EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS RELATÓRIOS THE FUTURE OF JOBS.

Evolution of competencies in business administration education: A comparative analysis between national curriculum guidelines and "The Future of Jobs" reports

ANNA SOFIA COSTA NERI
UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

THIAGO LOPES STACCIARINI
UNINOVE – UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

LUIS CARLOS DE OLIVEIRA NUNES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Comunicação:
O XIV SINGEP foi realizado em conjunto com a 14th Conferência Internacional do CIK (CYRUS Institute of Knowledge) e com a SPARK (Society for Promoting Academic Research and Knowledge), em formato híbrido, com sede presencial na UNINOVE - Universidade Nove de Julho, no Brasil.

Agradecimento à orgão de fomento:
O presente trabalho foi realizado com os apoios de: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, FAP - Fundo de Apoio à Pesquisa UNINOVE e do Instituto Federal de Alagoas

EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS RELATÓRIOS THE FUTURE OF JOBS.

Objetivo do estudo
Analisar a evolução das competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração no Brasil e sua convergência com as competências demandadas pelo mercado de trabalho, identificadas nos relatórios The Future of Jobs do Fórum Econômico Mundial.

Relevância/originalidade
O estudo articula, em uma perspectiva longitudinal, documentos normativos da formação em Administração e projeções sobre as competências demandadas pelo mercado de trabalho, permitindo identificar convergências, permanências e descompassos temporais entre a formação superior e as transformações do trabalho.

Metodologia/abordagem
Pesquisa qualitativa, documental, interpretativa e longitudinal, abrangendo o período de 2005 a 2025. Foram analisadas as DCNs de Administração e cinco edições do The Future of Jobs, com harmonização das competências em dez macrocategorias para possibilitar a comparação entre os documentos.

Principais resultados
Os resultados revelam convergência parcial entre as DCNs e o WEF, com permanência de competências cognitivas e relacionais. As principais diferenças envolvem as competências digitais, incorporadas tardiamente às DCNs, e a sustentabilidade, cuja inclusão na normativa brasileira antecedeu sua valorização pelo WEF.

Contribuições teóricas/metodológicas
O estudo oferece uma perspectiva longitudinal da formação por competências em Administração e uma estratégia de harmonização conceitual que permite comparar documentos com terminologias distintas, evidenciando que a evolução das competências envolve não apenas novas capacidades, mas também a ressignificação das existentes.

Contribuições sociais/para a gestão
Os achados reforçam a necessidade de instituições e cursos acompanharem continuamente as transformações do trabalho e incorporá-las aos projetos pedagógicos e práticas formativas, preparando administradores para mobilizar e recombinar competências em diferentes contextos, sem subordinar a formação às demandas imediatas do mercado.

Palavras-chave: Competências, Administração, Diretrizes Curriculares Nacionais, Mercado de trabalho, Relatório The Future of jobs

Evolution of competencies in business administration education: A comparative analysis between national curriculum guidelines and "The Future of Jobs" reports

Study purpose
To analyze the evolution of competencies established in the Brazilian National Curriculum Guidelines for undergraduate Business Administration programs and their convergence with labor market competencies identified in the World Economic Forum's The Future of Jobs reports.

Relevance / originality
The study integrates, from a longitudinal perspective, normative documents on Business Administration education and projections of labor market competency demands, enabling the identification of convergences, continuities, and temporal gaps between higher education and transformations in the world of work.

Methodology / approach
This qualitative, documentary, interpretive, and longitudinal study covers the period from 2005 to 2025. It analyzes the National Curriculum Guidelines and five editions of The Future of Jobs, harmonizing competencies into ten macro-categories to enable comparison across documents.

Main results
The results reveal partial convergence between the curriculum guidelines and WEF reports, particularly in cognitive and relational competencies. The main differences concern digital competencies, incorporated later into the guidelines, and sustainability, whose inclusion in Brazilian regulations preceded its prominence in WEF projections.

Theoretical / methodological contributions
The study provides a longitudinal perspective on competency-based education in Business Administration and a conceptual harmonization strategy for comparing documents with different terminologies, showing that competency evolution involves not only emerging capabilities but also the reinterpretation of existing ones in changing contexts.

Social / management contributions
The findings highlight the need for institutions and programs to continuously monitor transformations in work and incorporate them into curricula and educational practices, preparing future managers to mobilize and recombine competencies across different professional contexts without subordinating education to immediate market demands.

Keywords: Competencies, Business Administration, National Curriculum Guidelines, Labor Market, The Future of Jobs Report

EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS RELATÓRIOS *THE FUTURE OF JOBS*

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho contemporâneo foi transformado por dois fatores de alta complexidade: a policrise global e aceleração tecnológica. A policrise é definida como o emaranhamento causal de crises em múltiplos sistemas globais (abrangendo as esferas ambiental, sociopolítica e econômica) que agem simultaneamente de forma sinérgica e em cascata, degradando as perspectivas da humanidade. Nesse cenário, crises climáticas, tensões geopolíticas, instabilidades financeiras e crises de saúde pública deixam de ser eventos isolados e passam a se reforçar mutuamente (Lawrence et al., 2024; Rakowski et al., 2025).

Paralelamente a esses eventos, a transição da indústria 4.0 para a indústria 5.0 tem reconfigurado de forma drástica a manufatura e o setor de serviços, redirecionando o foco da digitalização e na eficiência dos processos por meio de tecnologias como Inteligência Artificial (IA), Internet das Coisas (IoT) e Big Data, para reposicionar o ser humano no centro do processo produtivo, ressaltando a colaboração homem-máquina, buscando criar indústrias mais flexíveis, sustentáveis e personalizadas (Leon, 2023).

Essa nova dinâmica altera radicalmente o perfil de habilidades exigidos pelas organizações. Li (2024) estima que, devido a essa dupla disrupção (automação e impactos socioeconômicos), cerca de 50% de todos os trabalhadores precisarão de requalificação (reskilling) nos próximos anos. Para Leon (2023), o avanço da inteligência artificial e da automação tende a eliminar postos de trabalho que dependem de tarefas físicas e cognitivas rotineiras, já que softwares e algoritmos são capazes de realizar as tarefas de execução técnica de forma muito mais rápida e barata. O autor ressalta ainda que, no ambiente complexo da Indústria 5.0, são demandadas habilidades cognitivas e sociais não automatizáveis.

Essa questão traz à tona a discussão em torno da dualidade entre *hard skills* (competências técnicas, como conhecimentos específicos de uma área) e s*oft skills* (competências comportamentais, como comunicação e trabalho em equipe). A diferença entre esses dois tipos de competências não é o foco desse trabalho, mas vale registrar que, estudos com gestores que lideram processos de transformação digital indicam que as *soft skills* são muito mais relevantes do que as habilidades técnicas para o sucesso desses processos (Souza et al., 2023).

