marcado pelo pioneirismo nas ações vinculadas à área de conhecimento no âmbito regional;
- Curso superior de Pedagogia, autorizado pela Portaria/MEC nº 35, de 19/04/2012, publicada do DOU em 20/04/2012. Único curso de Santa Catarina autorizado sem visita *in loco*, mas sim pelo IGC positivo da instituição.

Nesse contexto, confirmam-se suas expectativas de expansão, pois a Instituição posiciona-se estrategicamente no âmbito regional, consolidando seus princípios táticos e operacionais que pregam a eficiência de seus métodos de gestão.

Na perspectiva de desenvolvimento, obedecendo a esses pressupostos, ao analisar a demanda regional, percebe-se, por meio de expectativas acadêmicas, o potencial de desenvolvimento da região, demandando a necessidade de atender às necessidades da comunidade do entorno.

Visando à implantação de novos cursos, a Instituição pretende formar recursos humanos para o seu desenvolvimento e inserção na região, de acordo com os pressupostos da educação superior contemporânea e em concordância com as estruturas organizacionais centradas em suas respectivas áreas de conhecimento: sociais aplicadas, humanas e exatas.

O Projeto Pedagógico Institucional e de Ensino, nesse escopo, traça as linhas de concepção educacional e fornece a orientação metodológica da FUCAP, tendo em vista a formação de bacharéis e licenciados para o enfrentamento de exigências da contemporaneidade,

e contempla a utilização de terminologias e de linguagens necessárias ao desenvolvimento regional. Tais aspectos preconizam consentir ao profissional a oportunidade de desenvolver, com ética e conhecimento, as prerrogativas prescritas da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos aplicados à organização.

As Matrizes Curriculares em consonância com o Projeto Pedagógico refletem a sua organização didático-pedagógica. Isso permite à Instituição exercitar seu potencial inovador e criativo, acatando o desenvolvimento de inovações nas bases conceituais e tecnológicas, com metodologia apropriada para a formação proposta. Esse procedimento busca subsidiar atributos aos egressos e subsequente alocação no mercado de trabalho que se alinhe, a cada dia, com a economia global.

### **Contexto Regional**

A Sociedade Educacional de Capivari de Baixo – SECAB –, mantenedora da Faculdade Capivari – FUCAP, desenvolve as políticas públicas de ensino e atende à demanda educacional, prevista na região Sul do Estado de Santa Catarina. Por meio das prerrogativas desse processo, a instituição, desde 1999, desenvolve uma política de expansão institucional que permite a diminuição da desigualdade social e o desenvolvimento do conhecimento para geração de riqueza para a cidade – sede, bem como para toda a região.

Na observância destes propósitos, a Instituição agrega valor relevante na busca constante de novos métodos de ensino que atendam ao desenvolvimento do capital humano necessário para a era de transição do poder material para o Oriente.

No que se volta à Educação Superior, ao se analisarem os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior 2009, percebe-se que a demanda pela educação superior na região confirma as expectativas institucionais, uma vez que 30% dos acadêmicos concentram-se na região Sul do País, com 15% no estado de Santa Catarina, com destaque para uma faixa territorial que abrange três associações de municípios:

- a) Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense – AMESC;
- b) Associação dos Municípios da Região de Laguna - AMUREL;
- c) Associação de Municípios da Região Carbonífera - AMREC.

Com o intuito de conhecer as variáveis relacionadas à implantação de um novo negócio, é necessário conhecer suas áreas de abrangência. Nas regiões desejadas ao estabelecimento de uma nova proposta de negócio, a população economicamente ativa dita o ritmo e permite o posicionamento estratégico desse novo empreendimento. Assim, no posicionamento educacional, torna-se relevante identificar as variáveis que determinam a procura por uma instituição ou curso de graduação.

A economia local determina, portanto, os princípios de atuação educacional pedagógica e acadêmica, auxiliando o posicionamento de uma instituição que atenda a suas necessidades.

Atualmente, com 17 municípios, a AMUREL caracteriza-se por uma junção de pequenas cidades e forma um conjunto de mais de 300 mil habitantes. Percebe-se que essa associação apresenta potencial econômico na região. Como referência, conta com o município de Tubarão como principal pólo econômico regional.

Situada em uma posição estratégica no Sul do Estado, Capivari de Baixo apresenta, segundo a AMUREL, um número de 21.689 mil habitantes.

Em relação à população economicamente ativa, segundo o IBGE (2008), seus números representam quase 15% da população economicamente ativa da região.

A partir dessa descrição e considerando o número de egressos do ensino Médio na região, identifica-se que a região Sul de Santa Catarina, no âmbito da graduação superior presencial, é coberta pelas seguintes instituições (tabela 1):

Tabela 1: Dados do IGC – 2008, das IES do Sul do Estado de Santa Catarina.

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>CIDADE</b>	<b>IGC</b>
<b>FUCAP</b>	3	244
<b>ESUCRI</b>	3	253
<b>UNESC</b>	3	239
<b>UNISUL</b>	3	247
<b>UNIBAVE</b>	3	227
<b>FACIERC</b>	3	279

*Fonte: Índice Geral de Cursos - IGC 2011 – INEP.*

Por meio do que é identificado na tabela 1, pode-se dizer que a FUCAP desenvolve programas de Educação Superior dentro dos padrões propostos pelos órgãos regulatórios. Assim, devido à preocupação de seus gestores em delinear práticas acadêmicas, de acordo com o mercado da região, a instituição contribui para o desenvolvimento econômico e o social da comunidade do entorno, posicionando seus programas de graduação com a qualidade preconizada por seu corpo diretivo, frente às concorrentes da região.

# Capítulo 6

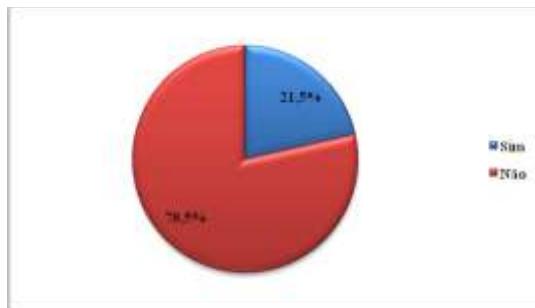
## RESULTADOS OBTIDOS COM A MUDANÇA DE PARADIGMAS

Nessa pesquisa, foram analisados os dados dos 79 questionários aplicados. De forma análoga, os dados foram separados em dados sociais e de organização. O estágio foi visto como oportunidade de aprendizagem, percepção do aluno quanto aos objetivos do estágio, ligados à metodologia, à interdisciplinaridade, assim como ao desenvolvimento humano e o social do estagiário em atividade de estágio e TCC do curso de Administração da FUCAP.

### Dados sociais

O bloco de perguntas sobre os dados sociais dos estagiários considera se os respondentes são dirigentes ou não de empresas próprias ou de terceiros, bem como a distinção de gênero.

Gráfico 1 - É dirigente principal de empresa própria ou de terceiros?

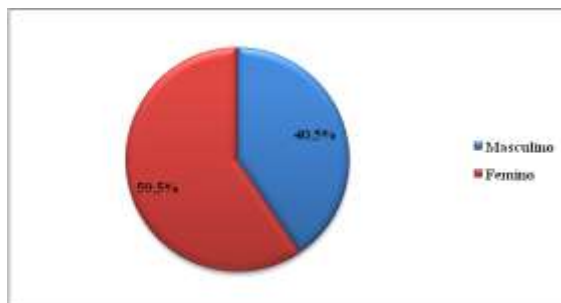


Fonte: Dados primários (2012).

No segmento de perguntas sobre os aspectos sociais dos alunos, a primeira pergunta buscou identificar se o estágio era feito na sua própria empresa ou na de terceiros.

Foi possível visualizar, no gráfico, que a maioria dos entrevistados (78,5%) faz seu estágio em empresas de terceiros, como dirigentes ou não, enquanto 21,5% possuem sua própria empresa.

Gráfico 2 – Gênero.



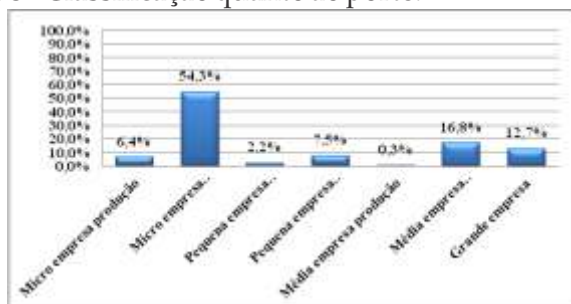
Fonte: Dados primários (2012).

Em relação ao gênero dos entrevistados, aproximadamente 60% eram do sexo feminino, enquanto cerca de 40%, masculino. Isso se deve à ascensão da mulher nas atividades de gestão.

### Dados da organização

O bloco de perguntas sobre os dados da organização buscou identificar o porte das empresas, onde os alunos estagiam, assim como a natureza da empresa, podendo ser pública ou privada.

Gráfico 3 - Classificação quanto ao porte.

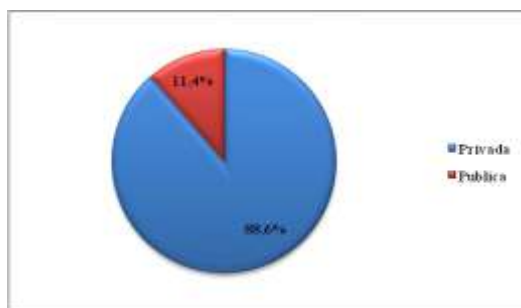


Fonte: Dados primários (2012).

Na questão sobre o porte da organização, verificou-se que o maior percentual dos respondentes (90,3%) estagia em empresas de comércio/serviços, com concentração em microempresas (60,6%), quando se agregam às de produção, na análise, quanto ao tamanho. No outro extremo, estão as médias e grandes que somam (28,8), também no ramo de comércio e de serviços. Vale ressaltar que, na produção e na construção civil, temos (9,7%) concentradas em microempresas. Parece que as pequenas e as médias empresas do setor de produção estão em extinção.

A razão dessa concentração, em atividades ligadas ao comércio e ao serviço, está relacionada ao perfil da economia regional. Esse setor da economia demanda um maior volume de mão-de-obra em sua atividade.

Gráfico 4 - Natureza da empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

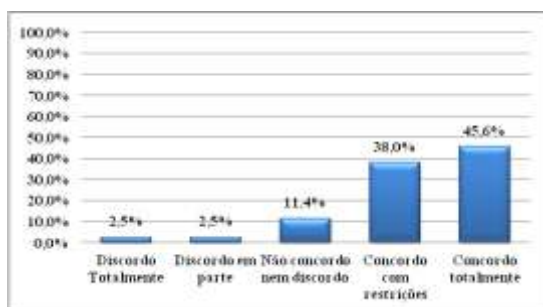
Em relação à natureza das organizações em que os respondentes trabalham, a grande maioria (90% dos entrevistados) atua em empresas do setor privado, enquanto apenas 10% trabalham em empresas públicas.

Tal concentração advém do perfil do egresso do Curso de Administração, objeto de estudo, que dá ênfase à gestão de negócios e ao empreendedorismo como forma de desenvolvimento da região.

