

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

Alexson Marcelino Pereira

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DE PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
um estudo em uma instituição privada de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2016

Alexson Marcelino Pereira

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DE PRÁTICAS
INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO:
um estudo em uma instituição privada de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luiz Marques

Linha de Pesquisa: Tecnologias de Gestão e Competitividade

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte
2016

PEREIRA, Alexson Marcelino.

P436d Desenvolvimento de competências a partir de praticas
interdisciplinares no curso de Administração: um estudo em
uma instituição privada de Belo Horizonte. Belo Horizonte:
FNH, 2016.
82 p.

Orientador: Prof. Dr^o. Antônio Luiz Marques

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Competência profissional – interdisciplinaridade I.
Alexson Marcelino Pereira II. Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.3



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **ALEXSON MARCELINO PEREIRA**

Matrícula: 770673

LINHA DE PESQUISA: TECNOLOGIAS DE GESTÃO E COMPETITIVIDADE

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Antonio Luiz Marques

TÍTULO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETENCIAS A PARTIR DE PRATICAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: um estudo de caso em uma instituição privada de Belo Horizonte.

DATA: 10/08/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Luiz Marques
ORIENTADOR
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Wendel Alex Castro Silva
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Kely César Martins de Paiva
UFMG

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação, área de concentração: Organização e estratégia, de autoria de **Alexson Marcelino Pereira**, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Luiz Marques, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS A PARTIR DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO: um estudo em uma instituição privada de Belo Horizonte.**

Dados da revisão¹:

- Aspectos linguísticos
- Aspectos textuais

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2016.

Profa. Míriam de Oliveira Rondas

Revisora credenciada para revisão de trabalhos acadêmicos
Professora de língua portuguesa
Tradutora de Língua francesa

Assinatura: Míriam Rondas

¹ A aceitação de sugestões de alterações no texto e/ou reescritas fica a cargo do autor da dissertação e do respectivo orientador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e persistência para caminhar rumo a mais esta conquista.

Agradeço aos alunos do curso de Administração e também à IES que tornou possível a realização desta pesquisa.

Agradeço, também, aos mestres que contribuíram com os seus conhecimentos, sobretudo os professores Antônio Luiz, Luiz Honório e Wendel, pela dedicação e pelas orientações importantes para o desenvolvimento correto e coerente desta pesquisa.

Em especial, agradeço à minha esposa Silvana, pelo companheirismo, dedicação, colaboração, incentivo e por acreditar sempre em minha conquista.

Dedico, também, minha gratidão especial à minha mãe Creuza, que me deu conforto em vários momentos.

E, finalmente, o meu agradecimento mais que especial ao meu filho João Pedro, hoje com 7 anos, que por diversas vezes me descontraiu com suas intervenções diversas e alegres para resolver os seus problemas, ora de vídeo games, ora por estar com vontade de comer algo e ora por outros inúmeros motivos. Essas intervenções foram em momentos tensos, em que eu me encontrava debruçado em livros e diante do computador e, certamente, precisava mesmo de uma pausa. Parece até que ele sabia que eu precisava me desligar um pouco!!

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

Para que o Administrador de hoje apresente as competências demandadas pelo mercado, é necessário que ele tenha uma formação sólida e concisa, que vá ao encontro das necessidades reais das empresas. Neste sentido, é necessário que o curso de graduação permita o seu desenvolvimento pleno, perpassando por todas as competências e habilidades exigidas pelo instrumento normativo do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como as exigências do mercado. Para tanto, é necessário se pensar em práticas pedagógicas que colaborem com maior efetividade para esse desenvolvimento. O objetivo deste estudo foi analisar a prática interdisciplinar denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) adotada por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica e verificar qual a sua contribuição para a formação e o desenvolvimento de competências individuais dos seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tendo como objetivos específicos: a) Descrever a prática interdisciplinar adotada pela IES, denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG), e analisar se tal prática é coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Administração, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades definidas por esse instrumento; b) Verificar e analisar a percepção dos alunos em relação à contribuição das atividades desenvolvidas pelo TIG para o desenvolvimento de suas competências individuais; c) Verificar se a forma como o trabalho interdisciplinar é conduzido desenvolve competências profissionais nos alunos. A problemática a que se buscou responder após o estudo foi: “Qual é a relação entre a prática interdisciplinar e a formação de competências individuais?”. A metodologia empregada foi a pesquisa quantitativa quanto à abordagem, descritiva quanto aos fins e estudo de caso quanto aos meios. A amostra foi definida pelo método de amostragem não probabilística intencional, pelo fato de que foram selecionadas para representar as características típicas do universo pesquisado, neste caso, alunos matriculados a partir do 3º módulo do curso de Administração. Foram distribuídos quatrocentos questionários, dos quais 210 retornaram devidamente respondidos, representando um percentual de mais de 52% de respondentes. Os principais resultados obtidos levaram à conclusão de que a prática interdisciplinar adotada pela IES colabora com o desenvolvimento de competências individuais em seus alunos, contribuindo sobremaneira para a sua atuação profissional, já que os dados da pesquisa demonstram claramente essa relação. Foi percebida uma grande satisfação dos alunos em relação às atividades presenciais do TIG. O índice de aceitação ficou acima de 3 em uma escala de 1 a 5, sendo que 5 demonstra o grau máximo de satisfação. Pôde-se perceber que os alunos possuem maior afinidade com as questões relacionadas a adquirir maior conhecimento, percepção de níveis de qualidade e com as questões éticas que se relacionam com sua atuação profissional. Em relação às atividades autônomas, os alunos demonstraram maior satisfação com as atividades que os levam a desenvolver as competências necessárias para adquirirem maior determinação, aprender a aprender e saber se comportarem em um ambiente de mudança. Por fim, os alunos também demonstraram grande contentamento em relação ao modelo pedagógico do curso, apontando ter maior satisfação com a biblioteca.

Palavras-chave: Competência. Competência Individual. Competência Profissional. Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

For today's administrator to present the skills demanded by the job market it is necessary that the professional has a solid and concise training that will meet the real needs of the companies. It is necessary to the graduation program allows its full development, bypassing all the skills and abilities required by the normative instrument, the DCN's, as well as the requirements of the job market. To adapt this you need to think of pedagogical practices that support with greater effectiveness for the development. The aim of this study was to analyze the interdisciplinary practice (TIG- Interdisciplinary Graduate Work) adopted by a private Institution of Higher Education of Belo Horizonte as pedagogical practice and check what their contribution to the formation, and to analyze the development of individual skills of their students by the perspective of the DCN, with specific objectives: a) describe the interdisciplinary practice adopted by INSTITUTIONS of HIGHER EDUCATION called TIG- undergraduate interdisciplinary work and examine whether such practice is consistent with the National curriculum guidelines (DCN) for the Administration course, regarding the development of skills and abilities defined by that instrument. b) Check and analyze the students perception about the contribution of the activities developed by TIG to develop their individual skills. c) Check if the way the interdisciplinary work is conducted develops professional skills for those students. The problem that sought answer after the study was "what is the relationship between interdisciplinary practice and individual skills training?". The methodology used was the quantitative research about the descriptive approach for the purposes and as a case study as to the means. The sample was defined by the method of non-probabilistic intentional sampling by the fact that the researcher selected intentionally people that represent the typical characteristics of the universe researched, in this case, students from the third module of the course. 400 questionnaires were distributed, of which 210 were returned well responded, representing a percentage of more than 52% people responded correctly the questionnaire. The main results obtained led to the conclusion that the interdisciplinary practice adopted by INSTITUTIONS of HIGHER EDUCATION contributes to the development of individual skills in their students, contributing greatly with their professional performance. Was noted satisfaction of students in face-to-face activities of TIG. The rate of acceptance was above 3 in 1 horizon to 5, with 5 demonstrates maximum degree of satisfaction. Could you realize that students have greater affinity with the issues related to the development of skills that lead them to acquire greater knowledge, perception of standards of quality and ethical issues that relate to their professional performance. In relation to autonomous activities students demonstrated greater satisfaction as to the activities that lead to develop the skills needed to acquire greater resolve, learning to learn and know how to behave in an environment of change. Finally, students also demonstrated great satisfaction in relation to the pedagogical model of course pointed out greater satisfaction with the library.

Keywords: Competence. Individual Competence. Professional Competence. Interdisciplinarity. Pedagogical Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diagrama de caminhos.	63
Figura 2 – Modelo Estrutural Estimado	67
Quadro 1 – Composição da competência	23
Quadro 2 – Evolução histórica do conceito de competência no contexto organizacional	24
Quadro 3 – Competências do Profissional	30
Quadro 4 – Similaridades e correlações de competências percebidas	36
Quadro 5 – Temas e objetivos do TIG do curso de Administração	42
Quadro 6 – Competências pretendidas.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes segundo o sexo	53
Tabela 2 – Distribuição dos respondentes segundo a idade.....	54
Tabela 3 – Distribuição dos respondentes segundo o estado civil.....	54
Tabela 4 – Distribuição dos respondentes segundo a experiência profissional.	55
Tabela 5 – Distribuição dos respondentes segundo o nível hierárquico.	55
Tabela 6 – Distribuição dos respondentes segundo o semestre	56
Tabela 7 – Média e IC 95% para os itens das Atividades Presenciais.....	59
Tabela 8 – Média e IC 95% para os itens das Atividades de Estudos Autônomos ...	60
Tabela 9 – Média e IC 95% para os itens da avaliação do TIG.....	62
Tabela 10 – Modelo fatorial	64
Tabela 11 – Resultados constructo Atividades Presenciais	65
Tabela 12 – Resultados constructo Atividades de Estudos Autônomos.....	66
Tabela 13 – Resultados constructo TIG (modelo pedagógico).....	66
Tabela 14 – Medidas de Qualidade do Modelo Estrutural.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES - Câmara de Ensino Superior

CHA – Conhecimento, Habilidade e Atitude

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TIG – Trabalho Interdisciplinar de Graduação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Problema de pesquisa	16
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo geral.....	17
1.2.1	Objetivos específicos.....	17
1.3	Justificativa.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Competências: abordagens e perspectivas.....	22
2.1.1	Competências individuais	25
2.1.2	Competências profissionais.....	28
2.2	Interdisciplinaridade no ensino superior no Brasil	30
2.2.1	Interdisciplinaridade e educação	30
2.3	Competências prescritas nas DCN's	33
2.4	Competências DCN x Competências PPC do curso de Administração da IES pesquisada	35
3	CONTEXTUALIZAÇÃO/AMBIÊNCIA DA PESQUISA	40
3.1	O curso de Administração e peculiaridades da IES	40
3.1.1	Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) na IES pesquisada	41
3.1.1.1	Estruturação e temas do TIG no curso de Administração.....	42
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	46
4.1	Tipo de pesquisa quanto à abordagem	46
4.2	Tipo de pesquisa quanto aos fins.....	46
4.3	Tipo de pesquisa quanto aos meios.....	47
4.4	População e amostra/Unidade de análise da pesquisa	47
4.5	Técnicas de coleta de dados	48
4.6	Técnicas de análise de dados	49
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
5.1	Caracterização da amostra	53
5.2	Análise exploratória dos dados	56
5.2.1	Identificação e tratamento de <i>Missings</i>	56
5.2.2	Identificação e tratamento de <i>Outliers</i>	57
5.2.3	Caracterização dos componentes estudados.....	57
5.2.3.1	Descrição dos itens das Atividades Presenciais.....	58
5.2.3.2	Descrição dos itens das Atividades de Estudos Autônomos	59
5.2.3.3	Descrição dos itens da avaliação do TIG (Modelo pedagógico)	61
5.3	Modelo de Equações Estruturais	62
5.3.1	O método PLS.....	62
5.3.2	Diagrama de caminhos	62
5.3.3	Modelo de Mensuração	63
5.3.4	Modelo estrutural	67

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
6.1	Limitações da pesquisa	74
6.2	Contribuições da pesquisa.....	74
6.3	Sugestões para trabalhos futuros	74
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICES A – Questionário.....	79

1 INTRODUÇÃO

As organizações, na atualidade, estão inseridas em um contexto em que as demandas do mercado impõem o ritmo a ser seguido. Neste cenário, consumidores ávidos por novos produtos, por uma prestação de serviços eficiente e que supere suas expectativas, além da crescente competitividade, são fatores que obrigam as empresas dos mais diversos segmentos a se atentarem por diferenciais visando ao alcance dos seus objetivos. Demandam, portanto, talentos humanos com alta capacidade para trabalhar coletivamente, engajados, flexíveis e que disponham de habilidades e visão sistêmica, sendo uma movimentação constantes nas empresas na atualidade. Zarifian (2001) define essa movimentação como eventos que perturbam a ordem natural de sistemas produtivos, constituindo-se em desafios que as empresas devem lidar cotidianamente.

A instabilidade da atividade econômica, a baixa previsibilidade da relação das empresas em relação a seu ambiente mercadológico e a intensificação contingencial de suas estratégias de customização requerem novas formas diferenciadas e fluídas de organização do trabalho em contraposição à organização estável e previsível adotada pelas empresas no passado. Isso torna imprescindível a necessidade de desenvolvimento de novas competências mais voltadas para a capacidade de identificar e selecionar o *como fazer* do que simplesmente o *saber fazer*, a fim de se adaptar à situação específica que as empresas enfrentam (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005, p. 36). Esse novo ambiente de trabalho exige melhor relacionamento colaborativo, conexão entre funcionários e consumidores e habilidades para a formação de equipes para se alcançar melhores resultados explica Daft (2015). Godoy e Antonello (2009) corrobora ao falar que para auxiliar a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas são necessárias aos novos profissionais competências cada vez mais complexas.

O conceito de competência vem sendo trabalhado por duas correntes: a americana e a europeia. A escola americana entende competência como sinônimo de qualificação e formação profissional, ou seja, é o conjunto de habilidades, conhecimento e atitudes necessários para a execução de uma tarefa (FLEURY, FLEURY, 2001). Em

contrapartida, a escola francesa defende que a competência não é algo relacionado somente à qualificação para um emprego, mas algo relacionado ao indivíduo, sendo que, nessa perspectiva, ela se manifesta na prática (PAIVA; MELO, 2008).

Conhecimento, habilidade e atitude, comumente conhecidos no meio acadêmico como CHA, são características fundamentadas em um conjunto de capacidades que assumem a condição de competências no momento em que são mobilizadas para a realização de uma ação específica, considerando os recursos disponíveis e os resultados a serem alcançados. São, portanto, características desenvolvidas pelos indivíduos em situações diferentes e passíveis de serem empregadas em determinada finalidade a partir de suas combinações (RUAS; ANTONELLO; BOFF, 2005). Elas contribuem com o desenvolvimento de determinada atividade, cumprindo com suas demandas e podem ser desenvolvidas ou aprendidas pelos indivíduos (PARRY, 1996¹ citado por FLEURY; FLEURY, 2004).

Segundo Stramar (2014, p. 18), o indivíduo precisa se movimentar para permitir e oportunizar a mobilização, desenvolvimento e aprendizagem de competências que não são mobilizadas em curto prazo, pois a aquisição de competências se dá pelo acúmulo de experiências adquiridas nas atividades diárias por meio de trocas de experiências ou de investimento em cursos.

As competências, por sua vez, podem ser classificadas como individual/profissional, gerencial/funcional e organizacional. A competência individual/profissional, segundo Fleury e Fleury (2004, p. 34), é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo”. Ramos (2002) cita que a competência pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos e saberes, em que o sujeito é abstraído por meio das relações sociais, sendo sua a responsabilidade de gerir a própria carreira.

Ruas (2001) aponta que “é a competência gerencial que mobiliza todas as outras competências organizacionais”. Para Naisbitt e Aburdene (1990), cabe ao gestor

¹ PARRY, S. B. The quest of competencies. **Training**, p. 48-56, jul. 1996.

propiciar um ambiente adequado, que contribua para a competitividade da organização, mas que, acima de tudo, possibilite o desenvolvimento individual. Nessa perspectiva, o gestor deve integrar e orientar esforços, sobretudo os que estão relacionados à gestão de pessoas, visando desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais aos objetivos organizacionais (QUINN *et al.*, 2003).

No nível empresarial, elas são tratadas como competências organizacionais, que são definidas por Prahalad e Hamel (2005) como um conjunto de habilidades e tecnologias empregado no meio empresarial e que é responsável pela criação de vantagens competitivas para a empresa, constituindo-se como seu recurso mais valioso. Fleury e Fleury (2004) definem competências organizacionais como sendo as competências coletivas associadas às atividades meios e fins que ocorrem em uma organização. Zarifian (2001) relata que as competências organizacionais podem ser classificadas em competências sobre processos, competências técnicas, competências sobre a organização, competências de serviço e competências sociais. A diferenciação proposta por ele remete à compreensão de um modelo de competências mais ligado ao processo de trabalho de operações industriais.