Diante desse cenário, as instituições envolvidas nas formações de profissionais precisam estar atentas a essas transformações e prepará-los para atuar nesse novo contexto. Para Bonesso et al. (2020) historicamente existe um desalinhamento entre as competências desenvolvidas pelas instituições de ensino superior e o perfil de habilidades exigido pelo mercado de trabalho. O foco deste trabalho foram os cursos de bacharelado em administração, cuja trajetória curricular começa com a regulamentação da profissão em 1965 e a criação do primeiro currículo mínimo em 1966.

No Brasil, a instituição responsável por formular e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que regem os cursos de graduação em Administração é o Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente por meio de sua Câmara de Educação Superior (CES) (Conselho Nacional de Educação, 2002, 2003; Resolução CNE/CES nº 5/2021, 2021). Desde o primeiro currículo, cinco diretrizes e pareceres reformularam as diretrizes para os cursos de graduação em administração, buscando acompanhar as mudanças socioeconômicas. Sendo a lógica de competências inseridas na graduação de Administração a partir da DCN de 2004 (Resolução CNE/CES nº 1/2004, 2004).

O perfil de habilidades exigidos pelo mercado era divulgado em iniciativas isoladas, entretanto, a partir de 2016, o Fórum Econômico Mundial (WEF) passou a publicar o *The Future of Jobs Report,* que acompanha as transformações no mercado de trabalho global e projeta mudanças nos empregos, tarefas e competências demandadas, geralmente para um horizonte de cinco anos. Os relatórios baseiam-se em pesquisas com lideranças de grandes empresas globais (World Economic Forum, 2016, 2018, 2020, 2023, 2025). A edição de 2025, por exemplo, reúne a perspectiva de mais de 1.000 empregadores, representando mais de 14 milhões de trabalhadores em 55 economias, incluindo o Brasil (World Economic Forum, 2025).

Considerando que estamos inseridos em um mundo interconectado e passando por intensas transformações globais, essa pesquisa entende que os relatórios do Fórum Econômico Mundial servem como um direcionamento para as mudanças exigidas pelo mercado. Assim, desse ponto, surge a seguinte questão de pesquisa: Em que medida a evolução das competências previstas nas DCNs acompanha as mudanças nas competências valorizadas pelo WEF ao longo do período?

Esse trabalho tem como objetivo principal analisar a evolução das competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração no Brasil e sua convergência com as competências demandadas pelo mercado de trabalho identificadas nos relatórios *The Future of Jobs* do Fórum Econômico Mundial. Além disso, essa pesquisa traz contribuições específicas ao identificar as competências previstas nas DCNs de Administração de 2004/2005 e 2021; sistematizar as competências destacadas nos rankings dos relatórios *The Future of Jobs* de 2016, 2018, 2020, 2023 e 2025; e comparar longitudinalmente esses conjuntos de competências, identificando permanências, mudanças, convergências e competências emergentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação em Administração e evolução das diretrizes curriculares

A história do ensino superior em Administração no Brasil é marcada, desde o seu início, pela importação de modelos externos e forte influência do Estado na organização da formação profissional. Nicolini (2003) situa os primeiros registros de cursos nessa área em 1902, quando as escolas Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo, ofertavam as primeiras iniciativas de formação. A regulamentação oficial só aconteceu quase trinta anos depois, com a criação do Ministério da Educação e a instituição do Curso Superior de Administração e Finanças.

Segundo Nicolini (2003), a influência norte-americana marcou fortemente a formação dos administradores no Brasil, por meio de acordos de cooperação que financiaram escolas de referência, como a EBAP (1952) e a EAESP (1954), além de promoverem a formação de brasileiros em universidades americanas e a atuação de professores estrangeiros no país até 1965. Para o autor, esse modelo contribuiu para uma "fábrica de administradores", caracterizada por uma formação voltada à reprodução de práticas importadas, com pouco espaço para o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão da realidade das organizações brasileiras.

Esse modelo foi formalizado pela primeira vez em 1966, pelo Parecer CFE nº 307, de 8 de julho de 1966, que instituiu o primeiro currículo mínimo para o curso de Administração, organizando as disciplinas em três grandes blocos: matérias de cultura geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional, além da obrigatoriedade de um estágio supervisionado de seis meses para obtenção do diploma (Boaventura et al., 2018; Conselho Federal de Educação, 1966).

Em 1993, o Parecer CFE nº 433 reformulou o currículo de Administração, estabelecendo carga horária de 3.000 horas distribuídas entre Formação Básica e Instrumental (24%), Formação Profissional (34%), Disciplinas Complementares (32%) e Estágio Supervisionado (10%), com integralização entre quatro e sete anos (Resolução nº 2/1993, 1993). Embora a mudança buscasse conferir maior flexibilidade e adaptabilidade à formação, Boaventura et al. (2018) destacam que a lógica curricular permaneceu baseada em uma lista de conteúdos mínimos a serem cumpridos pelas instituições.

Com o tempo, esse modelo revelou limitações ao restringir a formação a conteúdos predefinidos, reduzindo a autonomia e a criatividade de estudantes e instituições, dificultando respostas às demandas locais em transformação (Boaventura et al., 2018). Nicolini (2003) aprofunda essa crítica ao associá-lo a um modelo "bancário" de educação, marcado pela passividade do estudante, memorização e fragmentação do conhecimento. Para o autor, essa estrutura favorecia a reprodução de técnicas importadas, em detrimento do pensamento crítico, da capacidade investigativa e de uma compreensão mais ampla da realidade das organizações brasileiras.

Diante dessa constatação, ao longo de décadas de vigência dos currículos mínimos, estimulou a necessidade de uma reorientação quanto à organização da formação em Administração no país. Assim, nos anos de 2004 e 2005, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Administração. Essa transição deslocou o eixo organizador da formação: da prescrição de disciplinas para a definição de um perfil de egresso e de um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso (Resolução CNE/CES nº 1/2004, 2004; Resolução CNE/CES nº 4/2005, 2005).

As DCNs trazem um novo formato, estabelecendo que o formando deve ser capaz de reconhecer e definir problemas, pensar estrategicamente, desenvolver comunicação e negociação, refletir criticamente sobre a esfera da produção, raciocinar de forma lógica e analítica, ter iniciativa, criatividade e consciência ética, ser adaptável a diferentes modelos organizacionais, elaborar e implementar projetos e realizar consultoria e perícias administrativas (Resolução CNE/CES nº 1/2004, 2004; Resolução CNE/CES nº 4/2005, 2005). Para Sant'ana et al. (2017), essa mudança representa um avanço significativo na concepção da formação, ao colocar o desenvolvimento de competências, e não a acumulação de conteúdos, como o principal critério orientador do processo educativo.