## O estágio como oportunidade de aprendizagem

Essas questões buscaram identificar que oportunidades os alunos têm em empresas da região, bem como relacionam o aprendizado teórico à prática da administração.

Gráfico 5 - Permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso.



Fonte: Dados primários (2012).

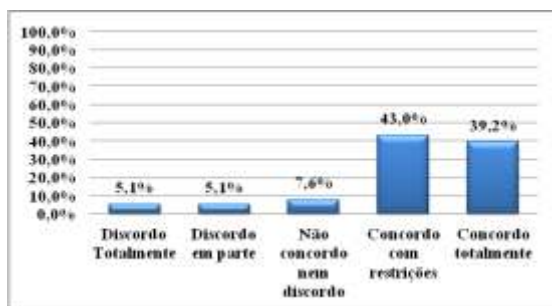
A primeira pergunta desse segmento buscou identificar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso.

A maioria dos entrevistados (45,6%) concordara totalmente com a afirmação, sendo que 38% aceitaram com certas restrições. Nota-se também um índice muito baixo de discordância (apenas 5%).

Dessa forma, percebe-se que 83,6% dos respondentes concordam que as atividades do estágio proporcionam aplicação prática dos conhecimentos teóricos obtidos durante o curso; portanto, são significativas para a aprendizagem.



Gráfico 6 - Permite sugestões de mudanças na empresa.

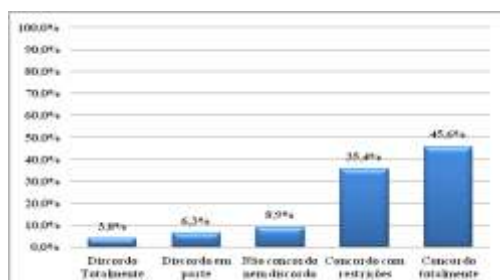


Fonte: Dados primários (2012).

Em relação à afirmação de que o estágio permite sugestões de mudanças na empresa, boa parte dos alunos concorda com restrições (43%), pois revelam ocorrer um pouco de resistência a mudanças por parte dos empresários, o que é natural, seguida pela asseveração “Concordo Totalmente” (39,2%). Ressalta-se também que existe um número significativo, em relação a outras perguntas do bloco, que discordaram com a afirmativa (10,2%).

Dessa forma, percebe-se que 82,2% dos respondentes concordam que as atividades do estágio permitem sugestões de mudanças na empresa, pelo grau de conhecimento que o estagiário adquiriu durante o estágio na organização. Por outro lado, valoriza-se o papel das organizações no processo de aprendizagem, posto que dêem abertura suficiente para o estagiário realizar suas atividades, de acordo com o conhecimento teórico obtido durante o curso.

Gráfico 7 - Proporciona oportunidade de solucionar problemas reais da empresa.

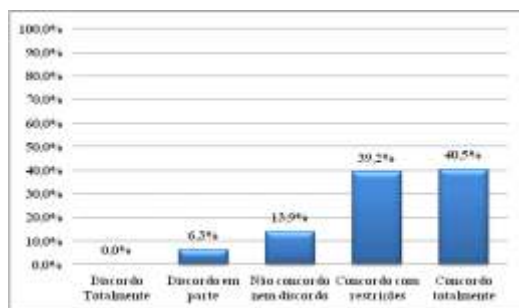


Fonte: Dados primários (2012).

Quanto às oportunidades que os estagiários apresentam de solucionar problemas reais na empresa, a maioria dos entrevistados (45,6%) concorda que existem possibilidades de colocar em prática na organização o que foi estudado na faculdade; em seguida, houve os que concordam com certas restrições (35,4%).

Essa oportunidade representa uma contribuição significativa do estagiário em relação ao desenvolvimento organizacional, pois possibilita, por meio de soluções para os problemas reais da empresa, a mudança de crenças, atitudes, valores e estrutura da organização.

Gráfico 8 - Está diretamente relacionado aos objetivos da empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

Quando se analisa a relação dos objetivos da empresa com a oportunidade de estágio, verifica-se que os itens “Concordo Totalmente” e “Concordo com Restrições” aparecem empatados estatisticamente, com cerca de 40% cada. Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados assinalou a passagem “Discordo Totalmente”.

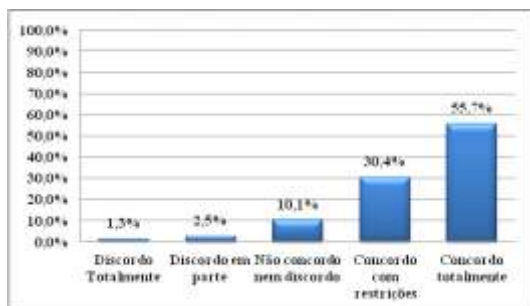
Aproximadamente, 80% dos alunos têm a percepção da realidade de que o estágio está alinhado com os próprios objetos organizacionais. Isso demonstra que o estágio considera, em seus princípios, além de oportunizar aprendizagem prática, contribuir diretamente para o desenvolvimento organizacional.

Ainda, infere-se que as empresas sentem-se atraídas para receber estagiários, considerando que têm dado abertura suficiente para acolher

os educandos. Isso é um fator extremamente positivo e relevante para o Curso de Administração, objeto de estudo, pois possibilita inclusão profissional e aponta a sintonia entre o Projeto Pedagógico do Curso e o perfil da economia regional, descrito no gráfico 3.

Assim sendo, os três interessados têm seus objetivos atingidos: a escola, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem e inserção no mercado de trabalho; o aluno, ao aproveitar essas oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da organização em que atua; e a empresa, o próprio desenvolvimento organizacional, como produto do estágio.

Gráfico 9 - Proporciona a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica.



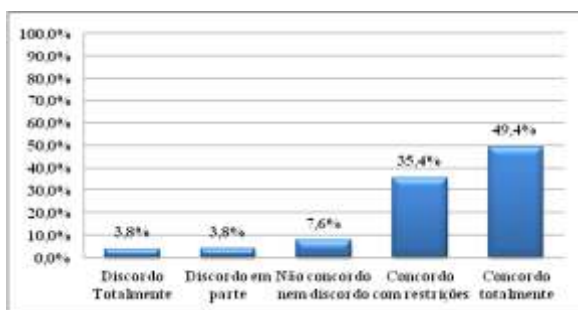
Fonte: Dados primários (2012).

No gráfico 9, verifica-se a percepção dos respondentes quanto à oportunidade de conhecer, de forma sistêmica, a estrutura da empresa ao aceitar o estágio. Constata-se que pouco mais da metade (55,7%) concorda totalmente com a assertiva. Logo, a seguir, com o segundo maior número de respostas ficaram aqueles que concordam com restrições (30,4%); em terceiro lugar, com aproximadamente 10%, os estagiários que não concordavam nem discordavam da afirmação.

O Projeto Pedagógico e a orientação do estágio do Curso de graduação, objeto de estudo, remetem às diretrizes curriculares nacionais, preservando a formação sistêmica em gestão de negócios e

empreendedorismo. Tal afirmação se consolida com o percentual de 86,1% dos que concordam que o estágio proporciona oportunidade de conhecer a empresa de forma holística.

Gráfico 10 - Proporciona a visão de uma parte específica da empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

Na afirmação “o estágio proporciona a visão de uma parte específica da empresa”, a maioria dos alunos, cerca de 50%, concordam totalmente com a frase, seguidos pelos que concordam com restrições (35,4%).

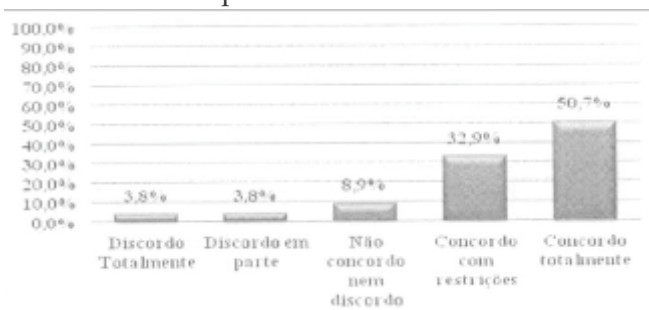
Nesse momento, encontra-se uma contradição entre os respondentes. No gráfico 9, 86,1% dos respondentes afirmam que proporciona a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica, porém, quando questionados sobre se o estágio permite a visão de uma parte específica da empresa, 84,8% dos respondentes concordam com a assertiva no gráfico 10.

Esse posicionamento, aparentemente divergente, surge em virtude da tradição na formação de administradores; portanto mostra realmente que o Curso de Administração da FUCAP, em termos de orientação de Estágio Curricular e do TCC, trabalha a visão do todo, sem perder a visão das partes e a vocação para uma área organizacional direcionada para a especialidade. Esse paradigma que o Curso de Administração, objeto de estudo, visa a combater.

Dessa forma, o aluno compreende que a proposta de

aprendizagem do estágio é a formação para a visão sistêmica, contudo ainda carrega consigo a arraigada tradição de que deve se formar em uma área específica da organização.

Gráfico 11 - Permite aprofundar sua área de interesse.



Fonte: Dados primários (2012).

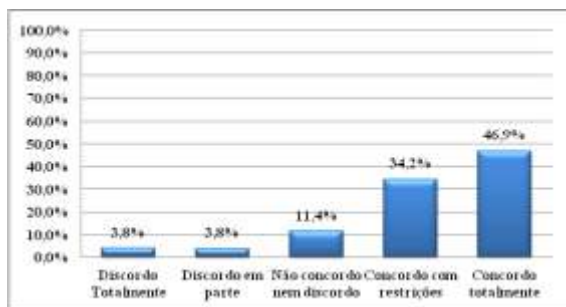
Observando a oportunidade de aprofundamento da área de interesse do aluno no estágio (gráfico 11), cerca de 50% concordam totalmente com a afirmação; com 32,9% aparecem os que concordam com restrições (32,9%), e com 8,9% os que não concordam nem discordam.

Do mesmo modo, encontra-se uma contradição entre os respondentes. No gráfico 9 - 86,1% dos respondentes afirmam que o estágio permite uma visão holística da empresa. Todavia, quando questionados sobre se o estágio permite aprofundar seus estudos em sua área de interesse, 83,6% dos respondentes concordam com a assertiva.

Dessa forma, no gráfico 10 esse posicionamento divergente surge em virtude de que a tradição na formação de administradores é avocação para uma área organizacional, direcionada para a especialidade. Justamente esse paradigma que o Curso de Administração, objeto de estudo, visa a combater.

Diante disso, o aluno compreende que a proposta de aprendizagem do estágio é a formação para a visão sistêmica, contudo ainda carrega consigo a arraigada tradição de que deve se formar em uma área específica da organização.

Gráfico 12 - Aprofunda conhecimentos sobre todas as áreas da Administração da empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

Em relação ao aprofundamento de conhecimento na gestão geral da empresa (gráfico 12), ao se fazer estágio, percebe-se que, aproximadamente, 47% dos respondentes concordam totalmente com a frase, enquanto 34,2% concordam com restrições.

