

# FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: UMA VISÃO DOS ALUNOS

KELY CÉSAR MARTINS DE PAIVA, MSc

CEPEAD/UFMG

ÂNGELO BRIGATO ESTHER, MSc

CEPEAD/UFMG

MARLENE CATARINA DE OLIVEIRA LOPES MELO, Dra.

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

lenemelo@unihorizontes.br

## RESUMO

O objetivo deste artigo foi avaliar uma experiência pedagógica interdisciplinar enquanto colaboradora na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos de Administração em uma instituição de ensino superior particular brasileira. Para tanto, retomaram-se conceitos e aspectos relevantes relacionados aos temas “competência profissional”, “interdisciplinaridade” e “ensino em administração”. Este estudo exploratório pode ser caracterizado como de natureza quantitativa e qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação direta e, prioritariamente, o questionário. Este último continha, além de dados demográficos, afirmativas sobre a relação entre os resultados do projeto interdisciplinar realizado semestralmente na faculdade e o desenvolvimento dos saberes que constituem as competências profissionais, e sobre impactos e forma de organização e realização do projeto. O nível de concordância foi indicado através de uma escala tipo Likert de 5 graus, e o tratamento estatístico dos dados coletados nos 115 questionários respondidos se deu através do SPSS. Percebeu-se que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma questão de atitude, tanto individual como coletiva, referindo-se, aqui, aos corpos discente, docente e diretivo da instituição.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, competência profissional, ensino de administração.

## ABSTRACT

The objective of this article was to evaluate an interdisciplinary pedagogical experience while collaborating in the formation and the development of professional abilities in the pupils of Administration in a Brazilian particular high education institution. For in such a way, concepts and relevant aspects related to the subjects had been retaken “professional competence”, “interdisciplinarity” and “education in administration”. This exploratory study can be characterized as quantitative and qualitative nature. As instruments of collection of data, they had been used direct observation and questionnaire. This last one contained, beyond demographic data, affirmatives on the relation between the results of the interdisciplinary project and the development of knowing that constitute the professional competence, and impacts and form of organization and accomplishment of the project. The agreement level was indicated through a Likert scale with five degrees, and the statistical treatment of the data collected in the 115 answered questionnaires was done with SPSS. It was perceived that the interdisciplinarity is, before everything, a question of attitude, in such a way individual as collective, mentioning, here, to the students, teachers, coordinators and directors of the institution.

**Key-words:** interdisciplinarity, professional competence, education in administration

## 1. INTRODUÇÃO

As organizações ocupam um espaço na vida social nunca antes imaginado: seja em função de suas ofertas de produtos e serviços que atendem certas necessidades humanas, seja em função dos impactos que produzem sobre a vida das pessoas em diversas instâncias. Tal importância ressalta a relevância de se estudar as organizações sobre diversos olhares e prismas de reflexão. Um olhar possível e necessário refere-se à questão do ensino e da aprendizagem e suas conseqüências sobre as competências e a prática do administrador. A Administração, como área de conhecimento ou disciplina, tem como seu objeto central de análise a organização, ou seja, a atividade organizada dos homens para atingir determinados objetivos. Desde então, a prática da administração vem trazendo contribuições, inovações e conseqüências sobre a vida social. E, a partir do momento em que as organizações começaram a demandar empregados que ajudassem ou substituíssem os patrões nas funções de gestão, emerge a necessidade de uma nova função: o administrador.

Assim, a transferência do *know-how*, de conhecimentos e experiências começa a se dar no dia-a-dia. Porém, a partir de um certo ponto de tamanho e complexidade das organizações, este tipo de aprendizado se mostra insuficiente, exigindo um treinamento mais formal. No limite, chegamos à necessidade da formação específica em gestão. A formação em Administração vem sendo alvo de análises e críticas há relativamente pouco tempo, o que ainda não possibilitou conclusões sólidas e definitivas. Ao contrário, o campo continua aberto ao debate e à reflexão. O foco deste trabalho diz respeito ao desenvolvimento de competências dos (futuros) gestores a partir de uma experiência pedagógica diferenciada.