Entretanto, a implementação desse modelo ainda enfrenta desafios pedagógicos. Sant'ana et al. (2017), ao analisarem um curso de Administração de uma universidade pública brasileira, identificaram a predominância de aulas expositivas e de avaliações voltadas principalmente aos conhecimentos conceituais e às habilidades técnicas, com pouca atenção às atitudes, dimensão importante da formação por competências. Arantes e Monteiro (2016) acrescentam que a incorporação das competências previstas nas DCNs aos planos de ensino depende, em grande medida, da interpretação de cada docente, sendo influenciada por sua formação acadêmica, experiência profissional e preparação pedagógica.

É nesse contexto de desafios acumulados e de novas demandas impostas por um mundo do trabalho em acelerada transformação que a Resolução nº 5, de 14 de outubro de 2021, institui as DCNs mais recentes para o curso de Administração, consolidando uma nova etapa da formação por competências no país. A DCN 2021 amplia e aprofunda o arcabouço anterior ao definir nove competências gerais que o egresso deve desenvolver. Além de expandir o leque de competências esperadas, a diretriz introduz a obrigatoriedade de um sistema de gestão da aprendizagem que exige avaliação sistemática e documentada do curso a partir do efetivo desenvolvimento das competências do egresso, incluindo medidas diretas e indiretas, diagnóstico de lacunas e intervenções curriculares contínuas, representando uma mudança, não apenas no que se espera do formando, mas na forma como as próprias instituições devem gerir e prestar contas da qualidade da formação oferecida (Resolução CNE/CES nº 5/2021, 2021).

2.2 Competências profissionais na educação superior

Quanto à definição de competência, André e Rodrigues (2013) rastreiam as origens do termo no latim *competens*, aquele que é capaz e autorizado por lei, e no grego *ikanotis*, que remete à qualidade de ser capaz, evidenciando que a palavra já carregava, desde suas raízes, uma dupla referência: à capacidade interna do sujeito e ao reconhecimento externo dessa capacidade.

Os autores identificam quatro grandes perspectivas por meio das quais o conceito tem sido abordado: como atribuição formal (um conjunto de prerrogativas associadas a um papel ou cargo), como qualificação técnica adquirida (a posse certificada de saberes e diplomas), como traço ou característica pessoal (disposições relativamente estáveis do indivíduo) e como comportamento ou ação (que situa a competência não como algo que se tem, mas como algo que se manifesta na e pela ação em contextos específicos) (André & Rodrigues, 2013).

A perspectiva comportamental norte-americana foi pioneiramente sistematizada por McClelland (1973), que propôs abandonar os testes de inteligência como critério de seleção e avaliação profissional, criticando-os como barreiras sociais que pouco prediziam o desempenho real, em favor de avaliações fundadas em comportamentos operantes espontâneos, mensuráveis em situações concretas da vida e do trabalho, com destaque para capacidades como comunicação, estabelecimento moderado de metas e desenvolvimento do ego ao longo da experiência vivida.

Essa perspectiva consolidou o modelo anglo-saxão de competência como estoque de características mensuráveis, que Fleury e Fleury (2001) descrevem como a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (C.H.A.) orientada ao cargo e ao posto de trabalho. Bomfim (2012) sistematiza essa tríade clássica: conhecimento (saber), habilidade (saber fazer) e atitude (saber ser e conviver), apontando que a formação profissional inicial representa a etapa de entrada em um processo contínuo de desenvolvimento dessas capacidades, sem o qual a competência permanece como potencial não ativado.

A crítica ao modelo da tríade C.H.A. emerge, com força crescente, a partir da perspectiva da chamada escola francesa de competências, que desloca o foco do estoque de recursos para a capacidade de mobilização em ação. Para Le Boterf (2003), a competência não reside nos recursos que o indivíduo acumula, mas na capacidade de mobilizá-los e combiná-los, junto com recursos do ambiente (dados, redes de especialistas, ferramentas), de forma equilibrada e pertinente diante das demandas de uma situação concreta; ser competente, nessa perspectiva, é "saber agir", e não simplesmente "saber fazer".

Zarifian (2008) aprofunda essa inflexão ao propor três definições complementares do conceito: competência como a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; como uma inteligência prática das situações que se apoia sobre os conhecimentos adquiridos e os transforma, com tanto mais força quanto maior a diversidade das situações enfrentadas; e como a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno de situações compartilhadas para assumir domínios de corresponsabilidade.

Perrenoud (1999), por sua vez, define competência como a capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, uma definição que sublinha a insuficiência do conhecimento declarativo como substituto da competência em ação. Complementando essa visão, Dutra (2005) acrescenta a dimensão da entrega: para o autor, o que define a competência não é o que a pessoa possui, mas a sua capacidade de agregar valor ao patrimônio de conhecimentos da organização, perspectiva que torna o conceito mais objetivo e mensurável para os processos de gestão de pessoas.

Ruas et al. (2004) articula essas contribuições ao definir competência gerencial como a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para cumprir uma responsabilidade em

situação determinada, salientando que a competência só se legitima em situações reais de trabalho e que ela transita em três instâncias interdependentes na empresa: organizacional, funcional e individual.

No campo da Administração, Fleury e Fleury (2001) definem competência como um saber agir responsável e reconhecido, que envolve mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, gerando valor para a organização e para o indivíduo. Os autores traduzem essa concepção em sete competências profissionais essenciais, destacando o caráter multidimensional da competência e sua orientação tanto para os resultados organizacionais quanto para o desenvolvimento do profissional.

Martins-Silva et al. (2016), com base no referencial de Le Boterf (2003), identificaram que os administradores percebem as aprendizagens informais e não formais como mais relevantes para o desenvolvimento de competências do que a formação superior formal. Entre as 15 competências validadas, destacam-se resolução de problemas, pensamento estratégico, comunicação, liderança e gestão de equipes, reforçando sua importância para a formação do administrador.

No ensino superior, a relação entre competências e empregabilidade tem sido amplamente discutida por meio do conceito de *graduate attributes*, que reúne os atributos esperados dos egressos para atuação profissional. Em revisão de 39 estudos na área de negócios e administração, Osmani et al. (2015) identificaram 53 atributos e apontaram um descompasso entre as competências desenvolvidas pelas universidades e aquelas valorizadas pelos empregadores, que priorizam competências comportamentais em relação à reputação institucional.

Abelha et al. (2020), a partir de uma revisão sistemática de 69 artigos, propõem uma concepção multidimensional de competência que envolve recursos prévios, sua mobilização e integração em contextos específicos e sua manifestação na ação. Os autores defendem que as instituições de ensino superior adotem estratégias pedagógicas ativas e intencionais, para que as competências sejam efetivamente desenvolvidas, e não apenas declaradas nos documentos curriculares.

É com base nesse arcabouço teórico que o presente estudo operacionaliza o conceito de competência para fins da análise documental: como a capacidade do sujeito de mobilizar, de forma integrada e contextualizada, recursos cognitivos, relacionais e atitudinais em resposta a situações profissionais complexas, produzindo entregas reconhecidas e agregando valor tanto à organização quanto ao seu próprio desenvolvimento.