O índice de 79,3%, que concordam que o estágio oportuniza o conhecimento aprofundado sobre todas as áreas da Administração da empresa, corroborando com a fundamentação exposta nos gráficos 11 e 12. Dessa forma, o aluno compreende que a proposta de aprendizagem do estágio é a formação para a visão sistêmica, embora ainda carregue consigo a arraigada tradição de que deve se formar em uma área específica da organização.

Outra maneira de justificar as contradições encontradas nos itens supramencionados, referem-se a obrigatoriedade proposta pelo PPC no Curso de Administração, objeto de estudo, de conhecer e estudar todas as áreas organizacionais de forma sistêmica. Isso não inviabiliza, contudo, aprofundamentos em áreas de interesse, conforme as intenções de cada aluno para atuação profissional.

Gráfico 13 - Permite a análise da viabilidade econômica da empresa.



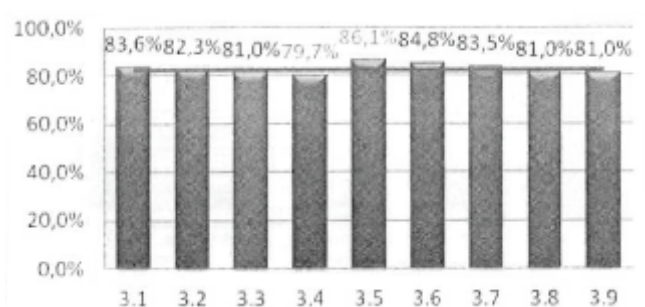
Fonte: Dados primários (2012).

Verificando oportunidades que o estágio pode proporcionar, com a realização de análises de viabilidade econômica da empresa (gráfico 13), nota-se que boa parte com 43% concorda totalmente com a assertiva, seguida pela que concorda com restrições (38%).

Os 81% dos concordantes de que o estágio permite a análise da viabilidade econômica da empresa sugerem que o estagiário tenha acesso total às informações ou consiga as informações necessárias por meio de orientação e de aplicação de instrumentos de pesquisa e diagnóstico.

Considerando que a grande maioria das empresas, onde são realizados os estágios, são pequenas ou médias empresas de comércio/serviço, isso pode assegurar uma maior facilidade em obtenção de informações por parte dos estagiários.

Gráfico 14 - Resultados positivos das oportunidades de estágio.'



Fonte: Dados primários (2012).

**Legenda:** 3.1 Permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso. Permite sugestões de mudanças na empresa. 3.2 Proporciona oportunidade de solucionar problemas reais da empresa. 3.3 Está diretamente relacionado aos objetivos da empresa. 3.4 Proporciona a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica. 3.5 Proporciona a visão de uma parte específica da empresa. 3.6 Permite aprofundar sua área de interesse. 3.7 Aprofunda conhecimentos sobre todas as áreas da Administração da empresa. 3.8 Permite a análise da viabilidade econômica da empresa.

Nesse bloco, visando a facilitar a compreensão do estágio, como oportunidade de aprendizagem, foram colocados os percentuais de respostas positivas (Concordo totalmente e Concordo em partes) em comparação. Nesse sentido, nota-se que todas as afirmações possuíram resultados expressivos (com média acima de 80%), onde a maior similaridade localizou-se nas perguntas representadas nos itens 3.5 e 3.6 do gráfico 14, que apresentam a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica, e proporcionando a visão de uma parte específica da empresa: os gráficos 9 e 10, respectivamente. Vale ressaltar também que, no gráfico 8, se tem como assertiva a questão: o estágio está relacionado com os objetivos da organização com 79,7%.

Sobre a contradição encontrada nos itens com maiores resultados expressivos: proporciona a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica e proporciona a visão de uma parte específica da empresa (gráficos 9 e 10 respectivamente), faz-se necessário considerar que os respondentes da 6ª fase do Curso apenas apresentam seu Projeto de Estágio e seu plano de trabalho, posteriormente executado nas 7ª e 8ª fases.

Dessa forma, sugere-se que alguns não tenham ainda absorvido a proposta do estágio como oportunidade de aprendizagem sistêmica, ao invés de uma área específica organizacional, conforme destacou-se no referencial teórico, o estágio deve apresentar uma oportunidade de alinhar a atividade e a aprendizagem na academia com a formação profissional sob uma visão sistêmica e interdisciplinar, além de proporcionar ao discente a estruturação de um caminho profissional

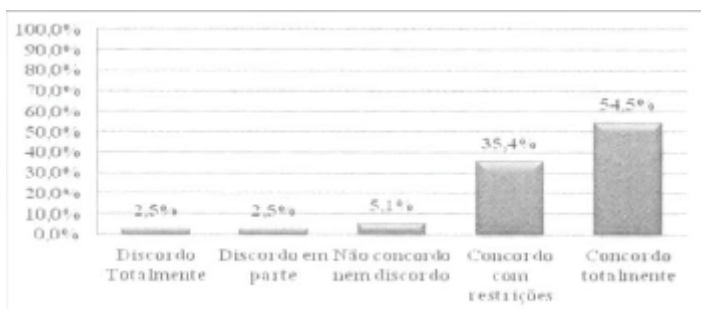


com base em suas reflexões provenientes da confronto entre teoria e prática.

### Objetivos do estágio e TCC na percepção do aluno

Esse tópico buscou identificar a percepção do aluno em relação aos objetivos do estágio e do TCC, ao oferecer as disciplinas de estágio supervisionado I, II, III no Curso de Administração, objeto de estudo.

Gráfico 15 - Observar e avaliar as práticas gerenciais realizadas na empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

Verifica-se, na percepção do aluno, que 54,5%, concordam com a afirmação de que um dos objetivos do estágio é observar e avaliar as práticas gerenciais realizadas na empresa. Também se observa que 35,4% concordaram com restrições.

O entendimento sobre a complementação do aprendizado teórico com experiências práticas foi a percepção de quase 90% dos respondentes, o que demonstra a possibilidade de um substantivo desenvolvimento do aluno com o estágio e da organização.

Gráfico 16 - Realizar um diagnóstico empresarial para a melhoria dos processos organizacionais.



Fonte: Dados primários (2012).

Como pôde ser visualizado no gráfico 16 grande parte dos alunos concordam totalmente com o objetivo de o estágio realizar um diagnóstico empresarial para melhoria dos processos (67,1%), seguido por aqueles que concordam com restrições (22,8%)

Os quase 90% dos respondentes, que afirmaram ter a percepção de que o estágio objetiva realizar um diagnóstico empresarial para a melhoria dos processos organizacionais, demonstram que essa aprendizagem é importante tanto para o estagiário quanto para o empresa e reforça os propósitos do Curso sobre o método estudo de caso sobre o diagnóstico organizacional como ferramenta de trabalho para o estágio e o TCC.

Gráfico 17 - Sistematizar, de forma interdisciplinar uma visão geral da empresa.

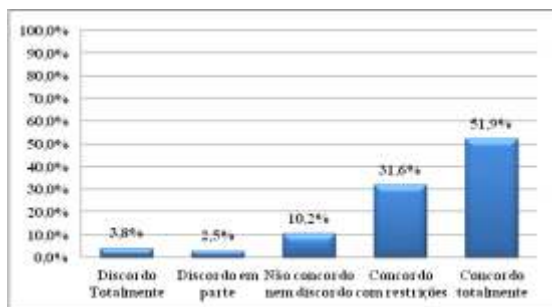


Fonte: Dados primários (2012).

Em relação à percepção do aluno quanto ao objetivo de sistematizar de forma interdisciplinar uma visão geral da empresa, verifica-se que 53,2% concordam totalmente com a assertiva, depois, com 30,4%, os que concordam com restrições; em terceiro lugar, com aproximadamente 10%, os estudantes que não concordam e nem discordam da assertiva.

Dos respondentes, 83,6% concordam que o estágio tem por objetivo sistematizar, de forma interdisciplinar, uma visão geral da empresa (gráfico 17). Tal dado confirma e valida as respostas dos gráficos 10 e 11 do bloco anterior, ligando-se, ainda, como objetivo do estágio (gráfico 8, 9 e 12) ao oportunizar aprendizagem com vistas à formação para a visão sistêmica, mesmo que ainda carregue consigo a vontade de ser especialista em uma área específica da organização.

Gráfico 18 - Ajudar a empresa a atingir os seus objetivos de crescimento e desenvolvimento.

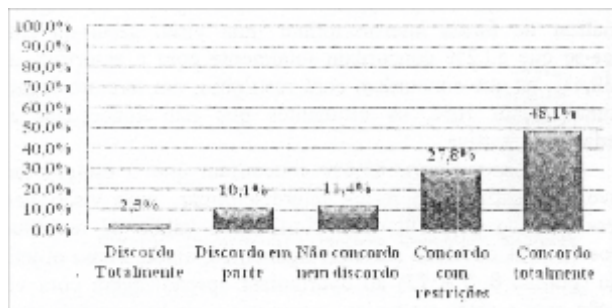


Fonte: Dados primários (2012).

Quanto à afirmação de que o estágio auxilia a empresa a atingir seus objetivos de crescimento e de desenvolvimento (gráfico 18), observa-se que um pouco mais que a metade (51,9%) concorda totalmente com a frase, seguida por aqueles que concordam com restrições (31,6%), e pelos que não concordam e nem discordam (10,2%). 83,5%, logo, asseveram que um dos objetivos do estágio é ajudar a empresa a atingir os seus objetivos de crescimento e desenvolvimento.

Isso sugere que o Curso de Administração, objeto de estudo, tem conseguido fazer com que as empresas que abrem as portas para os estagiários também sejam beneficiadas pelos conhecimentos dos alunos-estagiários.

Gráfico 19 - Atender preferencialmente aos interesses do aluno em formação.



Fonte: Dados primários (2012).

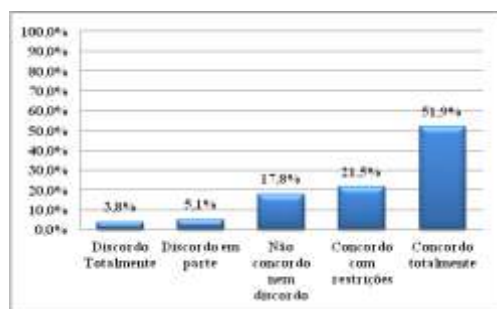
Verifica-se, no gráfico 19, a percepção do estudante quanto ao objetivo do estágio de atender aos interesses do aluno em formação, sendo que 48,1% concordam totalmente com essa afirmação e 27,8% concordam com restrições. Ressalta-se também um número expressivo de estudantes que discordam em parte (10,1%), em relação a outras questões.

Dos 75,9% que vêm o estágio com o objetivo de atender preferencialmente ao interesse dos alunos, pode-se inferir que assim o considera em virtude de entendem a importância na relação escola-empresa para as oportunidades de aprendizagem no estágio, e/ou têm real interesse de atuação profissional, como generalistas/consultores, não apenas como especialistas que fazem parte de uma área da organização.