A proposta deste estudo está focada na competência individual a ser desenvolvida pelo estudante de Administração, que é essencial para sua atuação profissional. Como citado anteriormente, a competência individual é aquela adquirida pelo indivíduo a partir de um protagonismo em busca do autodesenvolvimento pessoal, profissional e social a partir de um saber agir responsável e reconhecido, gerando valor para o próprio indivíduo e também para a sociedade (FLEURY; FLEURY, 2001; 2004; RAMOS, 2002).

Percebe-se diante desses fatos que formação, competência, habilidade e aperfeiçoamento têm se tornado palavras de ordem para todos aqueles que buscam sucesso profissional e ingressam em cursos profissionalizantes e/ou em universidades à procura de uma formação que lhes dê subsídios para enfrentar as novas possibilidades e exigências técnicas e teóricas do mercado de trabalho.

Considerando esse contexto, os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) são instrumentos importantes para a formação profissional e

humanística de indivíduos para atuação dinâmica e competitiva neste cenário. Essa conjuntura acarretou a necessidade de uma mudança educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, com o intuito de possibilitar a criação de competências essenciais aos alunos e futuros profissionais. Pode-se citar como um dos principais movimentos de renovação do ensino superior a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que substituiu os currículos mínimos pelas orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais produziram alterações profundas nos currículos dos cursos superiores, entre elas, a necessidade de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade” (BRASIL, 1996).

As diretrizes curriculares contemplam o projeto pedagógico do curso, abrangendo o perfil do egresso, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como o Trabalho de Curso, sendo este um componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. Essas diretrizes enfatizam, também, todo o percurso formativo do aluno com vistas a formar um profissional com as competências demandadas pelo mercado, já que define em seu artigo 4º a obrigatoriedade das IES em desenvolver um conjunto de competências e habilidades previamente definidos por este instrumento (CNE/CES, 2005). Tais competências e habilidades são definidas e distribuídas neste instrumento normativo, em seu parágrafo 4, em oito categorias que serão e servirão de norte para elaboração do instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Segundo Zarifian (2003, p. 26), “é preciso que a pessoa detenha a inteligência do trabalho, com o qual se habilita a desempenhar competentemente suas funções e atribuições ocupacionais, buscando desenvolver permanentemente suas aptidões para a vida produtiva”. O autor afirma ainda que o ambiente em permanente mutação influencia o mercado de trabalho que passa a exigir o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, merecendo melhor entendimento neste contexto. Isso justifica a ênfase dada pelas DCN's que buscam desenvolver competências e habilidades nos

egressos não só de cursos do ensino médio, mas, também, do ensino superior. Esse autor salienta ainda que:

A remodelagem da formação profissional contínua, que a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) erigiu como orientação básica, é estreitamente associada ao possível desenvolvimento da competência. Isso é essencial no modelo adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, interpretando dispositivos da Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ZARIFIAN, 2003, p. 24).

Segundo expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientam os Projetos Curriculares, os cursos de bacharelado em Administração devem ser dinâmicos e assumir novas características. Existe, portanto, uma preocupação explícita com todo o percurso formativo do aluno, considerando, principalmente, que o curso deve proporcionar uma formação mais adequada para o profissional. Diante disso, não basta os cursos serem somente transmissores de informações. Eles precisam fornecer também uma formação que prepare o aluno para os desafios oriundos das rápidas transformações da sociedade, do mercado e das relações do trabalho. Essa necessidade tem levado algumas Instituições de Ensino Superior a reformularem os projetos pedagógicos de curso com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências individual/profissional em seus egressos, como por exemplo, a realização de práticas interdisciplinares que envolvam atividades de estudos e pesquisa, integrando os saberes de cada disciplina estudada em cada semestre letivo.

As DCN's concebem a "formação do ensino superior como um processo contínuo, autônomo e permanente com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico prática" (SILVA, ZIMMER, 2002, pag.4). Nessa lógica, pressupõe-se que o trabalho interdisciplinar de graduação instituído pela IES é uma prática pedagógica que pode contribuir para a formação do profissional demandado pelo mercado, proporcionando a ele, a aquisição de competências necessárias para uma formação profissional sólida e consistente. O desenvolvimento deste trabalho visa compreender parte desse fenômeno.

1.1 Problema de pesquisa

No que diz respeito à formação do egresso do curso de Administração, respeitando os requisitos básicos determinados pelas DCN's e pelo mercado que se encontra em constante transformação, entende-se que a metodologia pedagógica empregada pela instituição de ensino é um importante instrumento para o desenvolvimento das competências exigidas pelos instrumentos normativos e também do mercado. Tais instrumentos devem ser flexíveis e adaptáveis para se ajustarem às novas demandas que se fazem cada vez mais presentes no cotidiano acadêmico e profissional de seus alunos. Entendendo que a prática interdisciplinar nos cursos superiores de graduação pode ser um instrumento pedagógico valioso para fomentar o desenvolvimento do aluno com vistas a tornar-se um profissional dinâmico, competitivo e que saiba agir e tomar decisões acertadas no seu dia a dia, é importante avaliar a efetividade de tal prática no desenvolvimento das suas competências. Segundo Zarifian (2003, p. 27),

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que são exigidos dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e de resolução de problemas.

Embora a afirmação de Zarifian (2003) se refira à educação básica e à educação profissional, entende-se que ela retrata também uma demanda crescente e contínua de maior adaptabilidade dos currículos da educação superior. Diante disso, as instituições de ensino superior têm criado diversas estratégias para atender a essa nova realidade, já que o ensino superior pode ser percebido como uma complementação da formação da competência pessoal, profissional e cidadã de um determinado indivíduo. A pergunta que norteia esta pesquisa é:

Qual é a relação entre a prática interdisciplinar e a formação de competências individuais?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa proposta é analisar os possíveis impactos de uma prática interdisciplinar denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) adotada por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica para a formação e o desenvolvimento de competências individuais de seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.2.1 Objetivos específicos

- a) Descrever a prática interdisciplinar adotada pela IES, denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG), e analisar se tal prática é coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Administração, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências e habilidades definidas por esse instrumento;
- b) Verificar e analisar a percepção dos alunos em relação à contribuição das atividades desenvolvidas pelo TIG para o desenvolvimento de suas competências individuais.
- c) Analisar se a prática interdisciplinar adotada pela IES contribui para a formação de competências individuais em seus alunos.

1.3 Justificativa

Percebe-se que tal pesquisa pode se tornar relevante para a academia por ampliar o conhecimento acerca das práticas pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento de competências individuais em alunos de graduação. Além disso, preenche uma lacuna nos estudos que mostram a relação entre as práticas pedagógicas de interdisciplinaridades e a formação de competências em alunos de graduação.

Após o levantamento de alguns periódicos dos últimos anos como RAEP, ANPAD e outros, foram identificadas algumas publicações que puderam ser comparadas nesta pesquisa. Dentre elas, identificou-se que Cezarino e Corrêa (2015) analisaram a visão

de especialistas, membros de grupos de pesquisa em interdisciplinaridade, e de coordenadores de cursos de Administração, e identificaram que o grupo não distingue a interdisciplinaridade aplicada em diferentes contextos do ensino em Administração e, também, a existência de grande dificuldade em sua estruturação, organização e realização.

Godoy e Antonello (2009) pesquisaram 441 alunos do último semestre do curso de Administração de Empresas de uma universidade privada de São Paulo com o objetivo de identificar e analisar as opiniões desses alunos sobre as competências adquiridas no curso de acordo com blocos de competências: social, solução de problemas, técnico-profissional e de comunicação. A partir de uma análise quantitativa fatorial e outra qualitativa, as autoras concluíram que na visão dos pesquisados, além do desenvolvimento de uma atitude empreendedora, o curso propiciou, fundamentalmente, o desenvolvimento da competência social.

Stramar (2014) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar quais as competências individuais e gerenciais desenvolvidas dentro do processo de ensino e aprendizagem em programas de formação gerencial *lato sensu* realizados numa Instituição de ensino superior do estado RS são as mais significativas de acordo com a percepção dos estudantes/participantes.

Paiva *et al.* (2011) realizaram estudo semelhante ao aqui apresentado, ao pesquisar a prática pedagógica interdisciplinar, em particular, na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada mineira. Paiva *et al.* (2011) aplicaram a mesma pesquisa para os discentes do curso de Ciências Contábeis. Ambos os cursos possuem características e necessidades diferentes das dos alunos de Administração conforme descrição do instrumento normativo, as DCN's de cada curso.

Com exceção dos trabalhos de Paiva *et al.* (2011) e Paiva *et al.* (2011) que tiveram foco semelhante a este ao buscar identificar as competências desenvolvidas pela prática interdisciplinar em alunos dos cursos de Direito e Ciências Contábeis, respectivamente, as demais pesquisas identificadas tiveram menor semelhança a essa pesquisa, já que alguns possuem foco apenas em competências e outros em

práticas pedagógicas e/ou em interdisciplinaridade. Não foram identificados estudos anteriores que mostram o relacionamento entre interdisciplinaridade e formação de competências individuais nos alunos do curso de Administração de uma escola privada, o que torna o trabalho de suma relevância para a academia por ser uma nova fonte de pesquisa sobre o tema.

A pesquisa permitirá à IES pesquisada, identificar parte da eficácia de suas práticas interdisciplinares para o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação profissional de seus alunos. Ela servirá também como base para auxiliar as instituições de ensino superior a entenderem a importância das práticas pedagógicas definidas em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas pelas DCN's de cada curso.

No âmbito acadêmico e social, servirá como fonte de pesquisa para outros profissionais que queiram estudar a aplicação de práticas interdisciplinares na formação de competências em alunos de graduação. Trata-se, portanto, de um tema relevante para o contexto econômico e social em decorrência da grande necessidade de se entender a formação de competências individuais em alunos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior Privado.

Por fim, é indispensável às instituições de ensino superior de Administração conhecerem as competências necessárias para a atuação do profissional em Administração e como essas competências devem ser desenvolvidas a partir de suas práticas pedagógicas para atender às exigências impostas pelo mercado e pelos instrumentos normativos que norteiam essa atividade.

Este estudo está dividido em cinco seções. A primeira, constituída por esta Introdução, tem como propósito apresentar a contextualização do tema do trabalho bem como o problema de pesquisa, os objetivos e o que justificativa o desenvolvimento deste trabalho.

Na segunda seção, apresenta-se o cenário da instituição de ensino objeto de pesquisa, evidenciando seu contexto acadêmico, sobretudo, a estrutura curricular do curso de Administração.

Na terceira seção, são apresentados o referencial teórico que sustentam os argumentos de pesquisa. São trabalhados, nessa seção, a teoria da formação de competências em cursos de graduação conforme as necessidades do mercado e as orientações das DCN's para o curso de Administração.

Na quarta seção, descreve-se a estrutura metodológica aplicada no desenvolvimento da pesquisa, que se orientou pela abordagem quantitativa.

Na quinta e última seção, são apresentadas as considerações finais obtidas com a descrição literária destacando os resultados da pesquisa e as particularidades apresentadas pelo uso de atividades interdisciplinares como forma de desenvolvimento de competências nos alunos de graduação em Administração de instituições de ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O mundo altamente globalizado impõe grandes e novos desafios ao homem e sobretudo às organizações, que são pressionadas por mudanças constantes advindas de variáveis diversas deste ambiente. Nesse contexto, surgem novas demandas que originam a necessidade de adoção de novos modelos de ensino com vistas a desenvolver o indivíduo para este ambiente tão exigente que possam conduzir com maestria os processos de mudanças nas organizações. Assim, surge a necessidade de se refletir sobre a educação para o século XXI e sobre as práticas que desenvolverão as competências necessárias no indivíduo. Segundo Ceitil (2010 p. 15), diante da mística que envolve o novo milênio por sua completa autofagia, as organizações são, de fato:

[...] cada vez mais pressionadas por mudanças tecnológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais, cada vez a uma escala global. Estes dinamismos conduzem à necessidade do desenvolvimento de competências que possibilitem a melhoria contínua e um novo vigor adaptativo a todos os níveis das organizações, que lhes permita aumentar o seu potencial competitivo.

Segundo o mesmo autor, é primordial e desafiador que as empresas se “dotem de indivíduos com qualificações necessárias” (CEITIL, 2010, p. 17) para contrapor este ambiente hostil. Isso sugere a necessidade de desenvolvimento constante de habilidades e competências que possam ser o diferencial do profissional que visa alcançar sucesso no meio profissional e, por consequência disso, há a necessidade das IES's em pensar estruturas curriculares e metodologias de ensino que possam corroborar este desenvolvimento.

As diretrizes curriculares contemplam além do perfil do egresso, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade como o Trabalho de Curso, componente opcional da instituição de ensino superior, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o projeto pedagógico do curso de Administração, necessários para a formação plena com vista à atuação profissional do egresso do curso (CNE/CES, 2005).

Essas diretrizes enfatizam todo o percurso formativo do aluno com vistas a formá-lo um profissional com as competências profissionais demandadas pelo mercado. Zarifian (2003, p. 29) afirma que “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a cidadania e para o trabalho são os compromissos centrais de qualquer escola”. Sua fala corrobora o objetivo central das DCN's, que definem os requisitos básicos para elaboração do currículo do curso de graduação em Administração.

Faz-se necessário, portanto, entender melhor o conceito de competência. Sendo assim, nesta seção aborda-se os principais conceitos referentes ao tema, com a preocupação de elucidar as diferentes definições existentes, principalmente no que tange às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais e o contexto da interdisciplinaridade no ensino nacional superior. Cabe ressaltar, porém, que não é objetivo deste trabalho, esgotar todo o conhecimento acerca das diferentes definições do cunho “competências” e suas derivações, haja vista tamanha abrangência do termo e suas derivações.

2.1 Competências: abordagens e perspectivas

Competência é o termo utilizado para indicar a existência de qualificação para desempenhar algo por uma determinada pessoa. Segundo Fleury e Fleury (2004), competência está intimamente ligada ao conhecimento e à tarefa. Os autores fazem uma comparação entre a definição apresentada pelo dicionário Webster (1981, p. 63) e o novo dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, e acrescenta ainda a “capacidade legal para julgar pleito” para complementar a ligação entre o conhecimento e a tarefa (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 26).

Segundo Paiva e Melo (2008), competência significa “chegar ao mesmo ponto”. Brandão e Guimarães (2001, p. 9) relatam que o termo passa a ser empreendido a partir do final da idade média, sobretudo no meio jurídico para designar a capacidade de alguém em analisar questões legais. Os autores relatam também com base em afirmações de Isambert-Jamati (1997) que, já no século XX, o termo ganha destaque

de forma mais genérica no meio empresarial quando passa a ser empregado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinada atividade.

McClelland² (1973) citado por Fleury e Fleury (2001, p. 184) define competência como sendo uma característica implícita ao indivíduo e casualmente relacionada a um desempenho superior na realização de tarefas ou a uma determinada situação. Segundo ele, competência se difere de aptidões, habilidades e conhecimentos, e deve ser pensada como um conjunto de capacidades humanas que “justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas” (FLEURY; FLEURY 2001, p. 185).

Quadro 1 – Composição da competência

Competência		
Atitudes: talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado.	Habilidades: demonstração de um talento particular na prática.	Conhecimentos: o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa.

Fonte: Adaptado de Mirabile, 1973 citado por Fleury; Fleury, 2001

Segundo Ruas, Antonello e Boff (2005), o conceito de competência é o mesmo que o de capacidade, sendo que o autor define capacidade como sendo o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas em situações diferentes e passíveis de serem empregadas em determinada finalidade a partir da combinação de tais capacidades. Essa definição corrobora a perspectiva apresentada por Fleury e Fleury, conforme FIG. 1, que se repousa no modelo americano de competência, citado anteriormente pelo mesmo autor.

Segundo Zarifian³ (1999) citado por Fleury e Fleury (2001) a competência é a inteligência empregada com maior efetividade e avidez diante do grau de complexidade apresentado em determinada situação e se apoia nos conhecimentos adquiridos. Percebe-se, no entanto, que o termo competências tem se tornado

² MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods**: history and state of the art. Hay McBer Research Press, 1990.

³ ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

bastante comum em diversas situações em que o desempenho humano exerce papel preponderante para criação de vantagem competitiva sustentável sendo a competência o fator chave neste processo. Segundo Barney (1991)⁴ citado por King, Fowler e Zeithaml (2002, p. 37)

Para que um recurso ou uma competência tornem-se uma fonte de vantagem competitiva sustentável, é preciso que sejam valiosos, raros e impliquem dificuldade ou alto custo para serem copiados. Além disso, não devem existir, para a competência, substitutos diretos ou fáceis de obter (BARNEY, 1991 citado por KING; FOWLER; ZEITHAML, 2002, p. 37).

O termo competência vem sendo empregado em diferentes momentos com diferentes ênfases que se complementam. O Quadro 2 resume a contextualização do termo.