2.3 Transformações do trabalho e reconfiguração das competências

A compreensão dos efeitos da tecnologia sobre o trabalho avançou nas últimas décadas, à medida que pesquisadores passaram a investigar não apenas a substituição de ocupações inteiras, e sim, a reconfiguração das tarefas que compõem essas ocupações. Vial (2019), em revisão abrangente da literatura sobre transformação digital, a define como um processo que visa aprimorar uma entidade por meio da combinação de tecnologias de informação, computação, comunicação e conectividade, um processo que, na sua visão, afeta simultaneamente a estrutura organizacional, os processos internos, a cultura e o modelo de negócios das empresas.

No trabalho, a tecnologia da informação atua de forma crescente na automação, no fornecimento de informações e na transformação dos processos organizacionais. Ao substituir tarefas rotineiras, a digitalização desloca os trabalhadores para atividades mais complexas e criativas, ampliando também as exigências sobre suas competências (Morozova, 2021). Feng et al. (2024) mostram que esse movimento altera a própria atuação profissional, que passa a envolver maior supervisão de sistemas automatizados e intervenção em situações que ainda

dependem do julgamento humano. Assim, a tecnologia tende a reconfigurar tarefas e funções antes de simplesmente eliminar ocupações.

O avanço das tecnologias disruptivas intensifica, de modo simultâneo, dois movimentos aparentemente contraditórios no mercado de trabalho: a eliminação de postos tradicionais de trabalho e a criação de novas funções e ocupações antes inexistentes. Li (2024) sintetiza com precisão esse paradoxo ao projetar, com base em estimativas do Fórum Econômico Mundial, que até 2025 aproximadamente 85 milhões de empregos poderiam ser deslocados por mudanças na divisão do trabalho entre humanos e máquinas, ao mesmo tempo em que 97 milhões de novos empregos, mais adaptados às demandas emergentes, deveriam surgir para substituí-los.

Popelo et al. (2021) radicalizam o cenário ao projetar que, até 2035, cerca de 95% dos processos de produção poderão ser automatizados, com redução drástica nas categorias de emprego vigentes; em contrapartida, os autores apontam o surgimento de novas profissões inteiramente inéditas, como especialistas em tecnologia solar, gerentes de presença digital, arquitetos de ambientes virtuais e engenheiros de impressão 3D. Morozova (2021) confirma essa dinâmica ao identificar, a partir da análise do mercado de trabalho na economia digital, um conjunto de novas profissões digitais em franca ascensão, todas demandando competências que simplesmente não existiam nas matrizes curriculares de décadas anteriores.

À medida que a automação e a inteligência artificial assumem as tarefas rotineiras, cognitivas ou físicas, o repertório de competências que permanece, e que ganha crescente valorização, é aquele que a tecnologia tem maior dificuldade de replicar: as competências intrinsecamente humanas. Goulart et al. (2022) argumentam que as tarefas humanas do futuro se concentrarão nas fronteiras das atividades intensivas em conhecimento, nos pontos em que a flexibilidade na resolução de problemas e a criatividade são decisivos para a competitividade. Morandini et al. (2023) aprofundam essa análise ao apontar que as competências transversais se tornam essenciais justamente porque a inteligência artificial não consegue replicar facilmente características como empatia, inteligência emocional, adaptabilidade situacional, capacidade de construir confiança e estabelecer relacionamentos interpessoais genuínos.

Os autores estimam que, até 2030, 14% da força de trabalho global precisará mudar completamente de ocupação em razão dos avanços da inteligência artificial, e que a participação das principais competências demandadas se transformará em 40% nos próximos cinco anos, com metade de todos os trabalhadores precisando de alguma forma de retreinamento (Morandini et al., 2023). Li (2024) dimensiona o desafio com dados do Fórum Econômico Mundial: até 2025, 50% de todos os funcionários precisarão de requalificação, e um terço das competências consideradas essenciais naquele ano será composto por habilidades tecnológicas hoje ainda não prioritárias.

Goulart et al. (2022) contextualizam esse cenário no âmbito do ensino superior, alertando que o desalinhamento entre o perfil profissional formado pelas universidades e o perfil exigido pelo mercado, com frequente subdesenvolvimento de competências socioemocionais e humanísticas, já se traduz em perdas econômicas concretas para as organizações que não encontram os talentos de que necessitam. O debate, portanto, não é sobre se haverá mudanças nas competências requeridas, mas sobre quão rapidamente os sistemas formativos serão capazes de responder a essa reconfiguração.

Diante das transformações tecnológicas, organizacionais e laborais, cresce a necessidade de sistemas capazes de monitorar, com base empírica, as mudanças nas competências profissionais ao longo do tempo. Nesse contexto, os relatórios The Future of Jobs, do Fórum Econômico Mundial, destacam-se por mapear periodicamente as competências que ganham ou perdem relevância nas projeções dos empregadores globais.

Li (2024) destaca que as estimativas produzidas por esses relatórios oferecem evidências concretas de que a composição do portfólio de competências valorizadas não é estável, mas se reconfigura em função dos avanços tecnológicos e das mudanças organizacionais. Leon (2023)

articula essa perspectiva com os dados do *The Future Jobs Report 2023*, confirmando empiricamente o argumento teórico de que o conjunto de competências profissionais relevantes se transforma ao longo do tempo. Kilag et al. (2023) reforçam a dimensão longitudinal dessa transformação ao argumentar que o desenvolvimento de competências exige processos contínuos de upskilling e reskilling, em resposta a mudanças que não ocorrem de forma episódica, mas de modo permanente e acelerado, tornando o aprendizado ao longo da vida uma condição estrutural de empregabilidade, e não um atributo excepcional.

É esse referencial teórico, que demonstra porque o conjunto de competências profissionais muda ao longo do tempo em resposta a transformações tecnológicas e organizacionais, que fundamenta o recorte empírico do presente estudo, orientado a verificar se, e em que medida, essas transformações se refletiram nas diretrizes de formação dos cursos de Administração ao longo das últimas décadas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter documental e interpretativo, voltada à análise de como as competências profissionais foram prescritas e reconfiguradas ao longo do tempo em documentos normativos educacionais e relatórios prospectivos do mercado de trabalho. Essa abordagem privilegia a compreensão contextualizada e a construção de sentidos a partir dos dados, sem pretensão de generalização estatística, mas com foco na profundidade e no rigor analítico (Patton, 2015; Yin, 2016).

A análise documental justifica-se pela natureza do corpus, composto por fontes primárias que registram, em diferentes momentos históricos, diretrizes oficiais e projeções sobre competências profissionais. Esse procedimento é especialmente adequado a estudos que buscam acompanhar a evolução de fenômenos ao longo do tempo (Bowen, 2009). Assim, considerando o caráter longitudinal e comparativo da pesquisa, abrangendo o período de 2005 a 2025, a análise documental mostra-se coerente com os objetivos propostos.