Os que não concordam nem discordam, somados aos “discordo em parte”, que perfazem a porcentagem de 21,5%, puderam opinar e, assim, tomar esse posicionamento, devido a entender de que essa forma de aprendizagem, a partir do estágio, mais contribui para a empresa do que para si. Isso porque não visualizam, ainda, a importância da visão

holística, ou por possuírem pretensões de atuação profissional como especialistas, onde tal forma de oportunidade de aprendizagem sistêmica não condiz com suas expectativas quanto à profissão.

Gráfico 20 - Estudar um tema específico em um setor da empresa.



Fonte: Dados primários (2012).

Quanto ao objetivo do estágio de estudar um tema específico em um setor da empresa (gráfico 20), verifica-se que aproximadamente 52%, dos estudantes concordam totalmente com a assertiva e 21,5% que concordam com restrições. Observa-se, também, que 17,8% não concordam nem discordam desse objetivo.

A contradição encontrada nessa questão, em relação à questão (gráfico 16), também ocorreu nos gráficos 10 e 11, quando o aluno respondeu sobre o estágio como oportunidade de aprendizado. Nesse caso, a divergência ocorre da mesma maneira, só que com relação à percepção do aluno quanto ao objetivo do estágio em si.

Portanto, o estagiário afirma que o estágio tem por objetivo sistematizar, de forma interdisciplinar, uma visão geral da empresa, contudo também concorda que é objetivo do estágio estudar um tema específico em um setor da empresa, por referir-se um capítulo do estudo de caso.

Esse desencontro deve-se pelo fato de que o Curso de Administração, objeto de estudo, constrói uma perspectiva de aprendizagem prática a partir da visão holística. Por meio dela, seus objetivos têm esse fim, e o aluno a percebe como oportunidade de

aprendizagem. Contudo os dados demonstram que os alunos confundem-se quanto ao objetivo do estágio com a tradicional metodologia de estágio e de elaboração de TCC adotada.

Gráfico 21 - Proporcionar maior segurança ao estagiário, através da vivência prática da administração.

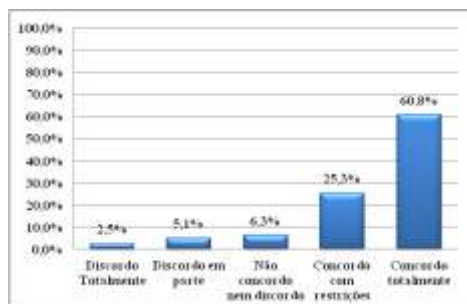


Fonte: Dados primários (2012).

O objetivo: proporcionar maior segurança ao estagiário, através da vivência e prática da administração (gráfico 21), obteve 54,4% de entrevistados que concordam totalmente, 29,1% concordam com restrições e 8,9% não concordam nem discordam da afirmativa.

Dos respondentes, 83,4% afirmam que a segurança profissional realmente acontece através do estágio e é sustentado pelo Gráfico 8. Este demonstra que o estágio, como oportunidade de aprendizagem, está diretamente ligado com os próprios objetivos da empresa, e o estagiário se sente à vontade para buscar conhecimento prático.

Gráfico 22 - Comparar a prática com a teoria.

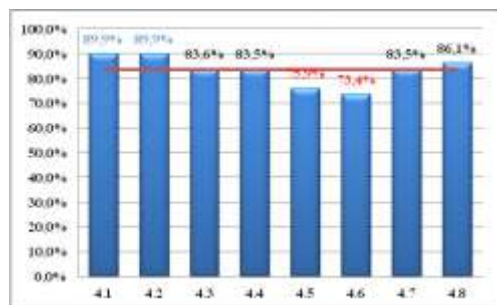


Fonte: Dados primários (2012).

Quanto ao objetivo do estágio de comparar a prática com a teoria, observa-se cerca de 60% concordando totalmente com a assertiva, e 25,3% que concordam com restrições.

Percebe-se um significativo reconhecimento por parte dos respondentes de que é objetivo do estágio a comparação entre prática e teoria. Entre eles, 86,1% concordam com a assertiva de que o estagiário vai a campo com a teoria adquirida nas disciplinas e que realiza a prática a partir de tais conhecimentos.

Gráfico 23 - Comparação dos objetivos do estágio na percepção do aluno.



Fonte: Dados primários (2012).

**Legenda:** 4.1 Observar e avaliar as práticas gerenciais realizadas na empresa. 4.2 Realizar um diagnóstico empresarial para a melhoria dos processos organizacionais. 4.3 Sistematizar, de forma interdisciplinar uma visão geral da empresa. 4.4 Ajudar a empresa a atingir os seus objetivos de crescimento e desenvolvimento. 4.5 Atender preferencialmente aos interesses do aluno em formação. 4.6 Estudar um tema específico em um setor da empresa. 4.7 Proporcionar maior segurança ao estagiário, através da vivência prática da administração. 4.8 Comparar a prática com a teoria.

Ao final desse bloco, passamos a comparar os percentuais de maior e menor escore, quanto aos objetivos do estágio na percepção do aluno (gráfico 23). Nesse sentido, verificou-se, novamente, uma média acima de 80%. No entanto, houve uma discrepância um pouco maior com tópicos, alcançando quase 90% de aceitação, itens 4.1 e 4.2 do

(gráfico 23), em avaliar as práticas organizacionais e realizar um diagnóstico da organização. Isso mostra que a FUCAP está no caminho certo, pois, alguns, com valores de aproximadamente 75%, itens 4.5 e 4.6, do gráfico 23, auxiliaram a empresa a atender a seus objetivos estudar um tema específico em um setor da empresa.

Na percepção de 26,6% dos estudantes, estudar um tema específico deixou de ser um objetivo principal para o estágio e para TCC. Pode-se considerar um significativo avanço, pois se tem apenas dois anos de implantação do novo método de estudo de caso, a monografia, melhor dizendo, o método monográfico como tipo de estágio, era unanimidade nas orientações, mas não contemplava o perfil desejado pela FUCAP.

Deve-se observar a afirmação positivista na questão 4.6, do gráfico 23, para confirmar muitas afirmações presentes no referencial teórico e nas considerações finais que auxiliaram na resposta para a pergunta de pesquisa.

Percebe-se que os objetivos da empresa são mais bem atendidos que os dos alunos nos itens 4.4 e 4.5, do gráfico 23.

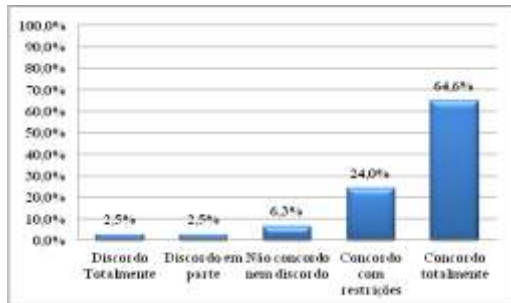
No presente estudo de caso, tal situação difere da situação relatada por Roesch (2005) no caso da URGS, em que as empresas não queriam aceitar estagiários. Isso se deve à orientação que o Curso de Administração, objeto de estudo, deu em favor da visão sistêmica, com o auxílio da teoria do desenvolvimento organizacional, ao estágio e ao TCC.

## **Metodologia do Estágio**

O bloco de perguntas “Metodologia do Estágio” buscou identificar as oportunidades geradas em relação aos trabalhos realizados na faculdade, principalmente ao trabalho de Conclusão de curso.



Gráfico 24 - Realizar o estágio na empresa em que trabalha facilita o levantamento dos dados necessários à elaboração do TCC.



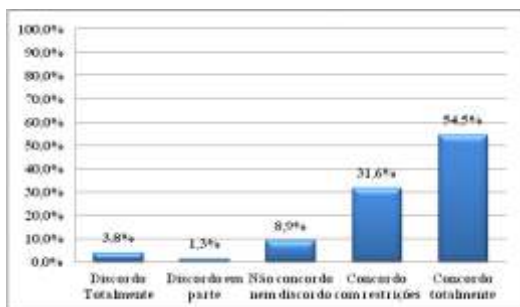
Fonte: Dados primários (2012).

Como pôde ser vislumbrada no gráfico 24 a maioria dos entrevistados acreditam que o estágio promove o levantamento de dados necessários para a elaboração do TCC (concordo totalmente 64,6%), seguido vêm àqueles que acreditam com restrições (24%).

Dos respondentes, 88,6% concordam que a realização do estágio, na empresa em que atuam, facilita o levantamento dos dados necessários à elaboração do TCC.

Tal facilidade permite ao estagiário atuar com conhecimento de causa, sendo a pesquisa para o estágio e o TCC um caminho natural (não forçado) de aprendizagem.

Gráfico 25 - O projeto de estágio contribui para a visualização das atividades a serem cumpridas nos estágios.



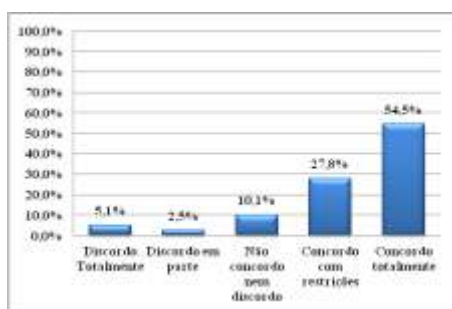
Fonte: Dados primários (2012).

No questionamento: O projeto de estágio contribui para a visualização das atividades a serem cumpridas nos estágios? (gráfico 25), aproximadamente 55% concordam totalmente com a assertiva, 31,6% concordam com restrições e 8,9% não concordam nem discordam.

A porcentagem de 86,1%, que concordaram ser o projeto de estágio contribui para a visualização das atividades a serem cumpridas nos estágios sugere a interpretação de que o Projeto Pedagógico do Curso vem sendo colocado em prática em sua proposta. No estágio I, quando o aluno encontra-se na 6ª fase do curso, já tem conhecimento do que será trabalhado nas disciplinas do estágio e com que metodologia as atividades serão desenvolvidas.

Esse dado é importante porque dele pode-se inferir que, apesar de alguns respondentes não estarem no último ano do curso, nem terem cursado todas as disciplinas, já têm compreensão sobre o estágio e sua metodologia, justificando os altos índices de “concordo” nas questões sobre as oportunidades de aprendizagem permitidas, quando do estágio.

Gráfico 26 - O projeto de estágio permite uma visão prévia do TCC.



Fonte: Dados primários (2012).

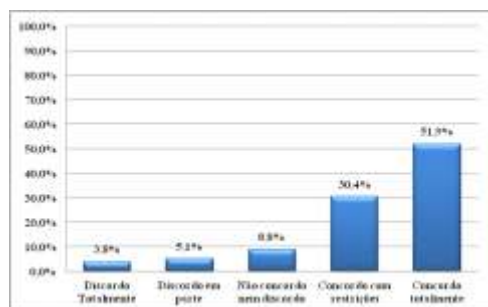
Como se pôde verificar, boa parte dos entrevistados (55%) acreditam totalmente na afirmação de que o estágio permite ter

uma visão prévia do TCC, enquanto outros afirmam com restrições (27,8%).