Quadro 2 – Evolução histórica do conceito de competência no contexto organizacional

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL			
ANO	ESTUDIOSO	CONCEITO	ÊNFASE
1973	McClelland	Desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação apresentada por uma pessoa.	Tarefa
1980	Boyatzis	Conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que justificam o alto desempenho.	Indivíduo
1994	Zarifian	Capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, compreender e dominar novas situações do trabalho e assumir novas responsabilidades.	Situacional
1994	Le Boterf	Saber agir responsável e reconhecido pelos outros.	Comportamento
2004	Fleury; Fleury	Capacidade de mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, indicando a sabedoria e responsabilidade da pessoa.	Comportamento

Fonte: Adaptado de Fleury; Fleury, 2004

Fleury e Fleury (2001) afirmam que a competência é associada a três diferentes instâncias de compreensão: o nível da pessoa, “inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos”; o nível das organizações, que seriam percebidas a partir da “capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços”; e o nível dos países que empregam os sistemas educacionais para a prática de formação de competências. Esta análise deixa clara a necessidade

⁴ BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-120, 1991.

de atuação em diferentes contextos para o desenvolvimento de competências, sendo esta prática, portanto, de responsabilidade individual, da organização e também do governo. Segundo esses autores,

nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Nesta pesquisa, serão enfatizadas as competências na instância de compreensão no nível da pessoa, já que o objetivo é analisar possíveis impactos de uma prática interdisciplinar denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) adotada por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica para a formação e o desenvolvimento de competências individuais de seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.1.1 Competências individuais

Dutra (2014, p. 31) associa às competências a ideia de entrega, ou seja, a contribuição efetiva do indivíduo à organização, constituindo o resultado de seus esforços. Segundo o autor, “as pessoas atuam como agentes de transformação de conhecimentos, habilidades e atitudes em competência entregue para a organização” (DUTRA, 2014, p. 31). Tais competências se integram ao patrimônio de conhecimentos da organização agregando valor para a mesma.

O emprego das competências individuais no meio corporativo pode ser definido como competências profissionais por se tratar de um estágio das competências adquiridas por um indivíduo voltados à sua atuação profissional, ou seja, empregadas em um ambiente corporativo de forma a gerar vantagens competitivas para uma determinada empresa. Segundo Ellstrom (1997)⁵ citado por Godoy e Antonello (2009, p. 159)

a questão das competências envolve uma complexa relação entre os atributos do trabalhador enquanto indivíduo, os fatores que estão presentes no nível da organização – por exemplo, suas políticas de geração e desenvolvimento de novos produtos e de recursos humanos – e aqueles que

⁵ ELLSTROM, P. The many meanings of occupational competence and qualification. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v, 21, n. 6/7, p. 266-274, 1997.

atuam no nível macro – tais como as políticas econômicas, tecnológicas e de desenvolvimento de um país.

O conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes que justificam acentuado desempenho em contrassenso de que os melhores desempenhos advêm ou fundamentam-se na inteligência e na personalidade das pessoas, dando uma clara perspectiva de que a competência é um estoque de recursos que se repousa em um determinado indivíduo. Salieta-se, no entanto, que essa avaliação é percebida a partir da relação existente com o conjunto de tarefas do cargo ou posição ocupada pela pessoa, associando o termo competência individual à competência profissional. (FLEURY; FLEURY, 2004).

Segundo Fleury e Fleury (2004, p. 29), “a competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know-how* específico”. Le Boterf (2003) afirma que a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades não sendo fim em si mesmo. É, segundo ele, um saber agir responsável, e, como tal, reconhecido pelos outros e que deve variar em função da evolução da situação requerida, não sendo, portanto, uma constante.

Segundo Zarifian (2001), a competência individual surge a partir do resultado efetivo de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes desenvolvidas por um determinado indivíduo sendo expressada no que ele faz. Ainda segundo o autor, esses saberes dependem dos conhecimentos gerados por uma sociedade pelo avanço científico e tecnológico, dos conhecimentos que circulam no sistema educacional, das conexões existentes no meio corporativo, envolvendo as especialidades de cada empresa e suas situações adversas de trabalho, já que o indivíduo, de forma particular, passa a construir sua própria competência a partir do seu contato com essa uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades e de experiências que são percebidos como percurso educativo e profissional. Significa que o contato do indivíduo com os saberes desenvolvidos pelo meio em que convive, profissionalmente ou não, são fontes geradoras de competência individual. O entendimento do autor deixa clara a importância de uma IES na formação de competências individuais em alunos, “indivíduo particular” que busca construir a sua carreira profissional a partir dos

saberes adquiridos no curso e que formarão a sua competência para atuar profissionalmente. O autor afirma:

[...] precisamos prestar extrema atenção à circulação e à conexão dos conhecimentos, das especialidades, das experiências, como também à maneira como cada indivíduo pode entrar em contato com esses conhecimentos, especialidades e experiências no decorrer de seus percursos (ZARIFIAN, 2001, p. 116).

Portanto, é possível entender, segundo a percepção de Zarifian, que o ambiente acadêmico é um local de grande circulação de saberes teóricos e práticos que envolve o “indivíduo particular”, aluno, em uma atmosfera de aprendizado que corrobora a formação de suas competências, sendo, conseqüentemente, local de acesso para o ser que busca desenvolvimento pessoal e profissional.

Dutra (2014) cita três abordagens metodológica que, embora diferentes, não são conflitantes, podendo ser utilizadas concomitantemente para definir competência individual dentro de um contexto organizacional dinâmico e mutável.

A primeira é baseada nas definições de McClelland (1973), que se caracteriza pela existência de pessoas com performance produtiva acima da média em comparação a outras, por possuírem competências diferenciadoras, indo de encontro com as competências organizacionais que a empresa define como sendo essenciais e distintivas (DUTRA, 2014).

A segunda abordagem segue o pensamento de Fleury e Fleury (2001) e mostra que há uma convergência entre as necessidades estratégicas da organização com as competências das pessoas podendo ser estabelecida a sincronia necessária para essa convergência (DUTRA, 2014).

Já a terceira abordagem, segundo o autor, deriva da segunda, sendo que nesta, o autor cita que algumas competências individuais são exigências comuns entre as demais pessoas da organização, e outras são específicas para determinados grupos profissionais (DUTRA, 2014).

Ceitel (2010) realiza uma comparação entre os resultados obtidos nas pesquisas desenvolvidas por McClelland e Boyatzis que apontam distinção entre as pessoas que são realmente competentes daquelas que apenas apresentam um bom desempenho de forma esporádica. Segundo o autor, as definições apresentadas por McClelland e Boyatzis enfatizam que a competência é uma característica apresentada pelas pessoas e solidificada na própria personalidade delas. O autor ainda cita a concepção apresentada por Spencer e Spencer (1993) que defende a existência de competências visíveis, que são as habilidades apresentadas pelo indivíduo, e as competências ocultas, que são os motivos, traços, valores e o autoconceito. Essa última é mais difícil de ser desenvolvida, por ser mais profunda e estruturante.

Percebe-se, portanto, diante das definições citadas até então, que existe uma convergência muito grande entre competências individuais e competências profissionais, sendo, portanto, necessário aprofundar-se um pouco mais nos conceitos de competências profissionais para entender a formação das competências individuais necessárias para a atuação profissional do aluno do curso de Administração. O tema “competências profissionais” será tratado com maior detalhamento no capítulo que se segue.

2.1.2 Competências profissionais

Fleury e Fleury (2004, p. 30) definem competência profissional como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo”. Para os autores, competência é uma palavra oriunda do senso comum que serve para definir que uma pessoa tem a qualificação necessária para determinado cargo.

No campo das organizações, a palavra competência toma escopo próprio e passa a ser utilizada para definir pessoas que têm alta capacidade de resolução de problemas, que possuem habilidade e atitudes demandadas pelo seu posto de trabalho Fleury e Fleury (2001).

A competência profissional está intimamente ligada ao indivíduo e, segundo Zarifian (2001), é responsabilidade do indivíduo demonstrar que é capaz de atender a todas as demandas do seu cargo, passando, assim, a ser reconhecido como bom profissional. Para o autor, a competência não é simplesmente um conjunto de qualificações que credencia o indivíduo a exercer um trabalho específico, mas, acima de tudo, está relacionada às contribuições de uma determinada pessoa no contexto em que ela está inserida.

Estas dimensões antagônicas apontam duas diferentes perspectivas sobre o conceito de competências. A primeira se trata da perspectiva das competências como traços ou características, e a segunda, a perspectiva das competências como comportamento ou ações advindos de resultados concretos da ação do indivíduo, haja vista que as características e os traços apresentados por ele não são fatores determinantes de um “bom” desempenho se não houver um comportamento voltado para a ação (CEITIL, 2010). Dutra (2014) salienta que um indivíduo geralmente é avaliado como competente se resolve com efetividade um determinado problema, mas aquele que não deixa o problema acontecer também deveria ser avaliado como tal e até deveria ter mais valor. No entanto, não é o que sempre acontece. Segundo o autor, isso se dá de acordo com os critérios que normalmente são empregados para avaliar a competência por meio do que as pessoas fazem e/ou realizam, e não pela sua função em si, o que acaba gerando distorções no meio organizacional.

A competência profissional é um conjunto de conhecimentos que agregam valor ao indivíduo, caracterizando-o como qualificado para algo (PARRY, 1996 citado por FLEURY; FLEURY, 2004). No que tange ao desenvolvimento e à manutenção das competências profissionais, destaca-se que as DCN's contemplam, além do perfil do egresso, o conteúdo dos currículos, as habilitações e ênfases e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas para que o egresso tenha capacitação plena para atender às necessidades do mercado, enfatizando todo o percurso formativo do aluno (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4, 2005).

Fleury e Fleury (2001) propõem algumas definições para competências profissionais, conforme especificado no Quadro 3.

Quadro 3 – Competências do Profissional

Saber agir	❖ Saber o que e por que faz. ❖ Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	❖ Saber mobilizar os recursos financeiros, materiais das pessoas, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	❖ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	❖ Trabalhar o conhecimento e a experiência. ❖ Rever modelos mentais. ❖ Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	❖ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	❖ Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	❖ Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury; Fleury, 2004, p. 31

Segundo Paiva e Melo (2008, p. 45), a competência profissional é resultado da mobilização de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas que dão origem à competência intelectual, possibilitando resultados reconhecidos pelo indivíduo, pelo meio profissional, pela organização e pela sociedade. Estes saberes formam, portanto, as competências denominadas pelas autoras como centrais, tendo em vista que competência profissional é uma “metarreunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados” (PAIVA; MELO, 2008, p. 46).

2.2 Interdisciplinaridade no ensino superior no Brasil

Este tópico aborda o contexto curricular do ensino superior no Brasil e as práticas que vêm sendo adotadas pelas IES para atender aos requisitos definidos nas DCN's e às demandas do mercado de trabalho na contemporaneidade.

2.2.1 Interdisciplinaridade e educação

Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1999), a reorganização curricular das áreas de conhecimento estruturada pelos fundamentos pedagógicos da interdisciplinaridade, da construção da identidade e da prática da autonomia vai ressignificar a relação entre os métodos de ensino e as Instituições de Ensino Superior.

Para entender ao sentido de interdisciplinaridade, faz-se necessário entender o sentido de disciplina, uma vez que estão intimamente ligados. Disciplina é uma categoria organizada dentro de várias áreas do conhecimento. Segundo Morin (2003),

a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2003, p. 105).

Disciplina é uma forma de organização, um conjunto de conhecimentos ordenados para serem apresentados aos alunos aliados e um conjunto de procedimentos metodológicos e didáticos com vistas a possibilitar o ensino-aprendizagem. Para o MEC (1999, p. 75), a interdisciplinaridade surge a partir da possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação por meio de práticas pedagógicas e didáticas que possibilitem o alcance dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, sem diluição e justaposição de cada disciplina em si. As divergências entre disciplina e interdisciplinaridade possibilitam uma série de reflexões, contudo verifica-se que a prática é o ponto de convergência entre o agir e o pensar interdisciplinar. Dessa forma, há a clara necessidade de estabelecer uma relação entre as disciplinas e as relações interdisciplinares.

A forma convencional de ensino baseada no modelo disciplinar dificulta a aprendizagem, uma vez que não possibilita que o aluno desenvolva a capacidade de estabelecer conexões entre os assuntos abordados nas diversas disciplinas. Conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (MEC, 1999, p. 76).

Dessa forma, pode-se, por analogia, afirmar que, para que exista a interdisciplinaridade, não se deve eliminar as disciplinas, mas dar a elas o devido valor em um contexto em que elas devem se comunicar e interagir umas com as outras, pois não há como compartimentar o conhecimento, como se os saberes fossem

divididos e isolados (MEC, 1999). A integração disciplinar e as práticas pedagógicas dão sentido ao conhecimento agregando valor ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme consta no MEC (1999), a mera definição de interdisciplinaridade como conjunto de disciplinas, denota pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definir interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar em aspectos que envolvam a cultura do lugar no qual se formam professores, tendo em vista que eles são os agentes do conhecimento interdisciplinar.

O conceito de interdisciplinaridade, assim que foi reconhecido no Brasil, passou a exercer influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71. A partir de então a temática começou a incorporar o cenário educacional brasileiro e constou na nova LDB (BRASIL, 1996), assim como nas DCN's, que versam que:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Por fim, verifica-se que as demandas por um novo perfil profissional imposta pelo mercado tem obrigado o setor educacional a revisar constantemente suas diretrizes com vistas a formar o profissional integral. Dessa forma, o indivíduo deve ser dotado de adequada capacidade intelectual e ser capaz de criar conexões entre os mais diversos assuntos. A prática interdisciplinar passa a fazer parte de toda a vida do profissional e não somente durante o período escolar.

Para garantir a formação interdisciplinar do graduado em Administração, diante do contexto educacional tratado aqui, as DCN's descrevem as competências básicas que devem ser desenvolvidas no aluno pelo curso de Administração, as quais serão descritas no próximo capítulo.

2.3 Competências prescritas nas DCN's

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) institui as diretrizes curriculares para o curso de Administração, instituídas pela Resolução nº 4 de 13/07/2005 pelo CNE/Câmara de Educação Superior as quais impõem novas demandas e exigências às Instituições de Ensino Superior. Um dos principais desafios colocados para as Instituições de Ensino Superior é o de formar “Profissionais Integrais”, ou seja, sujeitos capazes de desempenhar bem suas funções e estarem aptos a prosseguir, mesmo depois de deixar o ambiente acadêmico, na busca constante do desenvolvimento de suas competências profissionais e de melhoria da sociedade em que atua.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração estabelecem, portanto, questões que devem ser observadas pelas instituições de ensino superior do Brasil em sua organização curricular. O art. 2º da Resolução CNE/CES Nº4, cita que:

A organização do curso [...] se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como o trabalho de curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4, 2005, Art. 2º p. 1).

As DCN's, conforme consta no Art. 2º da resolução CNE/CES nº4, orientam que além da clara concepção do curso, com suas especificidades, os currículos devem abranger elementos estruturais, tais como: objetivos gerais do curso, condições objetivas de oferta e vocação do mesmo, cargas horárias para integralização do curso, formas da realização da interdisciplinaridade, formas de integração da teoria com a prática, maneiras de avaliar o aprendizado e o ensino, modos de integração entre graduação e pós-graduação, incentivo à pesquisa, concepção e composição dos estágios supervisionados, atividades complementares e, inclusão opcional do trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projeto focado em área teórico-prática ou formação profissional. Considera-se as orientações das DCN's estes itens são fundamentais para a composição do currículo de um curso de Administração, e, portanto, imprescindíveis para a formação do profissional.

Vale ressaltar que, conforme explicitado nas DCN's, mais especialmente na resolução CNE/CES nº 4, em seu art. 3º, o curso de Administração deve propiciar o perfil desejado do formando, o que contempla a capacitação e habilidade para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento. Observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, o curso deve ainda desenvolver um sistema de gestão qualitativa e adequada para o contexto educativo atual, garantindo flexibilidade adequada para se adaptar às contingências oriundas do campo de atuação do administrador.

O parecer CNE/CES Nº 134, (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior) esclarece que as DCN's devem "servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas do conhecimento na construção dos currículos". Dessa forma, orientam para a promoção de diferentes perfis profissionais, como forma de resguardar a amplitude da carreira, advindo em parte da integração entre graduação e pós-graduação. Assim, deve promover, no perfil dos formandos, competências intelectuais que conjeturem a diversidade das demandas sociais.

As DCN's consideram ainda que é função dos cursos de graduação de Administração desenvolver algumas habilidades e competências e estas devem advir da prática de um currículo focado no percurso formativo do aluno. São elas:

- I. reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II. desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III. refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV. desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V. ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

- VI. desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII. desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII. desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 4, 2005, Art. 2º p. 2).