O corpus da pesquisa é composto por dois grupos documentais complementares, selecionados por representarem diferentes perspectivas sobre a formação e as competências profissionais em Administração. O primeiro reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração, que estabelecem as orientações normativas para a formação dos egressos no Brasil; o segundo compreende cinco edições do relatório *The Future of Jobs*, do Fórum Econômico Mundial, que apresentam projeções sobre as transformações do trabalho e as competências demandadas pelos empregadores. Foram analisadas as Resoluções CNE/CES n.º 1/2004, n.º 4/2005 e n.º 4/2021, bem como os relatórios do WEF publicados em 2016, 2018, 2020, 2023 e 2025, cujos horizontes prospectivos correspondem, respectivamente, a 2020, 2022, 2025, 2027 e 2030. Esse recorte possibilita acompanhar longitudinalmente as mudanças nas competências previstas para a formação do administrador e confrontá-las com as transformações projetadas para o mercado de trabalho, permitindo identificar aproximações, distanciamentos e possíveis descompassos temporais entre essas duas perspectivas.

Como as edições dos relatórios do *The Future of Jobs* utilizam terminologias e classificações distintas, a comparação longitudinal foi baseada em um critério comum: as competências com maior crescimento projetado de demanda em cada edição. Essa opção permite analisar a direção das mudanças ao longo do tempo, evitando a comparação entre rankings de natureza distinta, como o de competências atualmente mais essenciais. Assim, foram consideradas as dez competências de maior crescimento projetado em cada relatório, apresentadas na Tabela 01.

Tabela 01

Competências de maior crescimento projetado The Future of Jobs (WEF, 2016–2025)

	WEF 2016 - 2020	WEF 2018 - 2022	WEF 2020 - 2024	WEF 2023 - 2027	WEF 2025 - 2030
1º	Complex problem solving	Analytical thinking and innovation	Analytical thinking and innovation	Creative thinking	AI and big data
2º	Critical thinking	Active learning and learning strategies	Active learning and learning strategies	Analytical thinking	Networks and cybersecurity
3º	Creativity	Creativity, originality and initiative	Complex problem-solving	Technological literacy	Technological literacy
4º	People management	Technology design and programming	Critical thinking and analysis	Curiosity and lifelong learning	Creative thinking
5º	Coordinating with others	Critical thinking and analysis	Creativity, originality and initiative	Resilience, flexibility and agility	Resilience, flexibility and agility
6º	Emotional intelligence	Complex problem-solving	Leadership and social influence	Systems thinking	Curiosity and lifelong learning
7º	Judgment and decision-making	Leadership and social influence	Technology use, monitoring and control	AI and big data	Leadership and social influence
8º	Service orientation	Emotional intelligence	Technology design and programming	Motivation and self-awareness	Talent management
9º	Negotiation	Reasoning, problem-solving and ideation	Resilience, stress tolerance and flexibility	Talent management	Analytical thinking
10º	Cognitive flexibility	Systems analysis and evaluation	Reasoning, problem-solving and ideation	Service orientation and customer service	Environmental stewardship

Fonte: Elaborada pelos autores com base no Word Economic Forum (2016, 2018, 2020,2023, 2025)

A extração dos dados foi realizada em duas frentes. Nas DCNs, foram identificados e registrados os enunciados referentes às competências, habilidades e atitudes esperadas do egresso, considerando tanto menções explícitas quanto formulações indiretas ou contextualizadas. Nos relatórios *The Future of Jobs*, foram extraídas as dez competências de maior crescimento projetado em cada edição, preservando-se inicialmente a terminologia original utilizada pelo WEF.

Essa preservação constituiu uma etapa de controle metodológico, evitando traduções ou adaptações prematuras que pudessem introduzir viés interpretativo. As equivalências conceituais entre as diferentes edições do WEF e entre os relatórios e as DCNs foram estabelecidas posteriormente, na etapa de harmonização dos dados.

Considerando que as cinco edições dos relatórios *The Future of Jobs* apresentaram termos diferentes para apresentar categorias semelhantes, foi necessária uma etapa de harmonização

dos dados antes de compará-los. Para isso, adotou-se um sistema em duas camadas: a primeira preserva os termos originais utilizados pelo WEF, garantindo rastreabilidade analítica, enquanto a segunda os agrupa em dez macrocategorias temáticas, definidas por equivalência semântica e articuladas às competências previstas nas DCNs. As dez macrocategorias são:

1. Pensamento analítico e crítico;
2. Resolução de problemas e tomada de decisão;
3. Criatividade e inovação;
4. Adaptabilidade, flexibilidade e resiliência;
5. Aprendizagem contínua e autonomia;
6. Liderança e gestão de pessoas;
7. Competências interpessoais e relacionais;
8. Competências digitais e tecnológicas;
9. Pensamento sistêmico;
10. Sustentabilidade.

A correspondência entre os termos do WEF e as macrocategorias foi estabelecida por equivalência conceitual, considerando que diferentes edições podem utilizar denominações distintas para competências pertencentes ao mesmo domínio semântico. O mesmo procedimento foi aplicado às DCNs, permitindo comparar documentos normativos e prospectivos a partir do conteúdo das competências, e não apenas de sua correspondência terminológica.

Com base nas macrocategorias harmonizadas, foi construída uma matriz longitudinal que cruza as dez categorias com os documentos do corpus, permitindo visualizar simultaneamente sua evolução nos relatórios *The Future of Jobs* e sua presença nos marcos normativos da formação em Administração.

Para as DCNs, cada macrocategoria recebe uma das seguintes classificações: (a) Presente explicitamente: quando o texto normativo menciona diretamente a competência por meio de terminologia correspondente; (b) Presente implicitamente/conceitualmente: quando a competência aparece de forma indireta ou subjacente ao texto, sem menção nominal; ou (c) Ausente: quando não há evidência de presença, direta ou indireta, no documento.

Para as edições do *The Future of Jobs*, cada macrocategoria é classificada como: (a) Aparece no Top 10 de crescimento: quando ao menos um dos termos da macrocategoria consta entre as dez competências do ranking de crescimento projetado; (b) Aparece fora do Top 10, mas é destacada: quando a competência figura no relatório com algum grau de destaque, embora não integre o Top 10; ou (c) Não aparece de forma relevante: quando não há registro expressivo da competência no relatório.

Com base no padrão de presença ao longo das colunas da matriz, cada macrocategoria recebe uma classificação de trajetória que sintetiza seu comportamento longitudinal: Persistente (presente em todos ou quase todos os documentos, sem variação expressiva); Ascendente (com crescimento gradual de relevância ao longo do período); Forte ascensão (transição de ausente ou periférica para altamente destacada em poucas edições); Emergente (ausente nas edições iniciais, proeminente nas mais recentes); Consolidação (variação moderada, com presença estável e crescente); e Persistente-reconfigurada (presente ao longo de todo o período, mas com reformulações conceituais significativas entre as edições). Esse sistema classificatório possibilita uma leitura estruturada da evolução histórica das competências profissionais, articulando, em uma mesma análise, os marcos normativos da formação em Administração e as tendências prospectivas do mercado de trabalho global.