A porcentagem de 82,3% concorda que o projeto de estágio permite uma visão prévia do TCC, e isso indica, como no gráfico 25 que o Projeto Pedagógico do Curso vem sendo colocado em prática com um método válido, capaz de alinhar as atividades do estágio com o próprio trabalho final do curso.

Vale salientar que os percentuais somados de “discordo totalmente”, “discordo em parte” e “não concordo nem discordo” (17,7%) podem pertencer ao grupo de respondentes da 6ª fase do Curso e que estão, no momento, elaborando seus projetos de estágio. Dessa forma, ainda não têm a visão de todo o processo para compreenderem a ligação do projeto do estágio com a metodologia do TCC.

Gráfico 27 - O projeto de estágio alinha o tema, a pergunta de pesquisa e os objetivos do TCC.



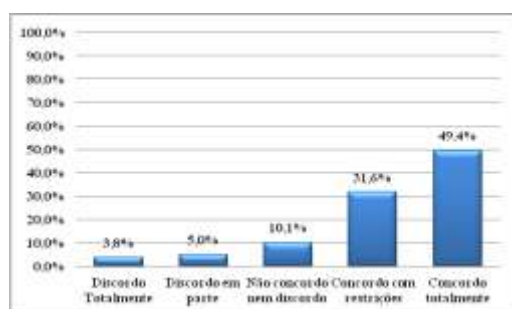
Fonte: Dados primários (2012).

Quando questionados sobre o alinhamento do estágio com a pergunta e o objetivo do TCC, 51,9% acreditam totalmente que existe uma relação nesse sentido entre o trabalho final e o estágio; 30,4% concordam com certas restrições; 8,8% não concordam nem discordam.

Isso sugere que 82,3% dos respondentes, ao construírem seus projetos de estágio, já visualizam a relação entre tema, pergunta de pesquisa e objetivos do TCC, que é construído a partir dos dados e

informações advindos do estágio, onde é mantida a visão sistêmica nos diversos departamentos da empresa como foi visto no gráfico 12. Neste, o estágio aprofunda conhecimento sobre todas as áreas da Administração, enquanto no gráfico 17 o estágio permite sistematizar, de forma interdisciplinar uma visão geral da empresa.

Gráfico 28 - Permite a escolha de um tema mais abrangente, que englobe as diversas áreas da administração, e também a realização de um estágio mais útil para o aluno e para a empresa.

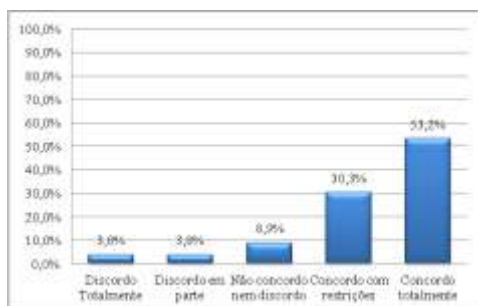


Fonte: Dados primários (2012).

O gráfico 28 mostra que 81% concordam que o estágio possibilita a escolha de um tema mais abrangente, capaz de englobar as diversas áreas da administração, e também a realização de um estágio mais útil para o aluno e para a empresa.

Isso demonstra a coerência com as respostas sobre o objetivo do estágio, deste como oportunidade de aprendizagem a partir da metodologia proposta, principalmente quando alinhada com uma revisão do plano de negócio da empresa.

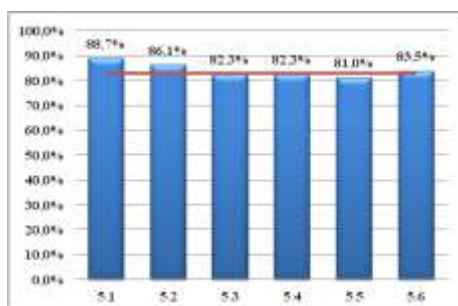
Gráfico 29 - A metodologia empregada proporciona uma formação ampla sobre as funções administrativas e organizacionais das empresas.



Fonte: Dados primários (2012).

Observa-se, no gráfico 29 que aproximadamente 54% concordam totalmente que a metodologia empregada proporciona uma formação ampla para o aluno, ao passo que 30,3% acordam com restrições sobre o tema. Com a porcentagem de 83,5% concordantes validam os comentários às respostas à questão anterior (4.2.5.6). Também configura o método de estudo de caso como uma forma metodológica, além de interdisciplinar, viável do ponto de vista acadêmico e operacional, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração.

Gráfico 30 - Comparação das questões sobre Metodologia do Estágio.



Fonte: Dados primários (2012).

**Legenda:** 5.1 Realizar o estágio na empresa em que trabalha facilita o levantamento dos dados necessários à elaboração do TCC. 5.2 O projeto de estágio contribui para a visualização das atividades a serem cumpridas nos estágios. 5.3 O projeto de estágio permite uma visão prévia do TCC. 5.4 O projeto de estágio alinha o tema, a pergunta de pesquisa e os objetivos do TCC. 5.5 Permite a escolha de um tema mais abrangente, que englobe as diversas áreas da administração, e também a realização de um estágio mais útil para o aluno e para a empresa. 5.6 A metodologia empregada proporciona uma formação ampla sobre as funções administrativas e organizacionais das empresas.

Ao analisar as questões sobre a metodologia do estágio (gráfico 30), verifica-se que esta obteve uma média acima de 80%, representado pela linha vermelha. Observa-se, a não existência de resultados que não sejam expressivos positivamente.

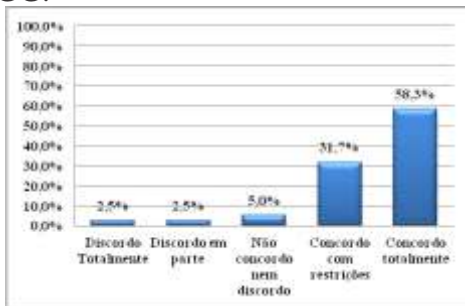
Tal resultado indica que, desde a elaboração do projeto, no qual se faz previamente o alinhamento entre as atividades de estágio com os componentes do TCC, até a conclusão efetiva do trabalho final de graduação, a metodologia do estudo de caso, alinhado à contribuição da teoria do desenvolvimento organizacional, tem sido compreendida e validada pelos alunos em sua grande maioria.

O estudo de um caso prático e a vivência organizacional apresenta subsídios necessários para a elaboração de pesquisas consistentes que atendam às especificações metodológicas de trabalhos de conclusão de curso.

### **Interdisciplinaridade do estágio**

Com o objetivo de investigar de forma conjunta a relação estágio TCC, foram analisadas questões referentes à interdisciplinaridade do estágio na visão dos estudantes.

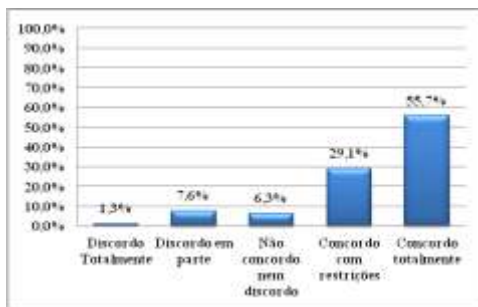
Gráfico 31 - As atividades do estágio contribuem para a elaboração do TCC.



Fonte: Dados primários (2012).

Em relação à contribuição do estágio para a elaboração do TCC (gráfico 31), a maioria dos entrevistados concorda totalmente com a afirmação (58,3%), seguida por aqueles que concordam com restrições (31,7%).

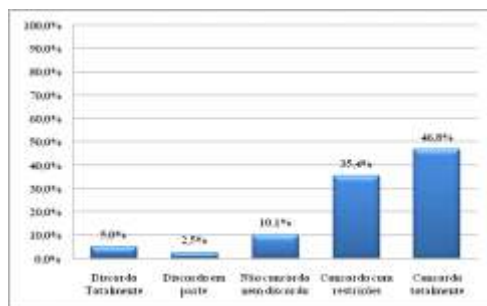
Gráfico 32 - Há relação direta entre o estágio e o tema do TCC.



Fonte: Dados primários (2012).

Quanto à relação direta entre o estágio e o TCC (gráfico 32), 55,7% dos universitários concordam totalmente com a afirmação, 29,1% concordam por restrições e 7,6% discordam em parte. Percebe-se que há uma lógica dos respondentes quanto a essa questão relacionada com os gráficos 25 (o projeto de estágio permite uma visão prévia do TCC) e o gráfico 27 (o projeto de estágio alinha o tema, a pergunta de pesquisa e os objetivos do TCC). O gráfico 31, em análise, aponta que 84,8% concordam que o estágio é interdisciplinar com o TCC.

Gráfico 33 - As práticas gerenciais observadas, avaliadas e descritas no estágio e nas atividades compensatórias extraclasse devem ser teorizadas no TCC.

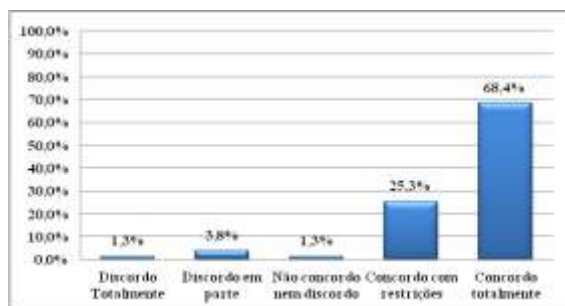


Fonte: Dados primários (2012).

Ao questionar os alunos se as práticas observadas, avaliadas e descritas no estágio devem ser teorizadas no TCC, a maioria dos entrevistados concorda totalmente com a assertiva (46,8%), enquanto concordam com restrições (35,4%), e que não concordam nem discordam (10,1%).

A relação teoria x prática em estágios de formação profissional permeia os primórdios da organização humana para o trabalho, permanece nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nas disciplinas de estágio. Nesse momento, não poderia deixar de ser diferente, diante das práticas gerenciais observadas, fazendo parte do prognóstico fundamentado.

Gráfico 34 - A experiência profissional do supervisor de estágio é fundamental para a realização das atividades.



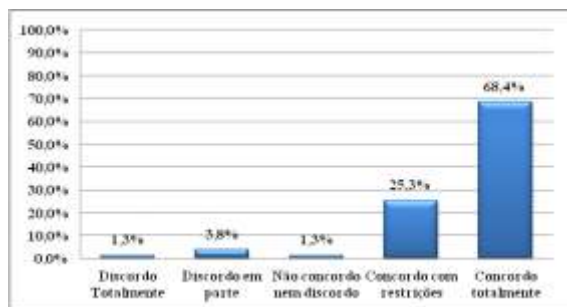
Fonte: Dados primários (2012).



Verifica-se no gráfico 34 que 58,3% dos alunos, concordam totalmente com a assertiva “A experiência profissional do supervisor de estágio é fundamental para a realização das atividades”, sendo que 30,4% concordam com restrições. Outro ponto a destacar é o baixo índice de respostas que discordam, com apenas 2,5%.

Nesse momento, evidencia-se a importância dos professores possuírem bagagem de experiências práticas para contribuir positivamente no melhor desempenho do estagiário, frente aos desafios profissionais e acadêmicos, de conclusão do Curso de Administração.