As reformas oriundas da LDB nacional (BRASIL, 1996) propiciaram maior difusão do conceito de competências. Dessa forma, as DCN's se mostram um instrumento norteador no processo de construção de competências profissionais nos alunos, possibilitando a formação de um profissional mais capacitado para atender às demandas do mercado e da sociedade.

2.4 Competências DCN x Competências PPC do curso de Administração da IES pesquisada

As diretrizes curriculares definem o perfil do egresso e as competências e habilidades que devem compor o percurso formativo do aluno com vistas a formar um profissional com as competências demandadas pelo mercado. Tais competências e habilidades são definidas e distribuídas em oito categorias que nortearam o levantamento e análise de dados desta pesquisa. Ao comparar as competências definidas pelas DCN's com as competências distribuídas nos oito módulos que compõe a estrutura curricular do curso de Administração (PPC) da IES pesquisada, é possível perceber de forma direta ou indireta uma correlação entre uma ou mais competências por similaridade. Nota-se, portanto, que a IES se preocupou em abordar de forma ampla na estrutura curricular do curso todas as competências determinadas pelo instrumento normativo.

O Quadro 4 mostra de forma sintética, clara e objetiva algumas das similaridades encontradas entre a comparação feita pelas competências das DCN's e o Quadro 1 da seção 2.1 deste trabalho:

Quadro 4 – Similaridades e correlações de competências percebidas

COMPETÊNCIAS DCN	COMPETÊNCIAS PPC
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão.	Auxiliar a organização na tomada de decisão fundamentada em dados estatísticos; Controlar e gerir a qualidade nos processos, produtos e serviços, através da aplicação de técnicas e metodologias modernas; Compreender os conceitos, as ferramentas e as tecnologias de gestão da produção integradas aos recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos utilizados pelas organizações para o planejamento e a produção de bens e serviços que atendam às necessidades de seus clientes; Avaliar de forma crítica os resultados financeiros, através de conhecimentos técnicos utilizados pela área financeira das organizações, necessários para o levantamento de recursos próprios e de terceiros no curto, médio e longo prazos e para alocação eficiente de recursos em ativos circulantes e fixos;
Desenvolver expressão e comunicação	Produzir e interpretar textos do universo empresarial com os requisitos indispensáveis à sua eficácia, através do emprego de técnicas adequadas para uma boa construção textual; Analisar a comunicação nas organizações, avaliando seus processos, funcionamento, meios e seu papel na sociedade contemporânea;
Refletir e atuar criticamente no campo da produção	Compreender os conceitos, ferramentas e tecnologias de gestão da produção integradas aos recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos utilizados pelas organizações para o planejamento e a produção de bens e serviços que atendam às necessidades de seus clientes;
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico	Dimensionar um raciocínio lógico e matemático em sua atuação profissional; Utilizar a Matemática como ferramenta de apoio à gestão e à tomada de decisões;
Capacidade de transferir conhecimentos	Utilizar as modernas práticas de gestão de pessoas que favoreçam o desenvolvimento do capital humano e seu aprimoramento contínuo possibilitando a criação de um ambiente inovador e empreendedor;
Capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos para as organizações	Elaborar projetos dentro dos conceitos metodológicos adequados a cada escopo; Aplicar as ferramentas e técnicas de gestão estratégica de projetos;
Capacidade para realizar consultoria e emitir pareceres e perícias em gestão administrativa	Dominar as principais técnicas de análise financeira e interpretação de indicadores, além produzir um parecer técnico a respeito da situação econômico-financeira da empresa.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados extraídos do PPC e das DCN's.

O que se percebe claramente após a comparação feita é que as competências oriundas da proposta pedagógica do TIG extrapolam as competências mínimas necessárias para a formação do administrador definidas pelas DCN's. Portanto, observa-se que o trabalho interdisciplinar pode contribuir para a formação de um

egresso mais preparado para o mercado de trabalho. Ao analisar o PPC do curso, é possível perceber uma ampla preocupação da IES em formar um conjunto abrangente de competências em seu alunado. As competências foram definidas pela IES levando-se em consideração o conjunto de disciplinas que compõe cada módulo, sendo que, os seis primeiros módulos o curso se apoia no trabalho interdisciplinar para promover uma integração entre os saberes. Cabe ressaltar que o aluno passa também a empregar as competências já adquiridas nos módulos anteriores nos novos TIG's que desenvolve na medida em que vai avançando em cada semestre. No sétimo e oitavo módulo, todas as competências passam a ser empregadas na construção do trabalho de conclusão de curso do aluno, o TCC.

Conforme os dados estatísticos apontados na seção 5.2.3 com o propósito de descrever as respostas obtidas para cada uma das questões utilizadas para mensurar a avaliação das atividades presenciais, atividades de estudo autônomo e o TIG, é possível confirmar que, de maneira geral, os alunos estão satisfeitos com a prática adotada pelo curso, comprovando a importância do instrumento pedagógico no desenvolvimento de competências individuais que serão colocados em prática em sua carreira profissional. Cabe ressaltar que os alunos pesquisados dão grande importância às três dimensões definidas pelas variáveis utilizadas para identificar as contribuições das práticas e/ou atividades interdisciplinares para o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos, das atividades presenciais, das atividades de estudo autônomo e do TIG (Modelo Pedagógico do Curso) conforme o modelo estrutural definido para este trabalho, que indicou uma satisfação maior com as atividades autônomas. Diante disso, pode-se dizer que a autonomia tem grande peso na concepção dos alunos, sendo essa uma das competências que o modelo pedagógico procura desenvolver em seus alunos conforme os editais de TIG e o PPC do curso.

Segundo Zarifian (2001), a competência individual surge a partir do resultado efetivo de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes desenvolvidas por um determinado indivíduo sendo expressada no que ele faz. A forma em que a prática interdisciplinar foi pensada e estrutura demonstra possibilitar toda essa interação citada por Zarifian, já que os alunos cumprem tarefas demandadas por disciplinas diferentes dentro do mesmo módulo e, ainda, tarefas

demandadas pelo edital do TIG. A autonomia tão evidente em termos de satisfação expressada pelos alunos também vai ao encontro do pensamento deste autor que afirma que “cada vez mais um indivíduo particular constrói sua competência entrando em contato, em seu percurso educativo como em seu percurso profissional, com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, de especialidades, de experiências”.

Dutra (2014) associa às competências a ideia de entrega, ou seja, a contribuição efetiva do indivíduo à organização, o resultado de seus esforços. Por meio do trabalho TIG, os alunos devem fazer uma entrega mediante o relatório escrito e detalhado de toda a atividade desenvolvida ao longo do semestre e ainda apresentar os seus resultados em uma feira de negócios denominada pela instituição como “Circuito Acadêmico”. A partir da dedicação do aluno ao longo do semestre às atividades presenciais e autônomas, dedicação esta verificada por meio do relatório entregue e apresentado no Circuito Acadêmico, o aluno e o grupo do qual faz parte é avaliado levando em consideração as competências trabalhadas durante o semestre (PPC e Editais do TIG).

Segundo Zarifian (1999) citado por Fleury e Fleury (2001), a competência é a inteligência empregada com maior efetividade e avidez diante do grau de complexidade apresentado em determinada situação, e se apoia nos conhecimentos adquiridos. Percebe-se que os alunos são colocados diante de situações adversas e desafiadoras a cada módulo a partir das temáticas de cada TIG, como, por exemplo, a necessidade de trabalho em equipe, a solução de conflitos, o saber transferir e generalizar conhecimentos, o trabalhar com criatividade, determinação e com consciência da qualidade necessária para se entregar um bom trabalho. Os respondentes, de maneira geral, demonstram grande satisfação em relação a como estas competências são trabalhadas por meio do TIG.

O desenvolvimento das competências dos alunos é avaliado em cada módulo a partir das atitudes apresentadas pelo aluno ao executar uma determinada tarefa, da forma como ele utiliza determinado conhecimento para propor uma determinada solução para um problema e da forma com que busca conhecimentos para serem colocados em prática.

Percebe-se que a integração disciplinar e as práticas pedagógicas da IES dão sentido ao conhecimento do aluno, agregando valor ao processo de ensino e aprendizagem e corroborando sobremaneira com o desenvolvimento de suas competências individuais e profissionais. Isso é percebido por meio dos resultados da pesquisa, que mostram a grande satisfação do pesquisado. A prática pedagógica de interdisciplinaridade empregada pela IES pôde ser testada e validada em relação ao desenvolvimento de competências individuais nos alunos de Administração conforme o modelo de pesquisa aqui proposto, o qual indicou o grau de satisfação do aluno em relação a três variáveis independentes que representam as práticas desenvolvidas por meio do TIG, que são: Orientação do Tutor, Estudo Individual e Modelo Pedagógico em contraposição à variável dependente, Competências Individuais. Diante dos resultados gerais, é possível afirmar que as três variáveis corroboram o desenvolvimento das competências individuais para a atuação profissional do aluno do curso de Administração, demonstrando a eficiência da prática pedagógica empregada pela IES.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO/AMBIÊNCIA DA PESQUISA

A referida pesquisa será realizada em uma instituição de ensino superior privado, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Trata-se de uma instituição tradicional, de mais de 50 anos, fundada em 1964. A instituição que passou por diversas mudanças ao longo dos anos, foi transformada em Centro Universitário, em 29 de janeiro de 1999, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que foi homologado, em 9 de fevereiro do mesmo ano, pelo ministro de Estado da Educação. Em janeiro de 2009, a instituição foi adquirida por um importante Grupo que atua na área da educação no Brasil, o que ocasionou uma reestruturação em sua gestão e também na estrutura curricular dos diversos cursos. Ao final desse mesmo ano, a IES sofreu uma transferência de mantenedora, que até então era de responsabilidade de uma antiga Fundação sediada em Belo Horizonte. Atualmente, são mais de 60 cursos de graduação nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnologia, dezenas de cursos de pós-graduação, projetos de pesquisa e atividades de extensão. A instituição tem como missão, “promover o desenvolvimento integral do estudante por meio de metodologias e espaços de aprendizagem transformadores e instigantes, com vistas a fomentar autonomia criativa, competência profissional e atitude cidadã”. Seus valores são: diálogo, respeito, integridade, meritocracia e comprometimento.

3.1 O curso de Administração e peculiaridades da IES

O curso foi criado em 1999 e registrado na Ata do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), do dia 18 de julho de 1999. Seu reconhecimento se deu pela Portaria do MEC Nº 955, Seção 1, página 27 de 07/04/2004 e publicado no Diário Oficial de 08.04.2004. Atualmente, o curso é ofertado em três diferentes *campi* e possui cerca de 1100 alunos. A missão do curso é:

[...] formação de profissionais empreendedores capazes de planejar, organizar, dirigir e controlar as organizações, comprometidos com o desenvolvimento sustentável, o respeito às diversidades étnico-raciais e aos direitos humanos, primando pela busca incessante da inovação em todas as suas atividades (PPC, 2015, p. 20).

O projeto pedagógico do curso de Administração foi elaborado com base na LDB (BRASIL, 1996), fundamentado nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração, dispostas na Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Ensino Superior de 13/07/2005 e demais normas emanadas pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, foi organizado para privilegiar uma formação ampla e globalizante do processo educativo e a formação do Administrador, que deve partir de uma perspectiva que amplie a visão do seu campo de atuação e dos processos teóricos, metodológicos, políticos e sociais que o integram e o condicionam (PPC, 2009, p. 8).

No ano de 2009, o currículo do curso de Administração passou por uma reforma, que implantou a disciplina denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) nos seus 6 primeiros módulos como forma de praticar a interdisciplinaridade, por entender que ela é fundamental para a formação de competências profissionais do aluno.

3.1.1 Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) na IES pesquisada

O Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) foi introduzido no currículo da IES no segundo semestre de 2009, com objetivo de promover a aprendizagem significativa, que pressupõe que o aluno perceba significado nos conteúdos aprendidos e que entenda a relevância deles para a sua formação. Portanto, a IES pesquisada buscou, por meio da interdisciplinaridade, além de integrar os saberes das diversas disciplinas, que antes eram tratadas isoladamente, adotar práticas metodológicas inovadoras que garantiriam mais significância para o processo formativo e, conseqüentemente, para a consecução do perfil do egresso estabelecido pelo curso.

A expressão “aprendizagem significativa” aparece ressignificada em um contexto que leva em consideração outros fatores, sendo estes de origem sociocultural, como a interação e a colaboração. Entende-se que a aprendizagem significativa possibilita aos alunos a construção do conhecimento de modo cooperativo, por meio da elaboração e da reestruturação da aprendizagem. Em função disso, a instituição optou pela inclusão da disciplina TIG em todos os módulos, exceto para os módulos que possuem estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso.

3.1.1.1 Estruturação e temas do TIG no curso de Administração

No curso de Administração da IES adotada, o trabalho interdisciplinar de graduação está estruturado em consonância com os eixos transversais da instituição e de seu projeto acadêmico, bem como a estrutura curricular modular. Dessa forma, há uma linha de construção do 1º ao 6º módulo que possibilita a aplicabilidade da sala de aula ampliada, termo empregado para designar atividades que extrapolam os limites físicos impostos por uma sala de aula. Vale ressaltar que no 7º e no 8º módulos, a disciplina TIG não é oferecida, pois os alunos devem elaborar o trabalho de conclusão do curso. Veja no Quadro 5, os temas, os objetivos e as principais metodologias utilizados para a construção do trabalho no curso de Administração da IES.

Quadro 5 – Temas e objetivos do TIG do curso de Administração

MÓDULO	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA
1º Módulo	Análise interna da organização	Entender o funcionamento e interações sistêmicas das microáreas da organização pesquisada.	Visita técnica, entrevista e análise de documentos.
2º Módulo	Análise externa da organização	Entender o funcionamento da organização diante das variáveis externas frente ao cenário macroeconômico	Visita técnica, entrevista e análise de documentos.
3º Módulo	Análise de modelo de negócios de uma organização	Criação do mapa visual do modelo de negócios de micro e pequenas empresas, a partir do modelo Canvas.	Visita técnica, entrevista, análise de documentos e uso da ferramenta CANVAS.
4º Módulo	Prestação de consultoria empresarial	Diagnosticar problemas ou limitações existentes na organização e propor planos de ação para solucioná-los.	Visita técnica, entrevista, análise de documentos e uso da ferramenta 5W2H.
5º Módulo	Planejamento financeiro e operacional de uma organização	Estimular nos alunos as competências necessárias ao planejamento financeiro e operacional na implantação de um novo negócio	Visita técnica, entrevista, análise de documentos e uso de planilhas de planejamento financeiro.
6º Módulo	Plano de ação social	Desenvolver ações de inclusão social que possam promover a ressocialização de ex-detentos a partir do uso de diferentes produtos e tecnologias sustentáveis como fonte alternativa de atuação profissional e geração de renda.	Visita técnica, entrevista, análise de documentos, plano de ação, plano de negócios.

Fonte: Adaptado do PPC do curso

Já no Quadro 6, são relacionadas todas competências que se pretende desenvolver em cada módulo do curso. Observe que a estrutura curricular do curso de Administração da IES pesquisada se divide primeiramente em ciclos e depois em módulos. Ao todo, são quatro ciclos compostos por dois módulos cada, totalizando

oito módulos. As competências são distribuídas por ciclo e seguem um princípio de complementariedade, já que as competências desenvolvidas se complementam uma a outra em cada módulo cursado, conduzindo a formação do aluno conforme o perfil de egresso definido pela IES.