Considerações Éticas

Neste estudo, ferramentas de Inteligência Artificial generativa foram utilizadas como apoio em etapas específicas do processo de pesquisa e redação, incluindo a elaboração e o refinamento de *strings* de busca para seleção da literatura, a organização e construção de tabelas, a revisão ortográfica e o aprimoramento da coesão e da fluidez textual. As decisões metodológicas, a seleção e análise das fontes, a interpretação dos resultados e a versão final do manuscrito permaneceram sob responsabilidade dos autores.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Evolução das competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais

Na análise pode-se observar que houve um aumento significativo do perfil de competências previsto para o administrador entre as DCNs de 2004/05 e de 2021, conforme apresentado na Figura 01. Nas normativas anteriores, seis das dez macrocategorias utilizadas neste estudo aparecem explicitamente, duas de forma implícita e duas estão ausentes. O núcleo da formação concentra-se principalmente em pensamento analítico e crítico, resolução de problemas e tomada de decisão, criatividade, comunicação, adaptabilidade e aprendizagem. Liderança e gestão de pessoas e pensamento sistêmico aparecem apenas de maneira indireta, enquanto competências digitais e tecnológicas e sustentabilidade não são contempladas.

Macrocategoria	DCN 2004/05	DCN 2021
Pensamento analítico e crítico	EP	EP
Resolução de problemas e tomada de decisão	EP	EP
Criatividade e inovação	EP	EP
Adaptabilidade, flexibilidade e resiliência	EP	IP
Aprendizagem contínua e autonomia	EP	EP
Liderança e gestão de pessoas	IP	EP
Competências interpessoais e relacionais	EP	EP
Competências digitais e tecnológicas	AU	EP
Pensamento sistêmico	IP	EP
Sustentabilidade	AU	EP

Figura 01- ***Evolução das macrocategorias de competências nas DCNs***
Nota: EP = presente explicitamente; IP = presente implicitamente/conceitualmente; AU = ausente. Fonte: Elaborada pelos autores com base em Brasil (2005, 2021).

A DCN de 2021 amplia essa cobertura: todas as dez macrocategorias passam a estar contempladas e apenas adaptabilidade, flexibilidade e resiliência permanece implicitamente formulada. Mais do que aumentar o número de competências, a nova normativa altera seu grau de especificidade. Pensamento sistêmico, anteriormente inferido a partir da compreensão da estrutura produtiva, passa a ser explicitamente relacionado à análise das inter-relações entre diferentes dimensões e aos impactos ao longo do tempo. Liderança também deixa de ser inferida a partir de atividades gerenciais e passa a envolver mobilização de pessoas, definição de objetivos, responsabilidades e resultados.

As transformações mais significativas, entretanto, são a incorporação das competências digitais e tecnológicas e da sustentabilidade, ausentes em 2004/05. A DCN 2021 introduz a "prontidão tecnológica e pensamento computacional" e associa inovação à sustentabilidade social, ambiental, econômica e cultural. Assim, entre 2005 e 2021, as diretrizes passam de um perfil predominantemente cognitivo-gerencial para uma arquitetura mais abrangente de

competências, incorporando dimensões relacionadas às transformações tecnológicas, à complexidade dos sistemas organizacionais e às novas demandas socioambientais.

4.2 Evolução das competências nos relatórios *The Future of Jobs*

Analisando longitudinalmente as cinco edições do *The Future of Jobs,* observa-se simultaneamente permanências e reconfigurações no conjunto de competências projetadas como de maior crescimento, sendo a ascensão das competências digitais e tecnológicas o exemplo mais expressivo de reconfiguração. Pensamento analítico e crítico, criatividade e inovação e liderança e gestão de pessoas constituem o núcleo de maior estabilidade: permanecem no Top 10 em todas as edições analisadas. Resolução de problemas e competências interpessoais também apresentam forte continuidade, embora sofram alterações de posição e de terminologia ao longo do período.

Outras competências apresentam movimentos mais marcados. Aprendizagem contínua e autonomia passa de posição secundária em 2016 para presença constante no Top 10 desde 2018. Adaptabilidade, flexibilidade e resiliência consolida-se como demanda recorrente, especialmente nas edições posteriores a 2020. O movimento mais expressivo ocorre, entretanto, nas competências digitais e tecnológicas: destacadas já em 2016, ingressam no Top 10 em 2018 e permanecem nesse grupo em todas as edições subsequentes. Na edição de 2025, *AI and big data*, *Networks and cybersecurity* e *Technological literacy* ocupam posições de destaque no ranking, evidenciando a crescente centralidade tecnológica na reconfiguração do trabalho (World Economic Forum, 2016, 2018, 2020, 2023, 2025).

A sustentabilidade apresenta trajetória distinta. Enquanto não aparece de forma relevante nas quatro primeiras edições analisadas, ingressa diretamente no Top 10 em 2025 por meio de *Environmental stewardship*. Trata-se, portanto, de uma competência emergente no período investigado. Esses movimentos demonstram que a mudança observada nos relatórios não corresponde simplesmente à substituição de competências anteriores por novas capacidades. Há um núcleo relativamente persistente de competências cognitivas e relacionais, ao qual são progressivamente adicionadas ou ressignificadas competências associadas às transformações tecnológicas, à aprendizagem permanente, à adaptação e, mais recentemente, à sustentabilidade.

4.3 Convergências e descompassos entre as DCNs e os relatórios *The Future of Jobs*

O cruzamento dos dois conjuntos documentais revela uma convergência parcial e temporalmente assimétrica. As Resoluções CNE/CES nº 1/2004 (2004) e CNE/CES nº 4/2005 (2005) já contemplavam parte relevante do núcleo de competências que permaneceria valorizado pelo WEF nas décadas seguintes, particularmente pensamento analítico e crítico, resolução de problemas, criatividade e inovação, aprendizagem contínua e competências interpessoais. Isso indica que determinadas capacidades não emergiram exclusivamente como consequência recente da transformação digital, mas constituem competências relativamente duradouras da atuação profissional, conforme apresentado na Figura 02.