Gráfico 35 - O estágio e o TCC contribuem para o desenvolvimento da visão sistêmica do acadêmico.



Fonte: Dados primários (2012).

Observa-se que a grande maioria, aproximadamente 70% dos entrevistados, concorda totalmente que a combinação do estágio com o TCC contribui para o desenvolvimento da visão sistêmica do meio acadêmico. Em segundo lugar, ficaram os que concordam com restrições (25,3%).

Assim, sugere-se que mais de 93% dos alunos percebem a interdisciplinaridade entre estágio e TCC, não apenas uma atividade prática e peça teórica, respectivamente. Ainda, percebe-se que tal interdisciplinaridade transcende a expectativa do estagiário.

O desenvolvimento da visão sistêmica fortalece a profissão que está para o crescimento das empresas, a partir da teoria do desenvolvimento organizacional e da própria Instituição que oferece o curso à comunidade, por estar cumprindo sua missão definida no PDI, a partir da construção no planejamento estratégico - PE: "Ser uma

Instituição de excelência na Educação Superior capaz de desenvolver o potencial realizador das pessoas, cidadãos sadios, habilitados para a profissão e para a vida integrados com a comunidade".

Há que se relacionar essa assertiva com os gráficos 9, 10, 11, no bloco O estágio como oportunidade de aprendizagem (Proporciona a oportunidade de conhecer a estrutura da empresa de forma sistêmica, Proporciona a visão de uma parte específica da empresa, permite aprofundar sua área de interesse).

A porcentagem de respostas concordantes do item em estudo reflete a percepção do aluno quando este manifesta que o estágio é uma oportunidade de conhecer a empresa de forma sistêmica.

Apesar desse consenso, nos gráficos 10 e 11, já foi detectada uma contradição entre os respondentes. No momento, torna-se importante fazer esse resgate, posto que confirma e consolida a ideia de que o aluno tem consciência do estágio como atividade interdisciplinar, capaz de refletir em seu futuro profissional.

Contudo, o posicionamento divergente surge em virtude de que a tradição, na formação de administradores, é a vocação para uma área organizacional, direcionada para a especialidade. Por isso, acreditam que deveriam ter mais conhecimento, aprofundando-se em uma área específica da empresa, mesmo tendo ciência do que é visão sistêmica dentro de uma organização. Justamente esse é o paradigma que o Curso de Administração, objeto de estudo, visa a combater.

Percebe-se que o aluno compreende ser a proposta de aprendizagem do estágio a formação para a visão sistêmica; contudo, ainda carrega consigo a arraigada tradição de que deve ele se formar em uma área específica da organização, sem perceber ser este o papel da pós-graduação.

Está-se diante de uma pequena demonstração do esforço necessário para construir uma proposta pedagógica para a graduação, afim de livrar-se dos vícios de orientação acadêmica no estágio e TCC, e em prol de objetivos claros e condizentes com a realidade das organizações.

Gráfico 36 - As atividades compensatórias extra classe, promovidas pelas disciplinas contribuem para a elaboração do TCC.



Fonte: Dados primários (2012).

Na assertiva, as atividades compensatórias extraclases, promovidas pelas disciplinas, contribuem para a elaboração do TCC (gráfico 36), cerca de 60% dos alunos concordam totalmente com a afirmação, seguidos pelos que concordam com restrições (25,3%).

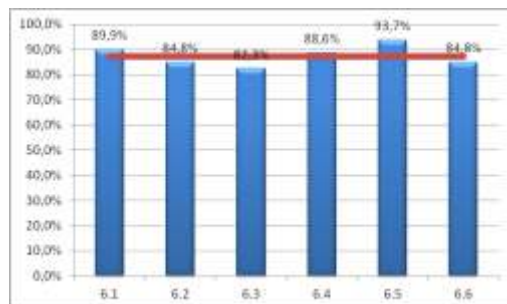
Vemos que 84,8% dos respondentes concordam que as atividades compensatórias extraclases também contribuem para elaboração do TCC. Isso demonstra a interdisciplinaridade não somente entre as disciplinas do estágio e do trabalho de conclusão, mas entre todas as disciplinas do curso. Cada trabalho ou diagnóstico organizacional de uma área específica, solicitado pelo professor de disciplina, acaba sendo direcionado para a confecção do TCC. Tal prática fortalece a contribuição de outras disciplinas para a elaboração do trabalho de conclusão. Pode-se afirmar, ainda, que não é tratado apenas como peça teórica por acabar tornando-se um processo natural a ser desenvolvido durante todo o andamento do curso.

A interdisciplinaridade também é visualizada nas atividades compensatórias extraclases, que são as cobradas pelos professores nas disciplinas que não são estágio e TCC. Assim, demonstra-se que todas as outras atividades advindas de outras disciplinas do próprio curso contribuem para a elaboração do TCC, além das próprias disciplinas do estágio.

Diante disso, 82,2% dos respondentes percebem essa forte ligação do estágio durante todo o andamento do curso, e isso corrobora com a

assertiva de que a proposta de metodologia adotada pelo Projeto Pedagógico do Curso tem obtido sucesso na questão da interdisciplinaridade.

Gráfico 37 - Comparação das questões sobre Interdisciplinaridade do estágio.



Fonte: Dados primários (2012).

**Legenda:** 6.1 As atividades do estágio contribuem para a elaboração do TCC. 6.2 Há relação direta entre o estágio e o tema do TCC. 6.3 As práticas gerenciais observadas, avaliadas e descritas no estágio e nas atividades compensatórias extraclasse devem ser teorizadas no TCC. 6.4 A experiência profissional do supervisor de estágio é fundamental para a realização das atividades. 6.5 O estágio e o TCC contribuem para o desenvolvimento da visão sistêmica do acadêmico. 6.6 As atividades compensatórias extra classe promovidas pelas disciplinas contribuem para a elaboração do TCC.

O gráfico 36 destaca-se na comparação dos percentuais positivos sobre a interdisciplinaridade do estágio e do TCC, acima das médias percebidas nas comparações anteriores, onde o valor de destaque está no item 6.5 do gráfico 36, com (93,7%) respondendo positivamente sobre a contribuição do estágio e do TCC para a visão sistêmica.

## Quanto ao desenvolvimento humano e social do estágio

A última categoria analisada foi o desenvolvimento humano e social do estágio na percepção do entrevistado, ou seja, o que o estágio acabou modificando em suas práticas diárias na rotina administrativa.

Gráfico 38 - O estágio supervisionado visa ao desenvolvimento da criatividade.



Fonte: Dados primários (2012).

A primeira questão desse bloco visava a perceber se o estágio supervisionado desenvolvia a criatividade. A maioria dos respondentes, que concordam com a afirmação (55,6%), seguidos por aqueles que concordam com restrições (29,1%). Então, sobre a assertiva de que o estágio proporciona a interdisciplinaridade necessária para se ter uma visão sistêmica da empresa (gráfico 34), os estagiários também afirmam que o estágio proporciona o aumento da criatividade, tomando ciência de tudo que acontece na organização de forma interdepartamental, por exemplo, com muito mais facilidade de inovar e criar novas soluções empresariais.

Vê-se aqui a contribuição da teoria do desenvolvimento organizacional, por terem os alunos a oportunidade de praticar a ciência da administração com criatividade, por meio da aplicação do método de estudo de caso contemplado no referencial teórico.

Gráfico 39 - O estágio desenvolve competências, habilidades e atitudes empreendedoras.

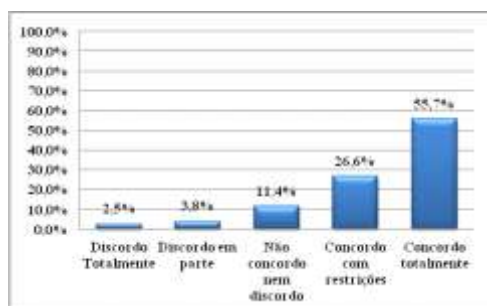


Fonte: Dados primários (2012).

No (gráfico 39) verifica-se que aproximadamente, 60% dos entrevistados concordam totalmente que o estágio desenvolve competências, habilidades e atitudes empreendedoras, enquanto cerca de 30% dos respondentes concordam com restrições.

Assim, 88,6% dos respondentes afirmam que o estágio possibilita a vivência empreendedora, considerando que visualizam o desenvolvimento da criatividade e o comportamento do aluno, como sendo empreendedor corporativo, aflorarem. Da mesma forma do item anterior, contribui para o desenvolvimento organizacional.

Gráfico 40 - O desenvolvimento humano é fator preponderante nas atividades do estágio.

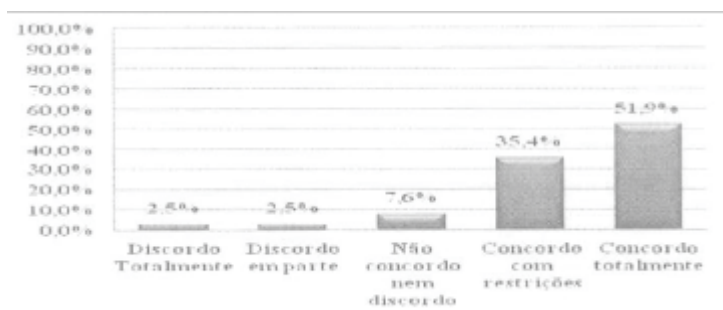


Fonte: Dados primários (2012).

Na assertiva, o desenvolvimento humano é fator preponderante nas atividades do estágio (gráfico 40), constata-se que 55,7% dos entrevistados concordam totalmente com a afirmação, 26,6% concordam com restrições e 11,4% não concordam nem discordam.

Nesse momento, evidencia-se a contribuição do estágio para o desenvolvimento humano dos atores envolvidos. Do total, 84,3% concordam com essa assertiva, apontando para a perspectiva de que as organizações também podem ser ambientes humanos e facilitadores da aprendizagem, e que o desenvolvimento organizacional nada tem a perder com tal fator.

Gráfico 41 - O estágio auxilia na formação humanista.



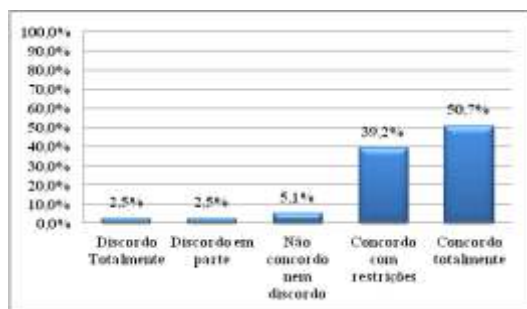
Fonte: Dados primários (2012).

Analisando-se quanto o estágio auxilia na formação humanista (gráfico 41), constata-se que aproximadamente 52% de alunos concordam totalmente com a assertiva, seguidos por 36% de respondentes que concordam com restrições.