O tema “competência profissional” tem instigado diversos autores em função de vários fatores. O número considerável de perspectivas em que tal assunto pode ser trabalhado constitui-se ponto de enriquecimento, por um lado, e de discussão, por outro. O atual estágio da globalização impõe problemáticas complexas que, por sua vez, exigem respostas qualitativa e quantitativamente diferenciadas em termos de tempo e espaço. Tanto pessoas como organizações fazem parte deste turbulen-

to e impreciso cenário de relações onde uma gama de competências se faz necessária face às mudanças. Neste contexto, a discussão acerca das competências individuais e organizacionais ganha escopo tanto na área acadêmica como no âmbito empresarial devido, principalmente, às suas relações com a produtividade. O conhecimento manifesto em ações, comportamentos, potenciais e, fundamentalmente, resultados, assume valor diferenciado no mercado e constitui-se, dessa forma, objeto digno de investigação.

Visando avaliar uma experiência pedagógica interdisciplinar enquanto colaboradora na formação de competências profissionais nos discentes, inicia-se a reflexão a partir do tema “competência profissional”, passando pela questão da “interdisciplinaridade” e do “ensino em administração”, em especial. Após explicitada a metodologia utilizada, os dados coletados são apresentados e analisados, permitindo que considerações sejam sublinhadas. Ao final, são apontadas questões relacionadas à academia e à instituição investigada, além de possibilidades de pesquisas posteriores, tendo em vista aspectos centrais e operacionais acerca da interdisciplinaridade no ensino de terceiro grau.

## 2. COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

O conceito de competência, segundo Le Boterf (1994), é um conceito em construção. Torna-se necessário, portanto, elencar alguns autores que já se debruçaram sobre o tema para, ao final, traçar-se o conceito a ser utilizado para fins desse artigo.

Dutra, Hipólito & Silva (1998) sublinham que, para um grupo de estudiosos<sup>1</sup> que realizaram seus trabalhos nas décadas de 70 e 80, competência significa o conjunto de qualificações que um indivíduo detém para executar um trabalho com um nível superior de performance. Durante as décadas de 80 e 90, outros autores<sup>2</sup> contestaram esse conceito de competência, associando-o às realizações das pessoas, àquilo que elas provêm, produzem, entregam. Este segundo grupo de acadêmicos percebe que o fato da pessoa possuir as qualificações necessárias para um determinado trabalho não garante a real utilização de tais qualificações e, conseqüentemente, sua produtividade. Note-se que o primeiro grupo de autores eram, na maioria, americanos, enquan-

to que, no segundo, predominavam europeus (DUTRA, HIPÓLITO & SILVA, 1998). McLagan (1997) resume bem esta questão, afirmando que, no mundo do trabalho, a palavra competência tem assumido diversos significados normalmente alinhados a características dos indivíduos ou das suas atividades produtivas e resultados decorrentes. Numa perspectiva semelhante, Woodruffe (1991) diferencia, na língua inglesa, *competency* de *competence*. Segundo este autor, a primeira refere-se a dimensões de comportamento por trás do desempenho percebido como competente, enquanto que a segunda designa áreas de trabalho em que a pessoa é vista como competente. *Competency*, nessa perspectiva, relaciona-se a características do indivíduo e *competence*, por sua vez, diz respeito ao desempenho no cargo e aos resultados alcançados.

Le Boterf (1994), alinhado à percepção de *competence*, define competência como a prática do que se sabe em um certo contexto, geralmente marcado pelas relações de trabalho, pela cultura organizacional, pelas contingências, pelas diversas limitações etc. Assim, competência se traduz em ação, em saber ser e mobilizar conhecimentos em diferentes situações com vistas a resultados. Outros autores que trabalham sobre o construto, como Ropé & Tanguy (1997), Dutra, Hipólito & Silva (1998) e Fleury & Fleury (2001), pensam em competência como sendo o resultado da soma das duas linhas apresentadas anteriormente. Dessa forma, eles alargam o conceito, evidenciando não apenas a presença de um conjunto de qualificações, como a necessidade da sua manifestação prática em determinado contexto. Assim, o conceito amplia sua abrangência na medida em que engloba a geração de resultados afinados aos objetivos organizacionais.