Quadro 6 – Competências pretendidas

(continua)

CICLO	COMPETÊNCIAS PRETENDIDAS
<p style="text-align: center;">1 (Módulos 1 e 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar técnicas e conceitos administrativos para o desempenho satisfatório das organizações no exercício das funções administrativas e na tomada de decisão; ✓ Compreender as implicações e os direitos envolvidos nas relações empresariais; ✓ Compreender o funcionamento dos diversos tipos de mercados, por meio da análise das forças básicas da demanda e da oferta que o regem; interpretar as implicações políticas e sociais inter-relacionadas aos fatos econômicos que impactam a realidade das empresas, e aplicar os diversos instrumentos de cunho econômico no âmbito da estratégia empresarial; ✓ Produzir e interpretar textos do universo empresarial com os requisitos indispensáveis à sua eficácia, por meio do emprego de técnicas adequadas para uma boa construção textual; ✓ Dimensionar um raciocínio lógico e matemático em sua atuação profissional; ✓ Analisar os problemas éticos no contexto do mundo contemporâneo – uma sociedade de crises e mudanças aceleradas e as questões étnico-raciais no exercício diário das organizações; ✓ Utilizar a Matemática como ferramenta de apoio à gestão e à tomada de decisões; ✓ Entendimento da dinâmica sociológica das organizações, analisando a estrutura das organizações bem como as relações que se estabelecem dentro e fora deste ambiente; ✓ Elaborar projetos dentro dos conceitos metodológicos adequados a cada escopo;
<p style="text-align: center;">2 (Módulos 3 e 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar a comunicação nas organizações, avaliando seus processos, seu funcionamento, seus meios e seu papel na sociedade contemporânea; ✓ Utilizar as modernas práticas de gestão de pessoas que favoreçam o desenvolvimento do capital humano e seu aprimoramento contínuo, possibilitando a criação de um ambiente inovador e empreendedor; ✓ Definir as formas de segmentação de mercado, bem como o composto de marketing, além de avaliar os cenários de oportunidades no mercado consumidor, propor estratégias de conquistas de mercados ou correção de rota; ✓ Dominar os principais conceitos contábeis aplicados no Brasil e a importância no processo decisório de uma empresa, por meio da capacidade de produzir, ler e interpretar as principais demonstrações e contábeis e financeiras; ✓ Estabelecer relações entre o processo de subjetivação das pessoas e as diversas questões sociais, econômicas, políticas e culturais da realidade brasileira, além de analisar a influência destes fatores no comportamento das pessoas nas organizações; ✓ Compreender o papel da logística e distribuição como parte da estratégia empresarial; ✓ Auxiliar a organização na tomada de decisão fundamentada em dados estatísticos;

Quadro 6 – Competências pretendidas

(conclusão)

CICLO	COMPETÊNCIAS PRETENDIDAS
<p style="text-align: center;">3 (Módulos 5 e 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Controlar e gerir a qualidade nos processos, produtos e serviços, por meio da aplicação de técnicas e metodologias modernas; ✓ Dominar as principais técnicas de análise financeira e interpretação de indicadores, além de produzir um parecer técnico a respeito da situação econômico-financeira da empresa; ✓ Planejar e implementar a pesquisa de mercado considerando as questões éticas; ✓ Decidir pelo modelo logístico mais adequado diante da estratégica organizacional; ✓ Utilizar a informação contábil para a tomada de decisão; ✓ Correlacionar as demandas da sociedade, iniciativa privada, terceiro setor e poder público com o meio ambiente, gerando um planejamento organizacional interligado; ✓ Identificar a relação de emprego e seus consectários legais à luz da empresa e do empregado; ✓ Compreender os conceitos, ferramentas e tecnologias de gestão da produção integradas aos recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos utilizados pelas organizações para o planejamento e produção de bens e serviços que atendam às necessidades de seus clientes;
<p style="text-align: center;">4 (Módulos 7 e 8) Não possui TIG's</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender e gerenciar para a saúde financeira e fiscal a incidência da cobrança de tributos do Sistema Nacional; ✓ Aplicar as ferramentas e técnicas de gestão estratégica de projetos; ✓ Utilizar as estratégias, tendência e soluções no campo da tecnologia da informação, para o planejamento estratégico organizacional; ✓ Avaliar de forma crítica os resultados financeiros, por meio de conhecimentos técnicos utilizados pela área financeira das organizações, conhecimentos estes necessários para o levantamento de recursos próprios e de terceiros em curto, médio e longo prazos e para alocação eficiente de recursos em ativos circulantes e fixos; ✓ Aplicar os conceitos de estratégia empresarial em todas as áreas afins da organização de modo a realizar um planejamento global e integrado com demandas proativas, empreendedoras e inovadoras; ✓ Proporcionar às organizações os conhecimentos necessários para desenvolvimento dos negócios internacionais além avaliar o comportamento da economia e do mercado; ✓ Compreender a relevância do orçamento como instrumento de gestão e implantação de estratégias bem como gerir estrategicamente o orçamento organizacional; ✓ Utilizar de forma estratégica as práticas de jogos no contexto organizacional como ferramenta estratégica para a facilitação e compreensão dos processos.

Fonte: Adaptado do PPC do curso

Como se pode observar, a estrutura curricular do Curso de Administração da IES procura refletir os seus objetivos por meio de suas unidades de estudo distribuídas nos seus oito módulos, indo ao encontro d perfil de egresso definido como:

[...] um profissional que esteja apto a desempenhar as práticas e exigências do mercado e que esteja ciente das demandas sociais por seus conhecimentos e capacidades, assim como seus deveres e responsabilidades éticas e profissionais. Sua postura empreendedora deve servir como meio para a obtenção de resultados inovadores e diferenciados em organizações de natureza, porte e finalidade diversos. (PPC, 2015, p. 20).

Os objetivos da IES são o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem o seu egresso um profissional em consonância com o que o mercado exige nos dias de hoje.

Este capítulo fez uma breve descrição das principais características da IES e do seu curso de Administração. Foram enfatizadas aqui, a sua estrutura curricular modular, baseada em ciclos e módulos, os temas e objetivos de cada TIG e também as competências que se pretende desenvolver em cada módulo pelas disciplinas e pela prática pedagógica de interdisciplinaridade, que visa sobretudo dar maior sentido ao conteúdo acessado pelo aluno em cada disciplina por meio da integração dos saberes diversos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção serão indicados os métodos que foram empregados para o levantamento e tratamento dos dados utilizados para desenvolvimento deste trabalho, cujo objetivo geral foi analisar a prática interdisciplinar (TIG – Trabalho Interdisciplinar de Graduação), adotado por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica e verificar qual a sua contribuição para a formação e o desenvolvimento de competências individuais dos seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O estudo será concentrado no curso de bacharelado em Administração da referida instituição, em um de seus *campi* pelo fato de haver maior facilidade de acesso às informações e à coleta de dados.

4.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

A pesquisa realizada foi do tipo quantitativa. Na visão de Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é o “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]”. Diel (2004) complementa que a pesquisa quantitativa possibilitou confiabilidade nos resultados por ter uma margem de segurança maior nas inferências, evitando distorções de análises e interpretações, já que são empregadas técnicas estatísticas.

4.2 Tipo de pesquisa quanto aos fins

Diante da necessidade de se registrar a percepção dos alunos em relação ao Projeto Interdisciplinar aplicado no curso de Administração pela IES em referência, optou-se pela pesquisa descritiva.

Para Andrade (2006), a pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa em que os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, mas sem que haja interferência do pesquisador.

Gil (2008) complementa que o objetivo primordial das pesquisas descritivas é a caracterização de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relação entre as variáveis pesquisadas.

4.3 Tipo de pesquisa quanto aos meios

Quanto aos meios, a pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, pois se procurou avaliar as atividades interdisciplinares desenvolvidas como práticas pedagógicas de uma instituição de ensino superior privada de Belo Horizonte.

De acordo com Yin (1989), o estudo de caso é um trabalho empírico, usando a investigação de fenômenos atuais inseridos num contexto real, quando as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são bem definidas. Vergara (2013) considera que:

[...] o estudo de caso é o circunscrito a um ou a poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade, ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo (VERGARA, 2013, p. 49).

Esta pesquisa apresentou características de um estudo de caso, pois consiste em reunir dados sobre um determinado objeto de estudo, esclarecendo de forma adequada, as dúvidas e alcançando um maior conhecimento sobre o assunto em questão.

4.4 População e amostra/Unidade de análise da pesquisa

Para definição da amostra, foi empregada a metodologia de amostragem não probabilística intencional, que, segundo Richardson (1999), não utiliza seleção aleatória. Ao contrário, confia no julgamento pessoal do pesquisador que selecionará as pessoas que representam as características típicas de todo o universo pesquisado. Como população pesquisada, foram selecionados os alunos do curso de Administração a partir do terceiro módulo que já viveram pelo menos duas experiências de uma das atividades interdisciplinares aplicadas pela IES como prática metodológica e didática para o desenvolvimento das competências exigidas pelas DCN's e integralizadas no currículo do curso.

Este estudo teve por unidade de análise os trabalhos interdisciplinares de graduação que forneceram atributos que corroboraram a descrição dos fatos geradores de competências a partir desta atividade interdisciplinar, e, por unidade de observação, os alunos do curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada de Belo Horizonte, que foram selecionados intencionalmente.

4.5 Técnicas de coleta de dados

Foram distribuídos 400 questionários para os alunos matriculados entre o terceiro e último módulo do curso, levando em consideração que estes já viveram a experiência de cursar pelo menos uma das disciplinas de TIG que são ofertadas do primeiro ao sexto módulo do curso. A intenção foi a coleta de dados que demonstrem a satisfação e percepção dos alunos em relação às atividades interdisciplinares aplicadas pela instituição de ensino para o desenvolvimento de competências individuais que corroborem a sua formação profissional aos olhos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as perspectivas do mercado.

O instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado, foi adaptado com o objetivo de caracterizar os respondentes e de responder ao objetivo principal da pesquisa.

Em sua versão final, cada questionário contou com 62 questões divididas em 4 grupos, sendo esses: caracterização sociodemográfica dos respondentes (6); percepção e avaliação dos discentes quanto às atividades presenciais (22); percepção e avaliação discente das atividades de estudos autônomos (22) e; percepção discente relativa ao trabalho interdisciplinar de graduação (12). Cabe ressaltar aqui que o modelo de questionário empregado nesta pesquisa foi elaborado a partir do modelo utilizado por Paiva *et al.* (2011), o qual teve foco semelhante ao proposto por esta pesquisa, já que buscou identificar as competências desenvolvidas pela prática interdisciplinar em alunos do curso de Direito.

As questões relacionadas ao objetivo da pesquisa utilizaram escala Likert de 5 pontos, variando do completamente insatisfeito, representado pelo número [1], ao completamente satisfeito, representado pelo [5].

A coleta dos dados foi realizada por meio de aplicação individual (FREITAS *et al.*, 2000). Os dados coletados foram tabulados e submetidos a análises uni e multivariadas com o auxílio dos softwares *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) e *SmartPLS*, com o intuito de elaborar o tratamento estatístico para responder às questões levantadas pela pesquisa.

4.6 Técnicas de análise de dados

Os dados foram analisados a partir da técnica estatística denominada como Equações Estruturais, que é uma “técnica de modelação generalizada, utilizada para testar a validade de modelos teóricos que definem relações causais, hipotéticas, entre variáveis” (MARÔCO, 2010, p. 3). Diante disso, foram definidas como variável dependente as competências individuais que se pretende desenvolver no aluno. Como variáveis independentes, foram definidos três grupos que orientou a coleta de dados, sendo denominadas como “*Orientação do tutor*”, “*Estudo individual*” e “*Modelo pedagógico*”. Essa definição facilitou o entendimento da prática empregada pela IES para desenvolvimento de competências em seus discentes a partir do questionário empregado.

A variável independente denominada como *Orientação do tutor* diz respeito às práticas e à atuação dos professores responsáveis por orientar o desenvolvimento do TIG durante o semestre em curso pelo aluno. São, na verdade, as práticas e atividades presenciais realizadas em sala de aula sob a orientação do professor. O *Estudo individual* diz respeito às práticas realizadas individualmente pelo aluno e seu grupo sem a orientação de professores. Na escola, é conhecida como Atividade e Estudos Autônomos e é estimulada pela IES como forma de se desenvolver a autonomia dos seus alunos. Já a variável independente denominada como *Modelo pedagógico* se relaciona com a estrutura e os recursos disponibilizados pela IES para que o aluno desenvolva suas atividades, concretizando a entrega e apresentação de seus resultados. Esta última leva em consideração o professor tutor e os demais

professores do módulo cursado pelo aluno, bem como bibliotecas, edital do TIG, local de apresentação dos trabalhos e sistema de avaliação empregado ao longo do semestre letivo.

Essa pesquisa também possui caráter de pesquisa documental, já que se utilizou de informações obtidas nas DCN's do curso de graduação em Administração. É, portanto, um tipo de pesquisa que se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, diferindo apenas no material que será utilizado, sendo considerada, também, como fontes primárias de pesquisa (GIL, 2008).

Vale salientar que foram respeitados os aspectos éticos estabelecidos na Resolução 196/96, no que se refere principalmente ao sigilo tanto da IES como dos alunos informantes. Dessa forma, os dados serão mantidos em poder do pesquisador até o término da pesquisa, quando serão destruídos. Ressalta-se ainda que a forma como os dados foram coletados não implica riscos ou danos físicos ou mentais aos informantes e, independentemente do seu teor, os dados serão divulgados para a IES por meio de artigo acadêmico.

O objetivo do presente estudo foi analisar possíveis impactos de uma prática interdisciplinar (TIG), adotada por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica para a formação e o desenvolvimento de competências individuais de seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A análise dos dados iniciou-se com a utilização de técnicas de análise descritiva, a saber, tabelas contendo a frequência absoluta e relativa para a identificação das principais características sociodemográficas dos respondentes (MAGALHÃES; LIMA, 2002).

Procedeu-se à análise exploratória dos dados, em que foram identificados *outliers*, que são definidos como observações que apresentam um grande afastamento das restantes ou são inconsistentes. Estes pontos são também chamados de pontos anormais. Além disto, realizou-se a análise de *missings*, conhecidos como dados ausentes (HAIR JR. *et al.*, 2009).

A caracterização da avaliação indicada pelos respondentes para os itens da escala *Likert* foi feita por meio da média obtida em cada um dos itens avaliados para cada variável, bem como seu respectivo intervalo com 95% de confiança (MAGALHÃES; LIMA, 2002).

Para avaliar o impacto da satisfação com as atividades presenciais, os estudos autônomos e o modelo pedagógico em relação ao desenvolvimento de competências, foi utilizada a técnica de equações estruturais. Trata-se de uma técnica que possibilita a análise das múltiplas relações de dependência entre os constructos avaliados bem como as relações entre as variáveis latentes e suas indicadoras (HAIR JR. *et al.*, 2009).

A estimação do modelo proposto foi feita por meio do método PLS (*Partial Least Squares*) por tratar-se de um método mais robusto em termos de suposições e por ele não requerer normalidade multivariada além do menor tamanho de amostra exigido (HAIR JR. *et al.*, 2009).

Tanto para a avaliação do modelo de mensuração que utiliza as variáveis indicadoras para explicar as variáveis latentes quanto para o modelo estrutural que descreve a relação entre as variáveis latentes, utilizou-se o método PLS. A significância das associações foi obtida por meio do método de *reamostragem Bootstrap* (EFRON, 1979).

A proporção da variabilidade dos constructos propostos explicada pelo modelo foi obtida por meio do Coeficiente de Determinação (R^2), que é uma medida de adequação do modelo estrutural (TENENHAUS *et al.*, 2010). Já a variabilidade média extraída (AVE) foi utilizada para avaliar a adequação do modelo de mensuração, ou seja, a variabilidade dos constructos explicada pelas variáveis indicadoras (TENENHAUS *et al.*, 2010).

Além destas características, determinaram-se a validade convergente, a validade discriminante e a confiabilidade das escalas de medidas. O critério de validade convergente foi avaliado segundo a variância média extraída (AVE). Por meio das

cargas fatoriais do modelo, descreveu-se a validade discriminante e a confiabilidade foi verificada por meio da confiabilidade composta (TENENHAUS *et al.*, 2010).

A avaliação geral do modelo PLS foi realizada segundo a proposta de Tenenhaus, Amato e Vinzi (2004), que propuseram um índice de adequação do modelo (*Goodness of Fit, GoF*). Trata-se basicamente da média geométrica entre o R² médio (adequação do modelo estrutural) e a AVE média (adequação do modelo de mensuração) (TENENHAUS *et al.*, 2010).

Para determinar se as associações encontradas são estatisticamente significativas, utilizou-se o nível de significância de 5%. Assim, consideraram-se como significativas as relações cuja probabilidade de significância do teste, p-valor, é menor ou igual a 0,05.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, será descrito o grupo de respondentes que representa e caracteriza a amostra do estudo para serem apresentados os resultados. Estão dispostos e comentados os resultados decorrentes dos dados quantitativos que foram empregados nesta pesquisa. Em seguida, são apresentados os resultados da análise exploratória a partir da identificação e tratamento de *Missings* e *Outliers*. Por fim, apresenta-se o modelo de equação estrutural empregado para identificar as contribuições das práticas e/ou atividades interdisciplinares para o desenvolvimento de competências individuais dos alunos.

5.1 Caracterização da amostra

A caracterização da amostra foi realizada por meio da análise univariada das informações contidas no questionário, visando à descrição dos respondentes. Essas informações são importantes para determinação do perfil geral do grupo estudado. A TAB. 1 apresentada a seguir mostra a distribuição dos respondentes segundo o gênero. Cabe ressaltar que foram distribuídos 400 questionários, sendo que destes, 210 retornaram devidamente respondidos.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes segundo o sexo

Sexo	Frequência	Percentual
Feminino	120	57,1
Masculino	90	42,9
Total	210	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da TAB. 1 permite perceber que a maioria dos respondentes é do sexo feminino, representando 57% do total.

A seguir é feita a descrição da idade dos respondentes na TAB. 2.

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes segundo a idade.