É função de toda Instituição, e comumente consta em sua missão, a formação humanista, cidadã. Na missão da FUCAP, o lado humanista manifesta-se quando menciona “cidadãos habilitados para a vida, integrados com a comunidade.” Assim, a integração com a comunidade aparece justamente com essa proximidade entre empresa e universidade, com o estágio proporcionando uma oportunidade de formação humanista. Além dessa interpretação, a formação humanista também pode estar relacionada com a experiência de contato com outras pessoas, à procura por entendimento do que se sucede nas

relações humanas dentro das organizações, como se dá essa dinâmica de interação. Da mesma forma que dos itens anteriores desse bloco, tal formação também contribui para o desenvolvimento organizacional.

Gráfico 42 - O estágio auxilia na formação tecnicista.



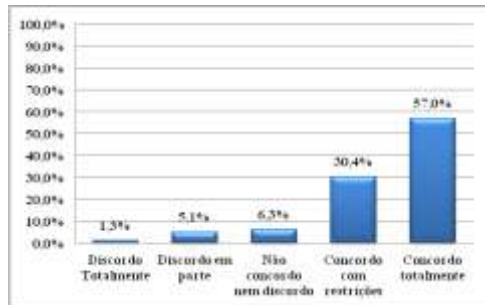
Fonte: Dados primários (2012).

Pôde-se observar no (gráfico 42), que quase a metade dos respondentes concorda totalmente que o estágio auxilia na formação tecnicista, e 39,2% concordam com restrições. Um índice muito baixo representa os entrevistados que discordam e os que não concordam, nem discordam.

O estágio, além de permitir uma formação humanista, também deve proporcionar uma formação tecnicista. Além de conhecer de pessoas e seus comportamentos, o estagiário também necessita ter a oportunidade de formação técnica, isso o que 89,9% dos respondentes afirmam. O equilíbrio entre a formação humana e a formação tecnicista é o desejado por qualquer Instituição de Ensino Superior, pois está habilitando pessoas para a vida, como cidadãos, e para a profissão, como mão-de-obra para o desenvolvimento instrumental das organizações.



Gráfico 43 - O estágio estimula o desenvolvimento das competências e habilidades do gestor de negócios.

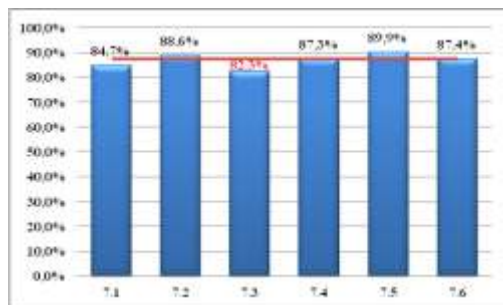


Fonte: Dados primários (2012).

Verifica-se que 57% dos entrevistados concordam totalmente com a assertiva “o estágio estimula o desenvolvimento das competências e habilidades do gestor de negócios” (gráfico 43), seguido por aqueles que concordam com restrições (30,4%).

Tal qual o índice de respondentes que consideram o estágio como uma etapa capaz de desenvolver competências, habilidades e atitudes empreendedoras, também é representativa a porcentagem de estagiários que concordam que desenvolve as competências e habilidades do gestor de negócios (87,4%). Esse número também contribui para a teoria do desenvolvimento organizacional.

Gráfico 44 - Comparação das questões sobre o desenvolvimento humano e social do estágio.



Fonte: Dados primários (2012).

**Legenda:** 7.1 O estágio supervisionado visa o desenvolvimento da criatividade. 7.2 O estágio desenvolve competências, habilidades e atitudes empreendedoras. 7.3 O desenvolvimento humano é fator preponderante nas atividades do estágio. 7.4 O estágio auxilia na formação humanista. 7.5 O estágio auxilia na formação tecnicista. 7.6 O estágio estimula o desenvolvimento das competências e habilidades do gestor de negócios.

Na comparação do percentual de respostas positivas quanto ao desenvolvimento humano e social no estágio (gráfico 44), contata-se semelhança nos valores obtidos, com todos os valores entre 80% e 90%.

Observa-se que a média esteve muito próxima da casa dos 90%, sendo o menor valor da questão 7.3 do (gráfico 43) com 82,3%, e o maior da questão 7.5 do (gráfico 44) com 89,9%. Encontra-se, na teoria, uma gama de habilidades, competências e atitudes necessárias para o exercício eficaz da profissão de administrador, sendo a realização de estágios uma oportunidade valiosa de desenvolvimento das mesmas, por meio da experiência prática, vivência social e organizacional e do fortalecimento do potencial empreendedor.

Chama a atenção o fato de que se tem respostas para afirmar ser o modelo implantado da FUCAP tecnicista e empreendedor. Pauta-se em bases teóricas do desenvolvimento organizacional (DO) e em ferramentas metodológicas, que o método do caso e estudo de casos proporciona.

Nesse capítulo, foram analisados os dados dos 79 questionários aplicados. De forma análoga, os dados foram separados em dados sociais, das organizações, estágio como oportunidade de aprendizagem, percepção do aluno quanto aos objetivos do estágio, metodologia, interdisciplinaridade e desenvolvimento humano e social do estagiário.

# Capítulo 7

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No revisão de literatura, percebe-se que existem considerações pertinentes a formação do Administrador em todos os documentos encontrados e utilizados como base para o desenvolvimento da pesquisa. Ao considerar o problema elencado para o desenvolvimento do trabalho, compreende-se que surgem questões que necessitam de uma abordagem sistemática e investigativa para a compreensão profunda do tema, embora seja possível inferir sobre o tema preconizado na pesquisa.

O estágio, no percurso do programa curricular do curso de Administração, é entendido como um mecanismo de formação profissional, sendo de fundamental importância uma adequação entre as práticas profissionais e o TCC. A contribuição do estágio e do TCC à formação de profissionais de Administração, depende da metodologia utilizada para o alcance dos objetivos e do perfil profissional definido no curso da IES pesquisada.

Percebe-se que a metodologia tem uma influência significativa na formação das competências e habilidades profissionais dos egressos.

Para uma formação com visão sistêmica em negócios, a crítica sobre o uso do método monográfico na graduação, é inevitável, considerando que este método, pouco contribui para os objetivos gerais do curso de administração da IES. Por outro lado, as informações coletadas na pesquisa confirmam que o estudo de caso interdisciplinar alinha-se à visão e à missão da instituição e com os objetivos do Curso de administração.

Estudar o papel do estágio supervisionado e a contribuição TCC para a formação de profissionais da Administração é tratar da formação

complementar no processo de aprendizagem que constituiu a integração curricular dos cursos de Administração.

O método do estudo de caso, em especial nos TCC's, que orientam uma revisão de planos de negócios das organizações, aumenta o valor agregado aos serviços educacionais prestados pela FUCAP.

A visão sistêmica é fator de desenvolvimento percebido pelos educandos ao responderem que os objetivos das organizações são melhores atingidos que os seus próprios, devido à ligação que se faz com os princípios de desenvolvimento organizacional presentes nas atividades dirigidas a partir da quarta fase do curso de administração.

O método do estudo de caso atende de forma completa a formação da estrutura mental do futuro profissional que atuará focado nos desempenhos social e econômico das organizações.

Nos primórdios, os estágios dos aprendizes, nas guildas, eram eficientes para a formação da prática profissional, enquanto, na atualidade, com o avanço da ciência, vê-se que um método inadequado inviabiliza o processo de aprendizagem, principalmente quando se separam os inseparáveis: a teoria e a prática no processo, objetos deste estudo.

A responsabilidade profissional está no entendimento do todo sistematizado do cenário organizacional. Nesse caso, na formação de administradores; por mais relevante que seja uma pesquisa monográfica em tema específico, quando realizada por estudantes de graduação em TCC, não atende aos propósitos da formação profissional.

O estágio curricular, integrado ao TCC, representa uma atividade pedagógica de formação profissional importantíssima para a postura profissional diante das adversidades do mercado de trabalho. Assim vê-se, no método do estudo de caso, a ferramenta ideal que permite a adaptação necessária para a formação de profissionais em administração, consolidando o currículo como um todo sistêmico e holístico.

Na pesquisa de Roesch (2005), observa-se que as empresas perderam o interesse pelos estagiários; porque as atividades não atingiram os objetivos da empresa, na visão de seus gestores. Entende-se que as atividades dos estagiários e as pesquisas da disciplina de TCC, delimitadas ao extremo, como vimos na literatura, não foram “compradas” pelo mercado empresarial, pois passa a ser entendida como sempre estudando as partes, e nunca enxerga o todo. Em termos de análise conclusiva que estamos diante do uso de um bom método na tarefa errada. Dado o perfil definido para o egresso, diante de atividade integradora (estágio e TCC) passa a ser impróprio.

Na FUCAP, a implantação do método do estudo de caso na orientação de estagiários na condução da revisão do plano de negócios das empresas, firma-se como o método ideal. O gráfico 22, nos itens 4.4 e 4.5 mostrou que os objetivos das empresas (83%) apresentam percentual maior que os dos estagiários (79%), mantendo, na forma proposta: os objetivos das empresas estão acima dos interesses dos estagiários, confirmando uma formação para o mercado e não tão só para a academia.

Amboni, não explicita se há ou não ligação direta entre o estágio e o TCC. Já Roesch (2005) sugeriu que se adapte o método monográfico (próprio para pesquisa e próprio para a pós-graduação) na graduação. Assim, pela praticidade do método, pode tornar-se ferramenta principal de formação, se desconsiderarmos a atuação com visão sistêmica. Embora, na graduação o método monográfico continua sendo ferramenta de elaboração de artigos e demais peças científicas.

Os estagiários tendem a manter os efeitos da tradição vocacionada para uma área específica da organização, pois os trabalhos que estão na Biblioteca, sugerem a escolha de uma área específica para os TCC's, pois desconhecem o perfil do egresso definido pela IES.

Recomenda-se que se elaborem novos manuais esclarecendo estes pontos e que se substitua a bibliografia destas unidades curriculares do curso de graduação, e as referências que não atendem à proposta curricular definida a luz das DCN's.

A formação de profissionais para o mercado deve contemplar

todas as áreas da administração no estágio supervisionado e no TCC.

Seguindo o mesmo raciocínio, o TCC dos estagiários da IES, deve ser estruturado no método de Estudo de Caso, contemplando diagnósticos setoriais nas diversas áreas da administração, seguido de prognósticos fundamentados cientificamente.

O papel do estágio supervisionado é entender o funcionamento do todo através do convívio em ambiente de prática real, comparando-a com a teoria.

Quando o curso objeto desta pesquisa definiu seu perfil, e contemplou a visão sistêmica, definiu o caminho ou a metodologia compatível. O estágio e o TCC poderão contribuir ou não, para a formação de profissionais de administração, depende do alinhamento entre perfil profissional e a metodologia empregada para consolidar tal formação. No caso FUCAP: O estudo de caso para revisar os planos de negócios das empresas.

Esta dissertação permitiu compreender melhor o estágio supervisionado, desde a sua concepção até os resultados obtidos com o uso do método de estudo de caso para a realização do TCC no curso de Administração da FUCAP nos últimos dois anos.

A análise da concepção e operacionalização do estágio supervisionado e sua contribuição à realização do TCC colheram respostas extremamente positivas. Constatou-se, na visão dos egressos da FUCAP, que o método de estudo de casos permitiu a efetiva contribuição para a IES, para os estagiários e para as empresas, principalmente.