Macrocategoria	Trajetória WEF	2004/05	2021	Síntese
Pensamento analítico e crítico	Persistente	EP	EP	Competência-âncora
Resolução de problemas e decisão	Persistente-reconfigurada	EP	EP	Presença contínua, com mudança terminológica
Criatividade e inovação	Persistente	EP	EP	Convergência plena

Adaptabilidade, flexibilidade e resiliência	Consolidação	EP	IP	Forte no WEF; menos explícita em 2021
Aprendizagem contínua e autonomia	Ascendente	EP	EP	Convergência crescente
Liderança e gestão de pessoas	Persistente	IP	EP	Explicitação na DCN 2021
Competências interpessoais e relacionais	Persistente-reconfigurada	EP	EP	Presença contínua
Competências digitais e tecnológicas	Forte ascensão	AU	EP	Incorporação normativa tardia
Pensamento sistêmico	Persistente-reconfigurada	IP	EP	Explicitação na DCN 2021
Sustentabilidade	Emergente	AU	EP	DCN antecede entrada no Top 10 do WEF

Figura 02- Síntese longitudinal das competências nas DCNs e no WEF
Nota: EP = explícita; IP = implícita; AU = ausente.
Fonte: Elaborada pelos autores

A comparação permite distinguir pelo menos três padrões de convergência. O primeiro corresponde às competências-âncora, que atravessam todo o período com forte presença tanto nas DCNs quanto no WEF. Pensamento analítico e crítico e criatividade e inovação são os exemplos mais claros: aparecem explicitamente nas duas normativas e permanecem no Top 10 das cinco edições do WEF. Resolução de problemas, liderança, competências interpessoais e aprendizagem contínua completam esse núcleo, ainda que apresentem reconfigurações terminológicas ou diferentes graus de explicitação.

O segundo padrão corresponde à incorporação normativa posterior à sinalização do mercado, o que em parte reflete a o ciclo de revisão mais lento das DCNs em relação aos relatórios do WEF, cujo caso mais evidente são as competências digitais e tecnológicas. Elas estavam ausentes das Resoluções 2004/2005, já eram destacadas pelo WEF em 2016 e ingressaram no Top 10 em 2018, mas somente foram explicitamente incorporadas às diretrizes em 2021 (Resolução CNE/CES nº 1/2004, 2004; Resolução CNE/CES nº 4/2005, 2005; Resolução CNE/CES nº 5/2021, 2021; World Economic Forum, 2016, 2018). O resultado indica uma defasagem temporal entre a crescente centralidade dessas competências nas projeções do mercado e sua formalização na normativa educacional. Essa diferença deve ser interpretada considerando-se também as distintas temporalidades dos documentos: enquanto os relatórios do WEF são atualizados em intervalos de poucos anos, as DCNs permanecem vigentes durante períodos consideravelmente mais longos.

O terceiro padrão envolve competências para as quais ocorre convergência em termos de presença, mas não necessariamente de grau de explicitação ou operacionalização. Pensamento sistêmico é representativo: aparece implicitamente em 2004/05 e explicitamente em 2021, enquanto está presente, com diferentes denominações e níveis de destaque, ao longo dos relatórios WEF. Liderança apresenta trajetória semelhante, passando de uma formulação indireta relacionada à gestão e aos projetos para uma competência explicitamente associada à mobilização das pessoas na (Resolução CNE/CES nº 5/2021, 2021).

A sustentabilidade, por sua vez, apresenta uma trajetória particular. Ausente na normativa de 2004/05 e nos primeiros relatórios WEF, ela é explicitamente incorporada pela

DCN 2021 antes de ingressar no Top 10 do WEF, o que ocorre somente em 2025. Nesse caso, portanto, a diretriz brasileira não reage posteriormente à tendência prospectiva, mas a antecede. Contudo, há uma diferença de formulação: na DCN, a sustentabilidade é integrada à criação e inovação em modelos de negócios; no World Economic Forum (2025), *Environmental stewardship* aparece como competência específica. A convergência, nesse caso, existe quanto à relevância atribuída à dimensão ambiental, mas não necessariamente quanto à forma como ela é operacionalizada.

Os resultados mostram, ainda, que a evolução das competências não deve ser interpretada apenas a partir de correspondências terminológicas. Diferentes edições do WEF reformulam e recombinam competências preexistentes. Assim, mudanças de denominação podem representar mais uma ressignificação de capacidades diante de novos contextos de trabalho do que o surgimento de competências inteiramente novas.

Pensamento analítico, resolução de problemas, criatividade, liderança e capacidades relacionais permanecem centrais, mas passam a ser mobilizados em ambientes crescentemente digitais, automatizados e sujeitos a mudanças rápidas. Esse resultado reforça a compreensão da competência como capacidade de mobilizar recursos diante de situações concretas e complexas, conforme discutido por Fleury e Fleury (2001) e Le Boterf (2003).

4.4 Síntese dos achados

A análise permite responder à questão de pesquisa: a evolução das competências nas DCNs acompanha as transformações orientadas pelo WEF, mas com defasagens e lacunas pontuais. Existe um núcleo estável de convergência, formado principalmente por competências cognitivas e relacionais (pensamento analítico e crítico, criatividade, resolução de problemas, aprendizagem contínua, liderança e competências interpessoais) que atravessa grande parte do período investigado.

As diferenças concentram-se sobretudo nas competências associadas às transformações mais recentes do trabalho. As competências digitais apresentam o caso mais evidente de defasagem normativa, pois sua crescente relevância já era sinalizada pelo WEF antes de sua incorporação explícita à DCN de 2021. Em sentido oposto, a sustentabilidade constitui um caso de antecipação normativa, uma vez que foi incorporada à DCN antes de aparecer entre as competências de maior crescimento do WEF.

Dessa forma, os resultados não sustentam nem uma hipótese de pleno alinhamento, dado que defasagens selecionadas persistem em competências digitais e socioambientais, nem a existência de um distanciamento generalizado, dado que o núcleo de competências é amplamente compartilhado. O que se identifica é um conjunto de competências parcialmente compartilhado, no qual se identifica uma significativa convergência e em diversas áreas e defasagens nas dimensões mais sujeitas às transformações tecnológicas e socioambientais. A ampliação observada na Resolução CNE/CES nº 5/2021 (2021) reduz parte dessas lacunas e aproxima o perfil normativo do administrador brasileiro das tendências contemporâneas, embora a velocidade das mudanças projetadas pelo WEF indique que a capacidade de atualização curricular não pode depender exclusivamente dos ciclos formais de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo apontam que existe uma aproximação entre os conjuntos de competências das Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Administração e dos relatórios *The Future of Jobs* do Fórum Econômico Mundial, embora não ocorra de forma linear. Competências cognitivas e comportamentais mostram-se mais estáveis, permanecendo

relevantes ao longo do período. Já as competências diretamente relacionadas às transformações recentes do trabalho, apresentam trajetórias distintas e revelam descompassos temporais.

As competências digitais, que ganham relevância inicialmente nos relatórios do WEF, e as competências de sustentabilidade, que se destacam primeiro nas DNCs, exemplificam esse movimento, mostrando que a relação entre formação superior e demandas profissionais não se limita a uma resposta da educação ao mercado, uma vez que as diretrizes também expressam escolhas formativas mais amplas e podem antecipar temas que posteriormente ganham relevância no mundo do trabalho.