Idade	Frequência	Percentual	Percentual Ac.
Menos de 21 anos	30	14,3	14,3
De 21 a 25 anos	114	54,3	68,6
De 26 a 30 anos	33	15,7	84,3
De 31 a 35 anos	18	8,6	92,9
De 36 a 40 anos	10	4,8	97,6
De 41 a 45 anos	2	1,0	98,6
Mais de 46 anos	3	1,4	100,0
Total	210	100,0	-

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos respondentes possui entre 21 e 25 anos (54%). Aproximadamente 84% dos respondentes possuem até 30 anos. A TAB. 3 descreve o estado civil dos respondentes.

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes segundo o estado civil.

Estado Civil	Frequência	Percentual
Solteiro	173	82,4
Casado	29	13,8
Separado ou Divorciado	4	1,9
União Estável	4	1,9
Total	210	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Note que a maioria dos respondentes é solteiro, representando 82% da amostra, sendo este grupo seguido pelos casados (14%).

A TAB. 4 apresenta a distribuição dos respondentes segundo a experiência profissional. Trata-se de um item de grande relevância, pois mostrará o percentual de alunos que já possuem experiência profissional fornecendo subsídios que permitirão entender se as competências adquiridas durante o seu trajeto no curso já podem ser empregadas efetivamente no seu trabalho.

Tabela 4 – Distribuição dos respondentes segundo a experiência profissional.

Tempo	Frequência	Percentual	Percentual Ac.
Nenhuma	8	3,8	3,8
Menos de 2 anos	37	17,6	21,4
De 2 a 5 anos	95	45,2	66,7
De 6 a 10 anos	43	20,5	87,1
De 11 a 15 anos	16	7,6	94,8
De 16 a 20 anos	8	3,8	98,6
Mais de 20 anos	3	1,4	100,0
Total	210	100,0	-

Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, os respondentes possuem entre 2 e 5 anos de atuação profissional (45%), sendo que somente 4% não possuem nenhuma experiência e 1% tem mais de 20 anos de experiência. Ressalta-se, no entanto, que aproximadamente 63% dos alunos respondentes já possuem experiência profissional menor ou igual a 5 anos, indicando claramente que seus conhecimentos estão sendo empregados em organizações, integrando-se ao patrimônio de conhecimento deles e agregando valor para a mesma.

A TAB. 5 descreve o nível hierárquico dos que disseram trabalhar.

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes segundo o nível hierárquico.

Nível	Frequência	Percentual	Percentual Ac.
Operacional	101	56,1	56,1
Técnico	34	18,9	75,0
Gerencial	34	18,9	93,9
Estratégico	11	6,1	100,0
Total	180	100,0	-

Fonte: Dados da pesquisa

Observe que dentre os respondentes que disseram trabalhar e que responderam a esta questão, 56% atuam no nível operacional; 19%, no técnico; 19%, no gerencial; e somente 6%, no estratégico. Ressalta-se que 25% dos respondentes atuam em funções que demandam uma tomada de decisão em nível tático e estratégico, compelindo a estes, a necessidade desenvolvimento de competências essenciais para garantir-lhes maior assertividade e segurança nas decisões tomadas, sabendo que decisões tomadas nestes níveis impactam a organização em grande escala.

A TAB. 6 descreve a distribuição dos respondentes segundo o semestre em curso ou predominante. Cabe ressaltar que a pesquisa foi aplicada somente aos alunos que

cursam a partir do segundo ciclo, ou seja, do 3º ao 8º semestre do curso. Isso se deu em função de que estes alunos já experienciaram pelo menos uma etapa do trabalho interdisciplinar empregado na IES.

Tabela 6 – Distribuição dos respondentes segundo o semestre

Semestre	Frequência	Percentual	Percentual Ac.
3	70	33,3	33,3
4	11	5,2	38,6
5	51	24,3	62,9
6	3	1,4	64,3
7	52	24,8	89,0
8	23	11,0	100,0
Total	210	100,0	-

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que 36% dos respondentes estão no último ciclo do curso, compreendido pelo 7º e 8º semestres. Os alunos deste ciclo já integralizaram todas as atividades interdisciplinares, já que o TIG está distribuído do 1º ao 6º semestre do curso de Administração da IES pesquisada. Os demais pesquisados estão no 5º semestre (24%) e no 3º semestre (33%). Somente 1% dos respondentes está cursando o 6º semestre, e 5%, o 4º semestre.

5.2 Análise exploratória dos dados

5.2.1 Identificação e tratamento de *Missings*

Esta seção avalia a existência de *missings* ou pontos ausentes. Dentre todas as questões levantadas no estudo, foram observados 553 casos para as 56 questões estudadas, representando 5% da base de dados. Como não foram identificados problemas significativos em relação aos dados faltantes, prosseguiu-se com a avaliação da existência de *outliers*.

5.2.2 Identificação e tratamento de *Outliers*

Esta análise foi realizada no intuito de identificar respostas muito discrepantes em relação à massa de respostas. Um *outlier* é definido como um ponto extremo, anormal em relação aos demais.

Aqui, *outlier* foi definido como sendo um ponto maior ou menor que a média das respostas na questão estudada acrescida ou subtraída de 3 vezes o desvio padrão. Valores abaixo ou acima dos níveis obtidos são considerados como *outliers*.

Dentre todas as questões observadas, foram identificados 53 valores extremos (*outliers*), representando 0,5% da base estudada. Inicialmente, foi avaliada a possibilidade de estes representarem erro de coleta ou digitação, o que não foi confirmado.

Além disto, foram realizadas análises sem estes pontos, o que não provocou alteração no resultado final. Estes fatos nos levaram à decisão de manter estes pontos na análise, tendo em vista a não modificação no padrão dos resultados, e que estes não representam erro.

5.2.3 Caracterização dos componentes estudados

Esta seção trata da descrição das respostas obtidas para cada uma das questões utilizadas para mensurar a avaliação das atividades presenciais, atividades de estudo autônomo e o TIG.

Esta avaliação será feita por meio da nota média obtida em cada um dos itens que compõe cada questão e o seu respectivo intervalo com 95% de confiança (IC 95%), de forma a determinar a tendência geral de resposta dos respondentes com uma margem de erro.

Valores muito altos estão relacionados com notas elevadas, representando completamente satisfeito [5] e valores muito baixos com notas mais baixas, representando completamente insatisfeito [1]. Itens cujo intervalo de confiança para

média esteja acima de 3 serão considerados como indicativo de que os respondentes estão satisfeitos, tendo em vista que, em média, com 95% de confiança, as respostas obtidas estão acima do ponto médio 3.

Por outro lado, respostas cujo intervalo esteja abaixo de 3 indicam tendência a respostas favoráveis à afirmativa de que os respondentes não estão satisfeitos. Já valores que possuem o 3 no intervalo serão considerados como meio termo, tendo em vista que a média contém o ponto médio da Escala *Likert* da pesquisa.

5.2.3.1 Descrição dos itens das Atividades Presenciais

Nesta seção, será feita a descrição dos itens que compõem a avaliação da satisfação com a contribuição das atividades para o desenvolvimento das competências individuais por meio das atividades presenciais na opinião dos respondentes. A TAB. 7 descreve a média bem como o intervalo de confiança para as respostas obtidas.

Perceba que em geral os respondentes tendem a se sentir satisfeitos com as contribuições das atividades presenciais para a formação de sua competência, tendo em vista que as médias obtidas bem como os intervalos de confiança estão acima do ponto médio 3.

As maiores notas observadas neste grupo foram a contribuição das atividades presenciais em “ter vontade de aprender”, com nota média de 4,02, variando de 3,91 a 4,13 com 95% de confiança; “ter determinação”, com nota média de 4,00, variando de 3,88 a 4,12 com 95% de confiança; e “ter consciência de qualidade e ter consciência das implicações éticas do seu exercício profissional”, com nota média de 4,00, variando de 3,88 a 4,11 com 95% de confiança nos dois casos.

Já as menores notas observadas neste grupo foram a contribuição das atividades presenciais “em atuar preventivamente”, com nota média de 3,66, variando de 3,54 a 3,78 com 95% de confiança; “refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento”, com nota média de 3,67, variando de 3,55 a 3,79 com 95% de confiança; e “introduzir modificações no processo produtivo”, com nota média de 3,68,

variando de 3,55 a 3,80 com 95% de confiança nos dois casos. Embora essas tenham sido as menores notas, elas não representam insatisfação dos pesquisados em relação ao trabalho interdisciplinar.

Tabela 7 – Média e IC 95% para os itens das Atividades Presenciais.

Questões	Média	IC 95%	
1. Reconhecer e definir problemas	3,81	3,70	3,92
2. Equacionar soluções	3,69	3,58	3,80
3. Pensar estrategicamente	3,87	3,75	3,99
4. Introduzir modificações no processo produtivo	3,68	3,55	3,80
5. Atuar preventivamente	3,66	3,54	3,78
6. Transferir e generalizar conhecimentos	3,76	3,64	3,88
7. Exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	3,78	3,66	3,91
8. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	3,84	3,72	3,95
9. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	3,67	3,55	3,79
10. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	3,88	3,76	4,00
11. Expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	3,81	3,68	3,94
12. Ter iniciativa	3,96	3,84	4,08
13. Ter criatividade	3,95	3,84	4,07
14. Ter determinação	4,00	3,88	4,12
15. Ter vontade política e administrativa	3,93	3,81	4,05
16. Ter vontade de aprender	4,02	3,91	4,13
17. Ter abertura para as mudanças	3,95	3,83	4,07
18. Ter consciência da qualidade	4,00	3,88	4,11
19. Ter consciência das implicações éticas do seu exercício profissional	4,00	3,88	4,11
20. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável	3,96	3,84	4,09
21. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações	3,95	3,83	4,08
22. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais	3,80	3,66	3,93

Fonte: Dados da pesquisa

5.2.3.2 Descrição dos itens das Atividades de Estudos Autônomos

Nesta seção será feita a descrição dos itens que compõe a avaliação da satisfação com a contribuição das atividades para o desenvolvimento das competências individuais, através das atividades de estudos autônomos, na opinião dos

respondentes. A TAB. 8 descreve a média, bem como o intervalo de confiança para as respostas obtidas.

Tabela 8 – Média e IC 95% para os itens das Atividades de Estudos Autônomos

Questões	Média	IC 95%	
1. Reconhecer e definir problemas	3,65	3,52	3,79
2. Equacionar soluções	3,58	3,46	3,71
3. Pensar estrategicamente	3,73	3,60	3,86
4. Introduzir modificações no processo produtivo	3,57	3,44	3,70
5. Atuar preventivamente	3,53	3,40	3,66
6. Transferir e generalizar conhecimentos	3,64	3,50	3,77
7. Exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão	3,66	3,52	3,80
8. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais	3,77	3,65	3,90
9. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento	3,64	3,51	3,77
10. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle	3,81	3,67	3,94
11. Expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais	3,73	3,60	3,87
12. Ter iniciativa	3,77	3,63	3,91
13. Ter criatividade	3,83	3,69	3,96
14. Ter determinação	3,92	3,79	4,05
15. Ter vontade política e administrativa	3,80	3,66	3,94
16. Ter vontade de aprender	3,91	3,77	4,05
17. Ter abertura às mudanças	3,88	3,76	4,01
18. Ter consciência da qualidade	3,83	3,70	3,97
19. Ter consciência das implicações éticas do seu exercício profissional	3,86	3,72	3,99
20. Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável	3,82	3,69	3,95
21. Desenvolver capacidade para elaborar implementar e consolidar projetos em organizações	3,82	3,68	3,95
22. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais	3,66	3,52	3,81

Fonte: Dados da pesquisa

Em geral, os respondentes tendem a se sentir satisfeitos com as atividades de estudos autônomos, tendo em vista que as médias obtidas bem como os intervalos de confiança estão acima do ponto médio 3.

Dentre os itens avaliados, destacam-se os que apresentaram melhores avaliações para a contribuição das atividades de estudos autônomos em "ter determinação", com nota média de 3,92, variando de 3,79 a 4,05 com 95% de confiança; "ter vontade de

aprender”, com nota média de 3,91, variando de 3,77 a 4,05 com 95% de confiança; e “ter abertura às mudanças”, com nota média de 3,88, variando de 3,76 a 4,01 com 95% de confiança nos dois casos.

Já as menores notas observadas no grupo de contribuição das atividades de estudos autônomos foram em “atuar preventivamente”, com nota média de 3,53, variando de 3,40 a 3,66 com 95% de confiança; “introduzir modificações no processo produtivo”, com nota média de 3,57, variando de 3,44 a 3,70 com 95% de confiança; e “equacionar soluções”, com nota média de 3,58, variando de 3,46 a 3,71 com 95% de confiança.

5.2.3.3 Descrição dos itens da avaliação do TIG (Modelo pedagógico)

A descrição dos itens que compõem a avaliação do nível de satisfação dos respondentes com o TIG será apresentada nesta seção. A TAB. 9, descrita a seguir, apresenta a média bem como o intervalo de confiança para as respostas obtidas.

Em geral, os respondentes tendem a se sentir satisfeitos com as atividades do TIG, tendo em vista que as médias obtidas bem como os intervalos de confiança estão acima do ponto médio 3.

Dentre os itens estudados, as melhores notas obtidas na avaliação do TIG foram com “os recursos disponibilizados pela instituição por meio de suas bibliotecas”, com nota média de 3,86, variando de 3,71 a 4,01 com 95% de confiança; “a contribuição do TIG para sua vida acadêmica”, com nota média de 3,85, variando de 3,71 a 3,99 com 95% de confiança; e “a programação (apresentações, estandes, palestras, workshops, etc.) quando do Circuito Acadêmico”, com nota média de 3,81, variando de 3,67 a 3,94 com 95% de confiança nos dois casos.

Já as menores notas observadas nos itens utilizados para mensurar a satisfação com o TIG foram com “os colegas do meu grupo de TIG”, com nota média de 3,43, variando de 3,25 a 3,60 com 95% de confiança; “os prazos destinados às atividades envolvidas no TIG durante o semestre”, com nota média de 3,50, variando de 3,35 a 3,65 com

95% de confiança; e “os demais professores do módulo”, com nota média de 3,58, variando de 3,44 a 3,73 com 95% de confiança.

Tabela 9 – Média e IC 95% para os itens da avaliação do TIG

Questões	Média	IC 95%	
1. Com a atuação do professor do TIG	3,65	3,52	3,79
2. Com a contribuição do TIG para sua vida acadêmica	3,58	3,46	3,71
3. Com os demais professores do módulo	3,73	3,60	3,86
4. Com a contribuição do TIG para sua vida profissional	3,57	3,44	3,70
5. Com os prazos destinados às atividades envolvidas no TIG durante o semestre.	3,53	3,40	3,66
6. Com a contribuição do TIG para sua vida pessoal.	3,64	3,50	3,77
7. Com as avaliações realizadas pela banca quando do Circuito Acadêmico	3,66	3,52	3,80
8. Com a estrutura disponibilizada quando do Circuito Acadêmico	3,77	3,65	3,90
9. Com os recursos disponibilizados pela instituição por meio de suas bibliotecas	3,64	3,51	3,77
10. Com a programação (apresentações, estandes, palestras, workshops etc.) quando do Circuito Acadêmico	3,81	3,67	3,94
11. Com as avaliações realizadas pelo professor do TIG	3,73	3,60	3,87
12. Com os colegas do meu grupo de TIG.	3,77	3,63	3,91

Fonte: Dados da pesquisa

5.3 Modelo de Equações Estruturais

5.3.1 O método PLS

Para responder ao objetivo principal deste estudo, que é identificar as contribuições das práticas e/ou atividades interdisciplinares para o desenvolvimento de competências individuais dos alunos, será utilizada a modelagem de equações estruturais, via método PLS (*Partial Least Squares*).

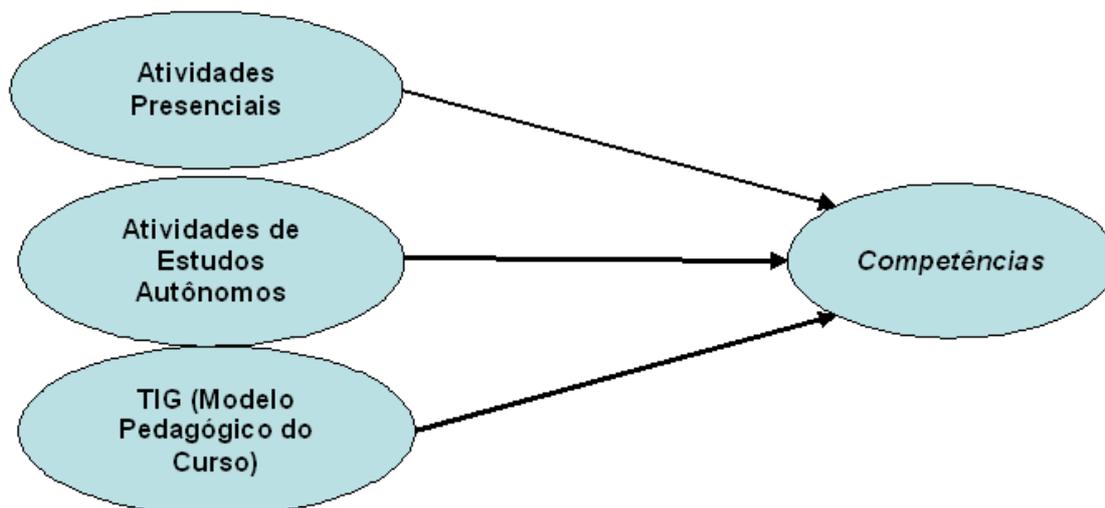
Neste estudo, foram descritas 3 variáveis latentes, explicadas por 56 variáveis indicadoras. Nas seções seguintes, serão apresentados o diagrama de caminhos, o modelo de mensuração e o modelo estrutural estimado via PLS.