Proporcionou à escola condições e maior segurança para introduzir alterações no manual de estágio e do TCC, a partir da análise da relação entre a teoria e a prática coletiva, em prol do desenvolvimento organizacional e de profissionais de administração para atuarem com visão sistêmica em seu ambiente profissional.

# Reflexões

---

- O administrador faz o que?
- Para que serve o administrador?
- Como o administrador aprende?
- Aprende com ensino fragmentado?
- A teoria está conectada com a prática durante a formação?
- O estágio proporcionou visão sistêmica de uma unidade de negócio?
- No TCC, realizou a revisão do plano de negócio da empresa onde fez o estágio?
- A pergunta de pesquisa do TCC, respondeu sobre a viabilidade econômica, financeira e operacional de um negócio? Porquê?
- Por que foi delimitada ao mínimo a pergunta de pesquisa do meu TCC?
- Delimitar o negócio?
- Só uma tarefa? Só uma função? Só uma área?
- Delimitar a atuação do mercado para atendê-lo?
- Delimitar a atuação do administrador?
- As DCN's, para os administradores induz a delimitação monográfica? Sim, infelizmente.
- Para você, existe visão sistêmica interdisciplinar no TCC? O que fazer?

Recomendar o Método de Estudo de Caso? Sim! Com foco na revisão do plano de negócio da organização em atividade: da origem dos recursos ao balanço patrimonial ou prestação de contas, no caso da administração pública.

# Referências

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Gestão de cursos de administração**. São Paulo: Prentice-Hall, 2004.

ALMEIDA, D. R.; LAGEMANN, L.; SOUSA, S. V. A. **A importância do estágio supervisionado para a formação do administrador**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30, Salvador. Anais... Salvador: ANPAD, 2006.

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. Florianópolis, 2011

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724 de 30/12/2005. **Informação e documentação — trabalhos acadêmicos — Apresentação**. Disponível em: <http://www.fee.ufpa.br/arqsecret/ABNT%20NBR%2014724.pdf>. Acesso em: 19/03/2012.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. Ed. Ver. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005.

BECKHARD, R. **Desenvolvimento organizacional: modelos e estratégias**. São Paulo: Edgar Blücher, 1972.

BENNIS, W. G. **Desenvolvimento Organizacional: sua natureza, origens e perspectivas**. São Paulo: Edgar Blücher, 1972.

BLAKE, R. R.; MOUTON, J. S. **A estruturação de uma empresa dinâmica através do desenvolvimento organizacional tipo Grid**. São Paulo: Edgar Blücher, 1979.

B R A S I L . L e i n ° 6 . 4 9 4 d e 0 7 / 1 2 / 1 9 7 7 . Disponível em: <http://www.fssestagio.uerj.br/legislacao/lei6494.pdf>. Acesso em: 10/03/2012.

\_\_\_\_\_. **LEI N.º 4.769, de 9 de Setembro de 1965**. Disponível em: <http://www.crapr.org.br/legislacao%20divida%20ativa/Dec61934.pdf>. Acesso: 10/03/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 10/05/2011. Casa Civil: Subchefia para assuntos jurídicos: 2001.



\_\_\_\_\_. **Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Subchefia para Assunto Jurídicos. 2005.

\_\_\_\_\_. **Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004.** Gabinete do Ministro. Brasília. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto No 6.096, de 24 de abril de 2007.** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 300, de 30 de janeiro de 2006.** Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: <>.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da outras providências. Acesso em: 10/04/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>. 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008,** Lei do Estágio, publicada no diário Oficial da União (DOU), em 26 de setembro de 2008.

BROCKETT, *Oscar. História do Teatro.* Needham Heights. 8ª edição, 1999.

CAPES, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005 – 2010.** Brasília. 2004.

CÉSAR, A. M. R. V. C. Método do estudo de caso (case studies) ou Método do caso (teachingcases)? **Uma análise dos dois métodos de ensino e pesquisa em administração.** REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos, São Paulo - Brasil, v. 1, n. 1, 2007.

CUNHA, Carlos Henrique Lisboa Da. **Mudança organizacional:** possibilidades e limites de um programa de capacitação e desenvolvimento organizacional. 2005. 95 p. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) - Universidade Salvador. Salvador.

CRA. Conselho Regional de Administração/BA. **pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de trabalho do Administrador.** Disponível em: <http://www.cra-ba.org.br/Adm/FCKimagens/09-2009/pesquisa2006.pdf>. Acesso em: 19/03/2012.

DEMO, Pedro. **Introdução a metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica: em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DEUS, Antonio Walter De. **Habilidades e competências do administrador na percepção dos empresários da região da AMPLASC.** 2004. 99 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

ESTEVES, P.C.L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina.** Tese. 154f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

EPSTEIN, SephanR. "**corporações de ofício: Arendizagem e Mudança Tecnológica na Europa pré-industrial**", *Revista de História Económica*, vol. 58 (1998), 684-713.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1982.

FOGUEL, S.; SOUZA, C. C. **Desenvolvimento e deterioração organizacional.** São Paulo: Atlas, 1989.

FRAUCHES, C. (Org). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.** Brasília. ABMES Editora. 2008.

FRAUCHES, Celso.; FAGUNDES, Gustavo. M. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior.** 2 ed. Brasília: 2007.

FUCAP. **Plano de desenvolvimento institucional da Faculdade Capivari.** Capivari de Baixo. 2010.

GARCIA, Mauricio. **Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na educação superior.** trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador. 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão profissional em instituições privadas de ensino superior: um “guia de sobrevivência”** para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. Brasil: Hoper, 2006.

GIL, A. C. **Elaboração de casos para ensino em administração.** Revista Contemporânea de Economia e Gestão, São Paulo, Vol. 2, n.2, p. 07-16, jul.-dez/2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUVEIA, Andreia Barbosa. SILVA, Antonia Almeida. SILVEIRA, Adriana A. Dragone. JACOMINI, Márcia Aparecida. BRAZ, Terezinha Pereira. Trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 101-131, 2005.

HASTINGS, Rashdall. *As universidades da Europa na Idade Média: Salerno. Bolonha. Paris.* (1895) p. online edition 150 edição on-line

IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA, M. T.; CAMPOMAR, M. C. **A tipologia do método do caso em administração:** usos e aplicações. Revista Organizações e Sociedade, São Paulo, v. 12, n.34, p. 141-159, jul.-set./2005.

\_\_\_\_\_. **O caso como estratégia de ensino na área de administração.** Revista de Administração, São Paulo, v.41, n.2, p.147-157, abr./mai./jun. 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior 2010 – Divulgação dos Principais Resultados.** Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). 2011.

KLEBER Klaus; TREVISAN Leonardo.(Org). **Produzindo capital humano.** O papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo, Cultura: 2010.

LACOMBE, Francisco J.M.; HEILBORN, Gilberto Luiz J. **Administração: princípios e tendências.** São Paulo: Saraiva, 2006.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2001.

LODI, Instituto Euvaldo. **Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber**. Brasília: CNI/IEL, 2010.

MARCANTONIO, A. T.; SANTOS, M. dos; LEHFELD, N. A. de S. **Elaboração e divulgação do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1993.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologias convencionais e não convencionais e a pesquisa em administração**. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo, p. 2-6, 2º semestre. 1994

MATTAR, Fauze Najib. **pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. Volume 2. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEC. **Instrumento de análise do PDI atualizado**. In: Projeto Fortalece – Fortalecendo as competências dos profissionais da educação superior. Florianópolis. CDROM. 2009.

MELO, P. A. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 331 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2002.

MENEZES, M. A. A. **Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica**. Revista Educação e pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 129-143, jan./abr. 2009.

MERRIAM, Sharan. B. *Qualitative Research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco, 1998.

MORAES, Mario Cezar Barreto. **ENADE 2009: orientações para as IES**. Julho de 2009. Acesso em: 27/05/2011. Disponível em: [www.observatorioacademico.com](http://www.observatorioacademico.com). 2011.

MUMARI, J. M. F.; HELAL, D. H. **O estágio e o desenvolvimento de competências profissionais em estudantes de administração**. Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v.10, n°02, p. 262-280, jul.-dez./2009.

OCDE. *Education at a glance: OCDE indicator. Organization for economic co-operation and development*, 2010.

OLIVEIRA, G. A. **Desenvolvimento organizacional: teoria e diagnóstico.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

OGILVIE, Sheilagh. "**Guilds, eficiência e capital social: a evidência do alemão proto-indústria,**" *História Economic Review*. Maio de 2004, vol. 57 Issue2, pp. 286-333.

OTANI, Nilo. **Universidade empreendedora: a relação entre a Universidade Federal de Santa Catarina e o Sapiens Parque.** 2008. 216 f. Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PIZZINATTO, N. K. **Ensino de Administração e o perfil do administrador: contexto nacional e o curso de Administração da UNIMEP.** Revista Impulso, v.11, n.º 26. p. 173-190, 1999.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; GONÇALVES, Pires Yara; ABRAMOWICZ, Mere. **Reforma Universitária – sinais do SINAES. Série Currículo – Questões Atuais.** Vol.3. Editora CRV. Curitiba. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de caso.** 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 1988.

RUTENBURG, Viktor Ivanovich. "*A sociedade feudal e sua cultura*". Progress Publishers. (1988). ISBN 501000528X p. 30. ISBN 501000528X HYPERLINK "[http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?hl=pt-BR&langpair=en|pt&rurl=translate.google.com.br&u=http://www.newadvent.org/cathen/07066c.htm&usg=ALkJrhhe6cTa1mMBLd08OzzYJjxt3yaXcw](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=pt-BR&langpair=en|pt&rurl=translate.google.com.br&u=http://www.newadvent.org/cathen/07066c.htm&usg=ALkJrhhe6cTa1mMBLd08OzzYJjxt3yaXcw)"http://www.newadvent.org/cathen/07066c.htm.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: LED, 2001.

SINAES. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação.** 5ed., revisada e ampliada – Brasília: INEP, 2009.

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações. trabalho I, capítulo X, p. 72<sup>[carece de fontes?]</sup>

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antonio Pereira; Otani, Nilo. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2007.

TACHIZAWA, T.; CRUZ JUNIOR, J. B. da; ROCHA, J. A. de O. **Gestão de negócios: visões e dimensões empresariais da organização**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_, **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_, **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WITTE, A.; DOMINGUES, M. J. C. S.; SILVEIRA, A. **Competências e habilidades do administrador: com as palavras os egressos**. XVIII ENANGRAD, CUIABÁ, AGOSTO/2007.

YIN, R. K. **Estudo de casos: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# ESTUDO DE CASO

Estudo de caso: Método de formação profissional para graduação.

Este estudo proporciona uma profunda reflexão sobre os métodos mais utilizados na formação interdisciplinar de profissionais a nível de graduação.

A crítica ou recomendação de métodos apropriados para formação de egresso depende do perfil a ser conquistado.

O método correto revoluciona o ensino e as profissões.

ISBN 978-85-66962-01-7



9 788566 196201 7