Dessa maneira, o conceito de competência vai além da simples qualificação. Zarifian (1994, *apud* FLEURY & FLEURY, 2001) afirma que ele relaciona-se com capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, estar além do prescrito, compreender e dominar situações em constante mutação, ser responsável e reconhecido por outros. A percepção desse autor deriva de basicamente três pontos: a natureza contingencial do mundo moderno, o teor participativo da comunicação intra-organizacional

e seus impactos na visão de serviços dentro e fora das organizações. Le Boterf (1994) acrescenta ao construto variáveis relacionadas à aprendizagem, na medida em que situa a competência num ponto convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Esse autor afirma, ainda, que competência é um saber agir responsável que engloba saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em determinado contexto profissional. Assim sendo, tal saber gera uma consequência inevitável que é seu reconhecimento por outros. Na mesma linha, Sparrow & Bognanno (1994) correlacionam o conceito a um leque de atitudes que permitam adaptação rápida a um ambiente cada vez menos estável, incitem o uso produtivo do conhecimento, e promovam inovação e aprendizagem permanentes. Tais atitudes configuram-se como relevantes para obtenção de alto desempenho no exercício de funções, ao longo de uma carreira profissional e no contexto de uma estratégia corporativa. Por fim, Ruas (2001a) reúne os aspectos discutidos em três grandes eixos percebidos como clássicos: o conhecimento – saber, as habilidades – o saber fazer, e as atitudes – o saber ser / agir.

De forma a sintetizar a discussão, Fleury & Fleury (2001) propõe um conceito ao mesmo tempo abrangente e preciso, no qual se percebe que o impacto de agregar valor é o elo de ligação entre indivíduo e organização. Competência é definida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo” (FLEURY & FLEURY, 2001:21). O Quadro 1 esclarece alguns pontos relevantes relacionados aos tais “saberes”.

QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS SEGUNDO FLEURY & FLEURY (2001)

Competência	Significados
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, 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 conseqüências 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 (2001:22)

Dessa maneira, delinea-se a relação entre o contexto, o processo de aprendizagem e a geração e manutenção de competências. Tal relação está em congruência com a corrente teórico-filosófica construtivista, de origem francesa, que percebe o processo de aprendizagem como um mecanismo de desenvolvimento das competências profissionais. Reconhece-se, por outro lado, a dependência entre as entidades envolvidas – indivíduo e organização. Segundo Durand (1998), competência é a alquimia necessária às organizações a qual diz de pessoas e empresas procurando transformar recursos e ativos em lucros. Este fato remete à “competência organizacional”, que, de acordo com Fleury & Fleury (2001), recupera a noção da organização como um conjunto de competências. Este leque pode ser analisado a partir das perspectivas de vários autores, como Zarifian (2001), Somerville & Mroz (2000) e Ruas (2001a). No entanto, para fins deste artigo, não serão discutidas competências organizacionais em si, apesar de ser visível que os conceitos de competência, aprendizagem e estratégia no âmbito das corporações são indissociáveis. Do ponto de vista da interdisciplinaridade, essa relação assume contornos mais peculiares.

### 3. INTERDISCIPLINARIDADE

O termo disciplina pode ser utilizado para indicar dois enfoques relativos ao conhecimento: o epistemológico e o pedagógico. Do ponto de vista epistemológico, uma disciplina pode ser entendida como uma ciência – no sentido de uma atividade de investigação – e como cada um dos ramos do conhecimento. Como ciência, corresponde a um saber especializado, ordenado, sistematizado e profundo, recortando a realidade em suas supostas partes constituintes, produzindo, portanto, o conhecimento parcelar aprofundado: as especializações. Nesse sentido, “disciplina e ciência se correspondem e têm como elemento básico a referência e o estudo de uma mesma natureza” (LÜCK, 1995:38). A conseqüência deste enfoque é a criação de um estoque de conhecimentos diversos, um verdadeiro mosaico, que somente através de uma visão de conjunto que privilegie todos os aspectos de forma integrada e interativa, é possível obter os ganhos destes conhecimentos (LÜCK, 1995). Já do ponto de vista pedagógico, disciplina diz respeito à atividade de ensino ou ao ensino de uma determinada área da ciência, colocando ordem e organização ao conhecimento. Em outras palavras, refere-se à maneira como o conhecimento é organizado no ensino para promover o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, o conhecimento é ainda mais atomizado, estabelecendo também barreiras entre áreas, com o objetivo de diminuir riscos e incertezas. Neste contexto, o conhecimento produzido, conforme o ponto de vista epistemológico, é submetido novamente ao tratamento analítico, linear e atomizador, porém com o objetivo de facilitar a sua apreensão pelos estudantes (LÜCK, 1995).