5.3.2 Diagrama de caminhos

O diagrama de caminhos é uma representação gráfica que descreve as relações de causas existentes entre as diversas variáveis em estudo. Assim, para o problema em questão, construiu-se o diagrama de caminhos descrito a seguir pela FIG. 1, que mostra as relações causais entre as variáveis utilizadas para identificar as

contribuições das práticas e/ou atividades interdisciplinares para o desenvolvimento de competências profissionais dos alunos.

Figura 1 – Diagrama de caminhos.



Fonte: Dados da pesquisa

5.3.3 Modelo de Mensuração

Este tópico apresenta os resultados obtidos para o modelo de mensuração proposto. O modelo de mensuração avalia a relação entre as variáveis manifestas (itens do questionário) e os constructos estudados, indicando a magnitude dessa relação bem como a tendência e significância da mesma. A TAB. 10 apresenta as cargas fatoriais obtidas para as questões da pesquisa.

Tabela 10 – Modelo fatorial

Questões	Ativ. Presenciais	Ativ. Estudo Autônomo	TIG
Atividades Presenciais 01	0,784	0,281	0,262
Atividades Presenciais 02	0,766	0,231	0,155
Atividades Presenciais 03	0,672	0,225	0,341
Atividades Presenciais 04	0,647	0,194	0,190
Atividades Presenciais 05	0,727	0,231	0,146
Atividades Presenciais 06	0,731	0,263	0,208
Atividades Presenciais 07	0,700	0,285	0,140
Atividades Presenciais 08	0,667	0,266	0,152
Atividades Presenciais 09	0,728	0,317	0,170
Atividades Presenciais 10	0,733	0,294	0,172
Atividades Presenciais 11	0,639	0,268	0,160
Atividades Presenciais 12	0,671	0,168	0,171
Atividades Presenciais 13	0,678	0,160	0,174
Atividades Presenciais 14	0,800	0,253	0,222
Atividades Presenciais 15	0,776	0,235	0,195
Atividades Presenciais 16	0,811	0,246	0,165
Atividades Presenciais 17	0,752	0,229	0,175
Atividades Presenciais 18	0,730	0,214	0,167
Atividades Presenciais 19	0,779	0,237	0,225
Atividades Presenciais 20	0,785	0,254	0,200
Atividades Presenciais 21	0,806	0,324	0,163
Atividades Presenciais 22	0,766	0,296	0,133
Atividade Estudo Autônomo 01	0,193	0,781	0,233
Atividade Estudo Autônomo 02	0,218	0,843	0,183
Atividade Estudo Autônomo 03	0,233	0,824	0,158
Atividade Estudo Autônomo 04	0,182	0,742	0,157
Atividade Estudo Autônomo 05	0,244	0,807	0,202
Atividade Estudo Autônomo 06	0,230	0,825	0,214
Atividade Estudo Autônomo 07	0,190	0,816	0,212
Atividade Estudo Autônomo 08	0,247	0,838	0,166
Atividade Estudo Autônomo 09	0,249	0,811	0,144
Atividade Estudo Autônomo 10	0,264	0,812	0,185
Atividade Estudo Autônomo 11	0,296	0,708	0,137
Atividade Estudo Autônomo 12	0,296	0,834	0,139
Atividade Estudo Autônomo 13	0,306	0,876	0,172
Atividade Estudo Autônomo 14	0,300	0,870	0,172
Atividade Estudo Autônomo 15	0,329	0,814	0,162
Atividade Estudo Autônomo 16	0,300	0,830	0,163
Atividade Estudo Autônomo 17	0,289	0,835	0,148
Atividade Estudo Autônomo 18	0,273	0,805	0,151
Atividade Estudo Autônomo 19	0,351	0,864	0,178
Atividade Estudo Autônomo 20	0,382	0,863	0,205
Atividade Estudo Autônomo 21	0,389	0,840	0,157
Atividade Estudo Autônomo 22	0,345	0,800	0,145
TIG.01	0,173	0,192	0,727
TIG.02	0,175	0,147	0,862
TIG.03	0,194	0,146	0,822
TIG.04	0,254	0,228	0,865
TIG.05	0,246	0,198	0,815
TIG.06	0,274	0,248	0,858
TIG.07	0,216	0,197	0,806
TIG.08	0,225	0,104	0,802
TIG.09	0,164	0,108	0,774
TIG.10	0,215	0,126	0,796
TIG.11	0,193	0,191	0,830
TIG.12	0,066	0,099	0,655

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que as cargas fatoriais obtidas para os itens utilizados para mensurar as atividades presenciais, as atividades de estudos autônomos e o TIG apresentam valores mais elevados justamente nesta variável latente, o que indica validade discriminante. A TAB. 11 descreve a significância do modelo fatorial obtido para as atividades presenciais.

Tabela 11 – Resultados constructo Atividades Presenciais

Questões	Carga Fatorial	P-valor
Atividades Presenciais 01	0,784	< 0,001
Atividades Presenciais 02	0,766	< 0,001
Atividades Presenciais 03	0,672	< 0,001
Atividades Presenciais 04	0,647	< 0,001
Atividades Presenciais 05	0,727	< 0,001
Atividades Presenciais 06	0,731	< 0,001
Atividades Presenciais 07	0,700	< 0,001
Atividades Presenciais 08	0,667	< 0,001
Atividades Presenciais 09	0,728	< 0,001
Atividades Presenciais 10	0,733	< 0,001
Atividades Presenciais 11	0,639	< 0,001
Atividades Presenciais 12	0,671	< 0,001
Atividades Presenciais 13	0,678	< 0,001
Atividades Presenciais 14	0,800	< 0,001
Atividades Presenciais 15	0,776	< 0,001
Atividades Presenciais 16	0,811	< 0,001
Atividades Presenciais 17	0,752	< 0,001
Atividades Presenciais 18	0,730	< 0,001
Atividades Presenciais 19	0,779	< 0,001
Atividades Presenciais 20	0,785	< 0,001
Atividades Presenciais 21	0,806	< 0,001
Atividades Presenciais 22	0,766	< 0,001

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da TAB. 11 permite observar que todas as questões utilizadas para mensurar as atividades presenciais têm um impacto significativo no construto, tendo em vista que a probabilidade de significância do teste t é menor que 0,05. A seguir, é descrita a TAB. 12, que apresenta os resultados obtidos para o constructo Atividades de Estudos Autônomos.

Tabela 12 – Resultados constructo Atividades de Estudos Autônomos

Questões	Carga Fatorial	P-valor
Atividade Estudo Autônomo 01	0,781	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 02	0,824	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 03	0,742	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 04	0,807	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 05	0,825	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 06	0,816	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 07	0,838	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 08	0,811	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 09	0,812	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 10	0,708	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 11	0,834	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 12	0,876	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 13	0,870	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 14	0,814	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 15	0,830	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 16	0,835	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 17	0,805	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 18	0,864	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 19	0,843	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 20	0,863	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 21	0,840	< 0,001
Atividade Estudo Autônomo 22	0,800	< 0,001

Fonte: Dados da pesquisa

Perceba que novamente todas as questões utilizadas para mensurar as atividades de estudos autônomos têm um impacto significativo no seu construto, tendo em vista que a probabilidade de significância do teste t é menor que 0,05. A TAB. 13 mostra os resultados obtidos para o constructo TIG (modelo pedagógico).

Tabela 13 – Resultados constructo TIG (modelo pedagógico)

Questões	Carga Fatorial	P-valor
TIG.01	0,727	< 0,001
TIG.02	0,862	< 0,001
TIG.03	0,822	< 0,001
TIG.04	0,865	< 0,001
TIG.05	0,815	< 0,001
TIG.06	0,858	< 0,001
TIG.07	0,806	< 0,001
TIG.08	0,802	< 0,001
TIG.09	0,774	< 0,001
TIG.10	0,796	< 0,001
TIG.11	0,830	< 0,001
TIG.12	0,655	< 0,001

Fonte: Dados da pesquisa

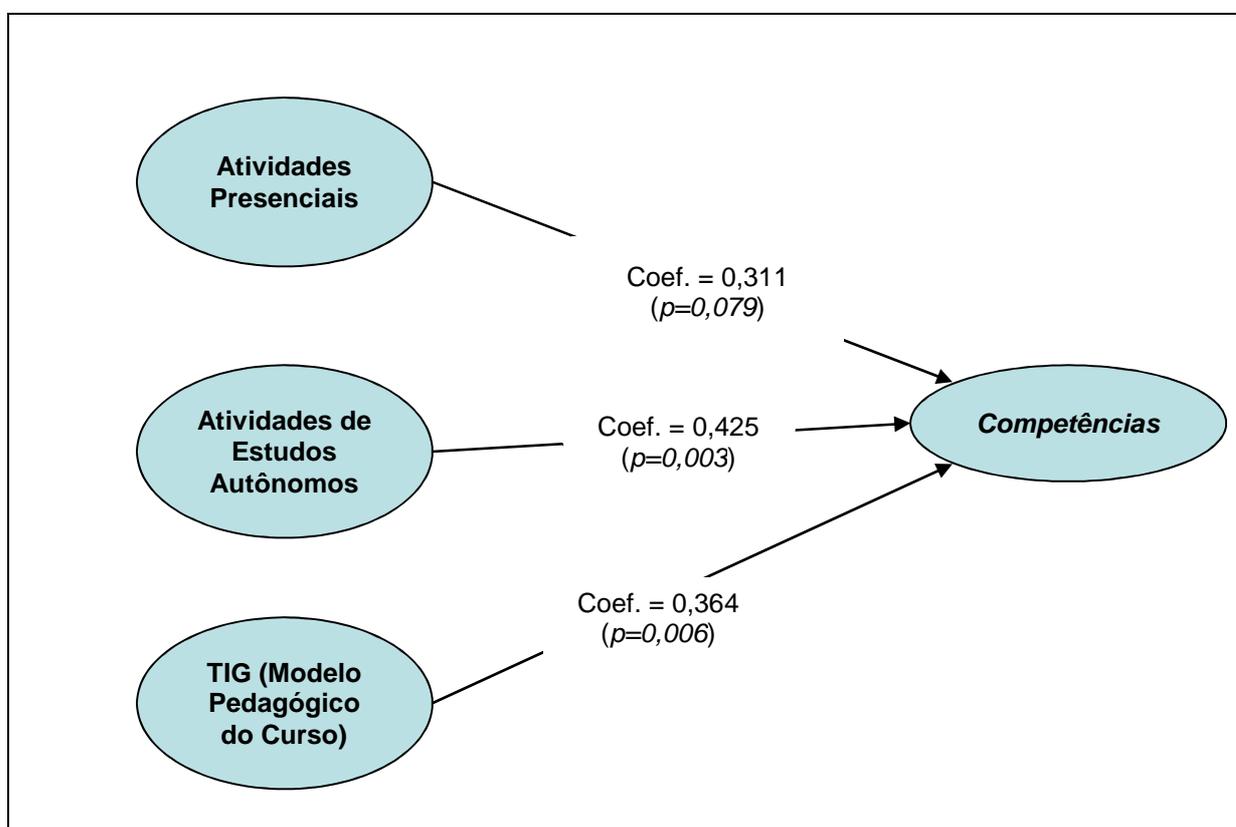
Todas as questões utilizadas para mensurar o modelo pedagógico (TIG) têm um impacto significativo no seu construto, pois a probabilidade de significância do teste t é menor que 0,05.

5.3.4 Modelo estrutural

O modelo estrutural avalia as inter-relações entre os constructos do modelo (variáveis latentes), baseado nas hipóteses levantadas pela pesquisa, indicando a magnitude dessa relação bem como a sua tendência e significância.

Esta seção trata da descrição dos resultados obtidos para o modelo estrutural proposto. A FIG. 2, descrita a seguir, apresenta o modelo estrutural estimado, com os coeficientes e sua significância estimada por meio de simulações *bootstrap*.

Figura 2 – Modelo Estrutural Estimado



Fonte: Dados da pesquisa

A partir da análise da FIG. 2 é possível observar que as atividades de estudos autônomos e o modelo pedagógico (TIG) impactam de forma direta e significativa nas competências, tendo em vista que as probabilidades de significância (p-valor) são menores que 0,05. Já as atividades presenciais também influenciam as competências, embora, na percepção dos respondentes, impactam em menor grau às demais.

Tanto as atividades de estudos autônomos quanto o modelo pedagógico (TIG) influenciam as competências de forma direta, ou seja, quanto maior a satisfação com estes dois itens, maior o desenvolvimento das competências, segundo a opinião dos respondentes.

A seguir são apresentadas as medidas de qualidade do modelo estimado, por meio da TAB. 14, que descreve a Variância Média Extraída (AVE), o coeficiente de determinação estimado para cada um dos constructos do modelo além da confiabilidade composta para cada um dos constructos.

Tabela14 – Medidas de Qualidade do Modelo Estrutural

Constructos	AVE	Conf. Composta
Atividades Presenciais	0,541	0,963
Atividades de Estudos Autônomos	0,674	0,978
TIG (Modelo Pedagógico)	0,645	0,956
Média	0,620	-
<i>Competências</i>		R² = 0,621
R² Global (GoF)		0,621

Fonte: Dados da pesquisa

A validade convergente é avaliada por meio da variância média extraída (AVE) que é uma medida de qualidade do modelo de mensuração, mostrando quanto as variáveis manifestas explicam dos constructos. Observe que as variáveis manifestas explicam 54% da satisfação com as atividades presenciais, 67% da satisfação com atividades de estudos autônomos e 64,5% da satisfação com o modelo pedagógico (TIG). A AVE média do modelo de mensuração foi de 62%.

Com relação à validade convergente não foram observados problemas, tendo em vista que todos os itens utilizados para medir as variáveis latentes apresentam cargas fatoriais elevadas e significativas em seus próprios construtos (seção 5.3).

Para avaliar a confiabilidade das escalas do modelo estrutural, utilizou-se a confiabilidade composta, tendo em vista as críticas relacionadas ao uso do Alfa de *Crombach* quando se testa de constructos dentro de um modelo estrutural (CHIN, 1998; BROWN, 2006; VEHKALAHTIN, PUNTANEN, TARKKONEN, 2006). Assim, recomenda-se o uso da confiabilidade composta do constructo, que também

considera como aceitáveis os níveis acima de 0,7. A partir da análise da TAB. 14, pode-se perceber que todos os construtos estudados apresentam confiabilidade satisfatória com valores acima de 0,9.

A validade discriminante foi verificada pela comparação das cargas fatoriais de cada indicador com sua variável latente e com as outras variáveis latentes, verificando que, em geral, esta é maior para a variável latente se comparada aos demais construtos, comprovando a validade discriminante do modelo estrutural (seção 5.3).

O modelo construído foi capaz de explicar 62% da variabilidade das competências.

A modelagem de equações estruturais PLS não otimiza a função global, diferentemente da modelagem em equações estruturais baseadas em covariâncias (LISREL, por exemplo), não existindo, portanto, índices de validação global do modelo como o Qui-quadrado nos modelos LISREL (TENENHAUS; AMATO; VINZI, 2004; TENENHAUS *et al.*, 2005).

Assim, Tenenhaus, Amato e Vinzi (2004) propõem um índice de adequação do modelo (*Goodness of Fit*, GoF), que é a média geométrica entre o R² médio (adequação do modelo estrutural) e a AVE média (adequação do modelo de mensuração).

Para o modelo da FIG. 2, o GoF foi de 0,621, sendo interpretado como se fosse um coeficiente de determinação (R²) geral, que considera tanto a adequação do modelo de mensuração, como a do modelo estrutural. Assim, o modelo global é capaz de explicar 62% das relações do modelo de mensuração e do modelo estrutural. Este valor é considerado satisfatório, tendo em vista a complexidade do problema estudado e a significância obtida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, destacam-se os achados mais importantes da pesquisa inerentes aos objetivos propostos, aos resultados encontrados, às implicações teóricas e práticas bem como as limitações, contribuições e sugestões para trabalhos futuros.