Como contribuição, o estudo oferece uma perspectiva longitudinal da formação por competências em Administração e evidencia que, na transformação do perfil profissional, muitas competências permanecem relevantes, mas são ressignificadas à medida que passam a ser mobilizadas em diferentes contextos, como o atual cenário global de complexidade e mudanças constantes. Diante disso, a formação do administrador, deve possibilitar não apenas o desenvolvimento das capacidades, mas também as condições para as mobilizar e recombinar em diferentes situações profissionais.

Embora a DCN de 2021 represente um avanço, a rapidez das transformações apontadas pelo WEF exige que instituições e cursos acompanhem continuamente as mudanças no trabalho e as incorporem aos projetos pedagógicos e às práticas formativas, sem reduzir a formação às demandas imediatas do mercado.

Como limitações, o estudo restringe-se às competências prescritas pelas DCNs e às projeções do WEF, que refletem predominantemente a perspectiva de grandes empregadores. Estudos futuros podem analisar os Projetos Pedagógicos de Curso e as práticas de ensino e avaliação, verificando se a convergência identificada no plano normativo se concretiza na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate Employability and Competence Development in Higher Education—A Systematic Literature Review Using PRISMA. *Sustainability*, *12*(15), 5900. https://doi.org/10.3390/su12155900

André, A. R., & Rodrigues, A. C. (2013). Emergência e desenvolvimento do conceito de competência. *IV Conferência - Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*, n. 4 (2013): IV Conferência em Investigação e Intervenção em RH. https://doi.org/10.26537/IIRH.V0I4.2071

Arantes, S. S., & Monteiro, S. B. (2016). Competências definidas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em administração, bacharelado: Existem dificuldades de avaliação e certificação na prática do dia a dia em sala de aula? *Caderno de Administração*, *10*(1). https://doi.org/10.12345/revistaadm

Boaventura, P. S. M., Souza, L. L. F. D., Gerhard, F., & Brito, E. P. Z. (2018). Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *19*(1), 1–31. https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.775

Bomfim, R. A. (2012). Competência profissional: Uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, *1*(1).

Bonesso, S., Gerli, F., Zampieri, R., & Boyatzis, R. E. (2020). Updating the Debate on Behavioral Competency Development: State of the Art and Future Challenges. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1267. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01267

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Conselho Federal de Educação. (1966). *Parecer nº 307/1966* (1º Currículo mínimo do curso de Administração N. 307/1966). Conselho Federal de Educação.

Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer CNE/CES nº 146/2002* (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo N. 146/2002). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/pces146_02.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2003). *Parecer CNE/CES nº 134/2003* (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração N. 134/2003). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf

Dutra, J. S. (2005). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas.

Feng, B., Zhao, S., & Zhao, Z. (2024). Digital Transformation of Enterprises and Labor Force Structure Upgrading: Research Progress and Prospect. *Highlights in Business, Economics and Management*, *43*, 340–344. https://doi.org/10.54097/c92h3a51

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, *5*(spe), 183–196. https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010

Goulart, V. G., Liboni, L. B., & Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, *36*(2), 118–127. https://doi.org/10.1177/09504222211029796

Kilag, O. K. T., Padilla, K. S., Yorong, F. S., & Merabedes, J. G. A. (2023). Importance of Upskilling and Reskilling in Educational Leadership and Management. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*, *1*(1), 49–57. https://doi.org/10.61796/ejlhss.v1i1.12

Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, *7*, e6. https://doi.org/10.1017/sus.2024.1

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª). Artmed.

Leon, R. D. (2023). Employees' reskilling and upskilling for industry 5.0: Selecting the best professional development programmes. *Technology in Society*, *75*, 102393. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102393

Li, L. (2024). Reskilling and Upskilling the Future-ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond. *Information Systems Frontiers*, *26*(5), 1697–1712. https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y

Martins-Silva, P. D. O., Silva, C. S., & Silva Junior, A. D. (2016). As competências dos administradores: Seu processo de formação e as exigências do mercado de trabalho. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, *14*(2), 111–142. https://doi.org/10.19094/contextus.v14i2.821

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, *28*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092

Morandini, S., Fraboni, F., De Angelis, M., Puzzo, G., Giusino, D., & Pietrantoni, L. (2023). The Impact of Artificial Intelligence on Workers' Skills: Upskilling and Reskilling in Organisations. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, *26*, 039–068. https://doi.org/10.28945/5078

Morozova, N. N. (2021). The Impact of the Digital Economy on the Tansformation of the Labor Market. *Корпоративное Управление и Инновационное Развитие Экономики Севера*, *1*(4), 426–434. https://doi.org/10.34130/2070-4992-2021-1-4-426

Nicolini, A. (2003). Qual será o futuro das fábricas de administradores? *Revista de Administração de Empresas*, *43*(2), 44–54. https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200003

Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N. M., Al-Esmail, R., Eldabi, T., Kapoor, K., & Irani, Z. (2015). Identifying the trends and impact of graduate attributes on employability: A literature review. *Tertiary Education and Management*, *21*(4), 367–379. https://doi.org/10.1080/13583883.2015.1114139

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4º ed.). SAGE Publications.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.

Popelo, O., Kychko, I., Tulchynska, S., Zhygalkevych, Z., & Treitiak, O. (2021). *The Impact of Digitalization on the Forms Change of Employment and the Labor Market in the Context of the Information Economy Development*.

Rakowski, J. J., Schaan, L. N., van Klink, R., Herzon, I., Arth, A., Hagedorn, G., Rode, J., Creutzig, F., & Pe'er, G. (2025). *Characterizing the Global Polycrisis: A Systematic Review of Recent Literature*.

Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, Legislação N. 1 (2004).

Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, Legislação N. 4 (2005). https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf

Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021, Legislação N. 5 (2021). https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao/rces005_21.pdf

Ruas, R. L., Antonello, C. S., & Boff, L. H. (2004). *Os novos horizontes da gestão: Aprendizagem organizacional e competências* (1º ed.). Bookman.

Sant'ana, R. G. S., Sarsur, A. M., Nunes, S. C., & Cançado, V. L. (2017). Competências na formação em Administração: Um estudo em curso de graduação de universidade pública brasileira. *RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, *16*(2), 479–504. https://doi.org/10.18593/race.v16i2.10189

Souza, D. F. de, Beceveli Junior, T. J., & Santos, V. M. dos. (2023). As soft skills mais relevantes para a transformação digital. *Congresso de Transformação Digital 2023*. Congresso de Transformação Digital 2023, São Paulo.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, *28*(2), 118–144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* [Report]. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-2016/

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018* [Report]. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2018/

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020* [Report]. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/

World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023* (Insight Report). World Economic Forum.

World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum. 978-2-940631-90-2 (https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/). https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2º ed.). The Guilford Press.

Zarifian, P. (2008). *Objetivo competência: Por uma nova lógica* (1º ed.). Atlas.