Lück (1995) afirma que o duplo processo de atomização (epistemológico e pedagógico) levou à ênfase sobre informações isoladas que passam a valer por elas mesmas e não por sua capacidade de compreender o mundo e resolver seus problemas, descuidando-se também da apropriação crítica e inteligente deste conhecimento. Segundo alguns autores (LÜCK, 1995; SANTOS, 1998; etc.) o que embasa tal tipo de distanciamento (entre o conhecimento e a realidade) é o paradigma positivista. A visão de realidade positivista compreende que:

- o universo é um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares, em vis-

ta do que podem ser compreendidas de forma descontextualizada;

- a realidade nesse universo é regular, estável e permanente, tendo existência própria;
- a realidade é como é, preexiste à percepção pelo homem, em vista do que, o processo de conhecimento é neutro;
- a matéria é a realidade última e os fenômenos espirituais nada mais são do que uma manifestação da matéria;
- a verdade é absoluta, objetiva e existe independentemente do sujeito cognoscente;
- a vida em sociedade é uma luta competitiva pela existência;
- o progresso material é ilimitado e alcançável pelo crescimento econômico e tecnológico;
- a matéria é inerte e passiva, contida na forma, com um significado próprio identificável, mediante a adoção de método científico;
- a ciência é isenta de valores, uma vez que estes são absolutos e existentes na natureza;
- se alguma coisa existe, existe em alguma quantidade, e se existe quantidade, pode ser medida. (LÜCK, 1995:41-42).

Dentro deste paradigma, a divisão dos conhecimentos em suas diversas disciplinas acabou por levar o homem a uma série de progressos e conquistas, mas também trouxe uma série de dificuldades para se entender a realidade de forma mais abrangente e holística. Embora o positivismo promova a distinção rígida entre as áreas de conhecimento, é possível fazer com que diversas disciplinas possam ser utilizadas de forma conjunta e combinada. Assim, tem-se a multidisciplinidade, a pluridisciplinidade, a interdisciplinidade e a transdisciplinidade.

A multidisciplinidade diz respeito à justaposição de diversas disciplinas, sem nenhuma relação aparente entre elas. A pluridisciplinidade diz respeito à justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios de um determinado conhecimento. A interdisciplinidade pressupõe a interação entre duas ou mais disciplinas, ou seja, ela diz respeito à “(...) colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência”

(FAZENDA, 1979:41). A transdisciplinidade, por sua vez, é o resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (FAZENDA, 1979).

Embora possa haver alguma confusão no emprego dos termos, parece existir uma unanimidade quanto à falência do paradigma positivista e da abordagem tipicamente disciplinar para um entendimento mais profundo acerca da realidade. Tal falência pode ser percebida tanto quando se olha para a pesquisa quanto quando se olha para o ensino. Os conteúdos são dissociados, pois são construídos (e transmitidos) mediante “(...) princípios de delimitação interna, fixação no objeto próprio de análise, pela decomposição de problemas em partes separadas e sua ordenação posterior, pelo raciocínio lógico formal, caracterizado pela exclusão do que é e do que não é.” (LÜCK, 1995:49). Atualmente, entende-se a realidade como complexa, composta e repleta de interações, como permeada por relações de complementaridade, onde a noção do todo é mais importante do que as partes (CAPRA, 1982, 1996; PRYGOINE & STENGERS, 1991). Nesse contexto, o paradigma positivista não dá conta de resolver os problemas nem de prescrever as soluções e prever novas possibilidades.

Assim, alguns pressupostos sobre a realidade devem ser observados. Tais pressupostos embasam a abordagem interdisciplinar:

- a realidade, isto é, o campo e horizonte determinado da vida, é construída mediante uma teia de eventos e fatores que ocasionam consequências encadeadas e recíprocas;
- a realidade desse universo é dinâmica, estando em contínuo movimento, sendo construída socialmente;
- a verdade é relativa, pois o que se conhece depende diretamente da ótica do sujeito cognoscente. Vale dizer que a realidade não tem significado próprio, sendo este atribuído a ela pelo homem (LÜCK, 1995:64-65).

Por outro lado, não se trata de desvalorizar as disciplinas e o conhecimento gerado por elas. Ao contrário, é neste momento que entra em cena a possibilidade de uma metodologia interdisciplinar, não como uma panacéia, mas como uma das possibilidades de ação. Em outras palavras, o que se afirma aqui, junto com Fazenda (1995:89) é que

“interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”.