A pesquisa foi feita com base na prática interdisciplinar denominada Trabalho Interdisciplinar de Graduação (TIG) aplicada por uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte com a intenção de verificar se ela corrobora o desenvolvimento das competências individuais à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais que são necessárias para a atuação profissional dos alunos no mercado de trabalho que hoje se encontra em franca transformação e é caracterizado por uma grande autofagia e obsolescência.

A pesquisa se baseou no estudo dos principais conceitos de competência, competência individual e profissional e interdisciplinaridade, com a intenção de associar a literatura disponível às práticas interdisciplinares realizadas no curso de Administração da IES pesquisada, para que fosse possível avaliar se essas corroboram ou não o desenvolvimento das competências individuais dos alunos.

Chegou-se à conclusão que os objetivos almejados por esta pesquisa foram alcançados, já que a consistência da teoria empregada com o modelo metodológico definido para a coleta, análise e tratamento dos dados ofereceu informações relevantes que contribuíram para o entendimento do comportamento dos alunos no que concerne às atividades relacionadas à execução do TIG, demonstrando sua satisfação e sua percepção em termos de aquisição e desenvolvimento de novas competências que pudessem contribuir para a sua atuação profissional.

Foram descritas as principais características da atividade interdisciplinar adotada pela IES, denominada TIG. Essa atividade é aplicada nos seis primeiros módulos dos oito que compõe os quatro ciclos definidos na estrutura curricular do curso. Cada ciclo possui um conjunto de competências a serem desenvolvidas. Tais competências foram sintetizadas no Quadro 6 deste trabalho. Já os TIG's de cada módulo possuem

tema, objetivo e metodologia próprios, que levam à integração das demais disciplinas do módulo cursado pelo aluno e serve para facilitar o desenvolvimento das competências pretendidas. A sintetização dos principais atributos dos TIG's da IES foi apresentada no Quadro 5. Essa etapa corroborou o alcance do primeiro objetivo específico proposto neste trabalho.

No que tange aos resultados obtidos com a pesquisa *survey*, é possível afirmar que mais de 95% dos pesquisados já possuem algum tipo de experiência profissional, o que indica que possivelmente já empregam em seu trabalho, em maior ou menor grau, alguma competência que tenha sido desenvolvida por meio do curso de Administração, sendo que o mesmo pode apresentar diferenciais significativos em seu trabalho a partir do momento em que desenvolve novas competências e/ou melhora as que já possui. Isso se dá porque é primordial que as empresas se dotem de indivíduos qualificados para alcançar resultados cada vez melhores em ambientes de extrema volatilidade (CEITIL, 2010). Ressalta-se que 25% desses alunos já atuam em cargos que demandam uma tomada de decisão e requerem grau elevado de formação de competências individuais e profissionais.

Os alunos demonstram grande satisfação com a prática interdisciplinar da IES. Em um intervalo de 1 a 5, sendo que 1 demonstra insatisfação e 5 completamente satisfeito. Considerando 3 como sendo o intervalo de confiança para a média, foi possível mensurar que 95% das respostas obtidas estão acima deste intervalo médio.

Foram definidos 22 itens para avaliar a satisfação dos alunos em relação às “Atividades Presenciais” e “Atividades de Estudos Autônomos” que compõem a estrutura de execução do trabalho interdisciplinar no curso. Para facilitar a avaliação e análise dos dados, foi definido que ambas seriam tratadas como variável independente para permitir uma relação causal com a variável dependente, a “Competência Individual”. Isso possibilitou verificar se as “Atividades Presenciais” e os “Estudos Autônomos”, da forma que foram definidas pela IES, conduzem ou não à aquisição de “Competência Individual” nos alunos.

Os resultados obtidos permitiram inferir que ambas conduzem ao desenvolvimento das competências propostas no PPC do curso pelo instrumento TIG e que elas se

relacionam diretamente com as competências descritas nas DCN's. É possível ainda perceber que essas competências se relacionam também com as competências que se figuram como necessárias para atuação plena do profissional perante o mercado.

Em relação às atividades presenciais, cuja prática é conduzida por professores, os pesquisados demonstraram possuir mais afinidade com as questões relacionadas ao desenvolvimento de competências que os levam a adquirir mais conhecimento e que os permitem ter maior percepção de níveis de qualidade nos seus serviços e ter uma atuação ética e com maior determinação para alcance dos objetivos. Os demais itens também se mostram de grande relevância para os alunos, porém, com menor satisfação em relação às citadas anteriormente.

Já em relação às atividades desenvolvidas de forma autônoma, que são visitas técnicas feitas pelos alunos, entrevistas com gestores de empresas, análise de documentos, cenário econômico, etc., e que juntamente com as atividades presenciais foram muito bem avaliadas, a pesquisa mostra que as atividades de maior satisfação são as que desenvolvem as competências necessárias para adquirirem maior determinação para aprender a aprender e saber se comportarem em um ambiente de mudança. Para os demais itens, observou-se, também, grande satisfação por parte dos respondentes, porém em menor grau.

Percebe-se diante dos dados demonstrados até então que foi possível o alcance do segundo objetivo específico deste trabalho, que consistia em verificar e analisar a percepção dos alunos em relação à contribuição das atividades desenvolvidas pelo TIG para o desenvolvimento de suas competências individuais. Os dados demonstram o grau de satisfação desse aluno com essa prática e a sua percepção em relação a um conjunto de competências que são desenvolvidas com o auxílio do TIG.

Os alunos também se mostram satisfeitos em relação ao modelo pedagógico do curso aqui definido como sendo o atributo que leva em consideração fatores como a estrutura e os recursos disponibilizados pela IES, para que o aluno desenvolva as atividades que resultarão na entrega e apresentação do TIG em um Circuito Acadêmico. Neste item, a maior favorabilidade se mostra com relação à estrutura da biblioteca oferecida pela IES, que é composta por espaço físico e virtual com acervo

eletrônico ao qual ao aluno também tem acesso. Outro item de grande favorabilidade é em relação ao que o TIG agrega à vida acadêmica do aluno e ao formato e à estrutura que a IES prepara para que o aluno apresente seus resultados finais.

As respostas atribuídas ao modelo pedagógico corroboram o cumprimento do terceiro objetivo específico deste trabalho, demonstrando que a forma como o trabalho interdisciplinar é conduzido contribui para o desenvolvimento das competências profissionais nos alunos pesquisados.

Em linhas gerais, é possível inferir, portanto, que o objetivo geral dessa pesquisa foi cumprido. Ao analisar se a prática interdisciplinar adotada por uma IES privada de Belo Horizonte como prática pedagógica contribui para a formação e o desenvolvimento de competências individuais dos seus alunos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, ficou evidenciado que sim. Isso reforça o papel das instituições de ensino para a formação de competências individuais em alunos, “indivíduo particular” que busca construir a sua carreira profissional a partir dos saberes adquiridos no curso, saberes estes que formarão a sua competência para que ele possa atuar profissionalmente.

Percebe-se, portanto, que a prática interdisciplinar pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento e a formação de competências individuais que surgem a partir de todo o conhecimento adquirido nas disciplinas cursadas pelo aluno e que ganham maior sentido pelas várias interações existentes. Dessa forma, torna-se claro que a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades que permitam uma atuação responsável e contingente à situação requerida pela evolução natural do contexto em que o profissional se encontra.

A competência individual surge a partir do resultado efetivo de numerosas trocas de saberes e de numerosas conexões entre atividades diferentes desenvolvidas por um determinado indivíduo, sendo expressa no que ele faz. Tais conexões são percebidas claramente com o propósito principal do trabalho interdisciplinar adotado pela IES, já que ele promove interconexões entre as demais disciplinas, os alunos, os professores e as empresas, permitindo elevado grau de troca de saberes, que resultam no desenvolvimento de competências individuais nos alunos de Administração,

permitindo dar resposta ao problema de pesquisa que norteou todo o desenvolvimento deste trabalho: **“Qual é a relação entre a prática interdisciplinar e a formação de competências individuais?”**.

6.1 Limitações da pesquisa

Uma importante limitação dessa pesquisa que convém ser destacada é o fato de ela ter sido aplicada somente a alunos do curso de Administração de apenas uma IES. Pensa-se quão rico seria caso a pesquisa tivesse sido feita também com alunos de outras IES, em regiões diferentes, e que permitisse comparações. Outra limitação foi o emprego do método quantitativo como único método de coleta e análise de dados. Compreende-se que a triangulação do método quantitativo com o método qualitativo poderia fornecer uma visão ainda mais clara e realista acerca dos resultados obtidos.

6.2 Contribuições da pesquisa

Este estudo possibilitou observar uma relação entre a prática interdisciplinar e as competências individuais, demonstrando como essa atividade é percebida pelos alunos de graduação, permitindo a avaliação de sua efetividade na prática. Ampliou-se, portanto, o conhecimento acerca das práticas pedagógicas que conduzem ao desenvolvimento de competências individuais em alunos de graduação, preenchendo uma lacuna nos estudos que mostram essa relação, sobretudo para o curso de graduação em Administração.

No campo organizacional, a pesquisa permitiu a identificação da eficácia dessa prática interdisciplinar para o desenvolvimento de competências essenciais para o aluno de Administração, permitindo à IES o uso dos dados para definir novos rumos estratégicos.

6.3 Sugestões para trabalhos futuros

Considerando-se as limitações da pesquisa, torna-se evidente a possibilidade de uma pesquisa mais aprofundada acerca do tema aqui tratado, aplicando-se novas metodologias e considerando os públicos de diferentes IES em diferentes contextos

regionais. Isso possibilitaria obter uma visão mais ampla e confiável a partir da correlação entre os resultados obtidos. Certamente um estudo como este pode se caracterizar em novas fronteiras para a busca de maior assertividade no processo de desenvolvimento humano, organizacional e social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. GESTÃO DE COMPETÊNCIAS E GESTÃO DE DESEMPENHO: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pareceres CES/CNE nº. 776, de 03/12/1997; nº. 583, de 04/04/2001; e nº. 67, de 11/03/2003.

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES Nº 4, de 13/07/2005.

CEITIL, M. *et al.* **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Silabo, 2010.

CEZARINO, L. O; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no Ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 751-784, 2015.

CHIN, W. W. The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. In: MARCOULIDES, G. A. (Ed.). **Modern Methods for Business Research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 295-336.

DAFT, R. L. **Administração**. Tradução de Harue Ohara Avritcher. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2014.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. especial, p. 183-196, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2004.

FREITAS, H. *et al.* O Método de Pesquisa Survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Competências individuais adquiridas durante os anos de graduação de alunos do Curso de Administração de Empresas. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 23, p. 157-191, jan./abr. 2009.

HAIR JR., J. F. *et al.* **Análise de dados multivariados**. 6. ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2009.

KING, A. W.; FOWLER, S. W.; ZEITHAML, C. P. Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 36-49, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAGALHÃES, M. M.; LIMA, A. C. P.; **Noções de probabilidade e estatística**. 6. ed. São Paulo: IME-USP, 2002.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações**. Portugal: Report Number, 2010.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAISBITT, J.; ABURDENE, P. **Reinventar a empresa**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

PAIVA, K. C. M. de; MELO, M. C de O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PAIVA, K. C. M. de *et al.* Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, maio/ago. 2011.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Administração**. Belo Horizonte: Curso Pesquisado, 2009.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC. **Administração**. Belo Horizonte: Curso Pesquisado, 2015.

QUINN, R. E. *et al.* **Competências gerenciais: princípios e aplicações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA, M. de M. Jr. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes de gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

STRAMAR, A. R. **O desenvolvimento de competências individuais e gerenciais em programas de formação gerencial lato sensu.** 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TENENHAUS, M.; AMATO, S.; VINZI, V. E. A Global Goodness-of-Fit index for PLS Structural Equation Modeling. **Societa' Italiana Di Statistica**, p. 739-742, 2004. Disponível em: <<http://www.old.sis-statistica.org/files/pdf/atti/RSBa2004p739-742.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

TENENHAUS, M. *et al.* PLS Path Modeling. **Computational Statistics & Data Analysis**, v. 48, n. 1, p. 159-205, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 1989.

WERKEMA, M. C. C.; AGUIAR, S.; **Análise de Regressão: Como entender o relacionamento entre as variáveis de um processo.** Série Ferramentas da Qualidade, Volume 7. Primeira Edição, 1999. Fundação Christiano Ottoni.

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

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas.** São Paulo: Senac, 2003.

APÊNDICES A – Questionário

As Atividades Interdisciplinares e o Desenvolvimento de Competências Profissionais no curso de Administração

Prezado (a) Aluno (a),

Este questionário visa subsidiar uma pesquisa e a elaboração de uma dissertação de mestrado em administração.

Ressaltamos que sua participação é muito importante. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas individuais serão mantidas em sigilo absoluto. Seus fins são estritamente acadêmicos.

Algumas instruções específicas são dadas no começo de cada seção. Leia-as atentamente. O tempo estimado para preenchimento total do questionário é de, no máximo, 10 minutos, e devem ser observadas as seguintes orientações gerais:

- Dê a primeira resposta que lhe ocorrer, respondendo a cada item o mais honesta e francamente possível;
- Trabalhe rapidamente e na sequência apresentada;
- Se cometer algum engano e quiser alterar sua resposta, risque-a ou aplique corretivo e escreva novamente;
- Verifique cada parte do questionário para ter certeza de que respondeu a TODOS os itens.

Muito obrigado por sua colaboração!

Alexson Marcelino Pereira
(Prof. e Coordenador do Curso de Administração - UNIBH e
Mestrando em Administração – FNH)

Prof^a Dr. Antônio Luiz Marques (orientador)

Parte I**1. Sexo:**

- a. masculino
- b. feminino

2. Idade:

- a. menos de 21 anos
- b. de 21 a 25 anos
- c. de 26 a 30 anos
- d. de 31 a 35 anos
- e. de 36 a 40 anos
- f. de 41 a 45 anos
- g. mais de 46 anos

3. Estado Civil:

- a. solteiro
- b. casado
- c. separado ou divorciado
- d. união estável
- e. viúvo

4. Experiência Profissional:

- a. Nenhuma
- b. menos de 2 anos
- c. de 2 a 5 anos
- d. de 6 a 10 anos
- e. de 11 a 15 anos
- f. de 16 a 20 anos
- g. mais de 20 anos

5. Semestre em curso ou predominante:

- a. 1º
- b. 2º
- c. 3º
- d. 4º
- e. 5º
- f. 6º
- g. 7º
- h. 8º

6. Se você trabalha, qual é o nível hierárquico que ocupa:

- a. Operacional
- b. Técnico
- c. Gerencial
- d. Estratégico

Parte II

Abaixo estão listadas várias competências que podem, ou não, ter sido aprimoradas por meio das atividades presenciais do Curso de Administração, de maneira geral, e do trabalho interdisciplinar (TIG), em particular. Por favor, indique em que medida você está satisfeito com a contribuição de tais atividades para o desenvolvimento de suas competências individuais, de acordo com a escala abaixo:

- 1 - Completamente insatisfeito
- 2 - Parcialmente insatisfeito
- 3 - Nem satisfeito, nem insatisfeito
- 4 - Parcialmente satisfeito
- 5 - Completamente satisfeito

Atividades presenciais					Atividades Estudos Autônomos					Capacidades Profissionais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1. reconhecer e definir problemas
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	2. equacionar soluções
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	3. pensar estrategicamente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4. introduzir modificações no processo produtivo
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	5. atuar preventivamente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6. transferir e generalizar conhecimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	7. exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	8. desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	9. refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	10. desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	11. expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	12. ter iniciativa
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	13. ter criatividade
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	14. ter determinação
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	15. ter vontade política e administrativa
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	16. ter vontade de aprender
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	17. ter abertura às mudanças
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	18. ter consciência da qualidade
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	19. ter consciência das implicações éticas do seu exercício profissional
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	20. desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	21. desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	22. desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais

Parte III

Usando a mesma escala, indique em que grau você está satisfeito com a forma como o TIG foi conduzido na faculdade:

Grau de satisfação					Informações Adicionais sobre o TIG
1	2	3	4	5	Com a atuação do professor do TIG
1	2	3	4	5	Com a contribuição do TIG para sua vida acadêmica
1	2	3	4	5	Com os demais professores do módulo
1	2	3	4	5	Com a contribuição do TIG para sua vida profissional
1	2	3	4	5	Com os prazos destinados às atividades envolvidas no TIG durante o semestre.
1	2	3	4	5	Com a contribuição do TIG para sua vida pessoal.
1	2	3	4	5	Com as avaliações realizadas pela banca quando do Circuito Acadêmico
1	2	3	4	5	Com a estrutura disponibilizada quando do Circuito Acadêmico
1	2	3	4	5	Com os recursos disponibilizados pela instituição por meio de suas bibliotecas
1	2	3	4	5	Com a programação (apresentações, estandes, palestras, workshops etc.) quando do Circuito Acadêmico
1	2	3	4	5	Com as avaliações realizadas pelo professor do TIG
1	2	3	4	5	Com os colegas do meu grupo de TIG.