**QUADRO 2 – CONTEÚDOS CURRICULARES E CAMPOS DE FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR**

**4. O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO**

A ciência da Administração pode ser considerada interdisciplinar, pois se apropria e trabalha com diversos campos de conhecimento disponíveis. Embora seja inerente ao seu estudo a abordagem interdisciplinar, nem sempre esta acontece. Deste modo, pode ser útil recolocar esta questão em debate, uma vez que o ensino superior no país tem sido alvo de críticas e avaliação constantes por parte da sociedade e do governo federal.

Em relação ao ensino de Administração, foram aprovadas recentemente as diretrizes curriculares, válidas para todo o país. Espera-se que os cursos de Administração ofereçam condições para que:

(...) o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador<sup>3</sup>.

Na descrição do perfil, espera-se uma visão de conjunto, sinalizando objetiva e claramente a necessidade de um conhecimento mais sistêmico e holístico sobre questões fundamentais. Quanto aos conteúdos curriculares, as diretrizes preconizam que os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam determinados campos interligados de formação, conforme o quadro abaixo (Quadro 2).

*Fonte: Adaptado das Diretrizes Curriculares para o Curso de Administração<sup>4</sup>.*

O que se pode notar é o uso do termo inter-relação entre conhecimentos. A abordagem interdisciplinar exige que os conteúdos como um todo estejam efetivamente inter-relacionados para se entender determinada situação ou categoria de problema. Isto significa que os conteúdos utilizam dos diversos campos de conhecimento relacionados.

<b>Conteúdo curricular</b>
Conteúdos de Formação Básica
Conteúdos de Formação Profissional
Conteúdos de Formação Complementar
Conteúdos de

Por outro lado, estudos sobre a educação e ensino em Administração estão aumentando nos últimos anos, seja em relação à pós-graduação, seja em relação à graduação. Destacam-se as análises de autores estrangeiros renomados, como é o caso de Mintzberg e Gosling (2003) e Pfeffer e Fong (2003) e outros como Friga, Bettis e Sullivan (2004). No Brasil, sublinha-se as análises recentes sobre os programas de mestrado profissionalizante de Wood Júnior e Paula (2004) e Ruas (2003), dentre outros. Em relação à graduação, Serva & Jaime Júnior (2001) mostram algumas possibilidades da interdisciplinaridade ao discutirem fronteiras entre as disciplinas. Nicolini (2001; 2002), por sua vez, se debruça sobre as diretrizes curriculares e o desenvolvimento da competência dos gestores. Também Bittencourt (2001) se ocupa de investigar a questão da competência dos gestores, concentrando-se, entretanto, no seu desenvolvimento em sua prática cotidiana.

Dentro deste espectro de abordagens, o presente artigo visa contribuir para a discussão da formação em Administração, a partir da análise de uma prática pedagógica interdisciplinar, desenvolvida em um determinado curso de graduação em Administração.

## 5. METODOLOGIA

Este trabalho pode ser caracterizado como de natureza quantitativa e qualitativa: quantitativa, pois buscou identificar regularidades na amostra que possam ser estendidas à população (MALHOTRA, 2001), neste caso, de alunos de uma instituição de ensino superior; e, qualitativa tendo em vista que se apóia numa visão amplificada, num olhar diferenciado sobre a realidade investigada, conforme salienta Demo (2002).

Sobre a relação população – amostra, convém sublinhar que o total de alunos do curso de Administração, nas diversas habilitações oferecidas pela instituição de ensino investigada, é cerca de 1.000 (um mil). Destes, em torno de 200 (duzentos) estão no primeiro período e foram desconsiderados para o preenchimento do questionário, já que estão realizando, neste semestre, seu primeiro trabalho interdisciplinar. Dentre os 800 (oitocentos) alunos restantes, foram distribuídos 122. Quando completou 115 questionários respondidos

cessou-se a coleta, já que este número representa cinco vezes o número de afirmativas a serem avaliadas pelos alunos, sendo considerado suficiente segundo Hair *et al* (1998). Tomou-se o cuidado de abraçar todos os períodos (do segundo ao sétimo), de forma aleatória, dependendo, apenas, da disponibilidade de tempo durante as aulas nos dias de coleta. O questionário foi entregue nas salas de aula, onde se aguardou seu preenchimento. Foi esclarecido aos alunos que não se tratava de um instrumento institucional de avaliação, mas que suas respostas seriam mantidas em absoluto sigilo e que subsidiariam a reflexão e a formação de um artigo acadêmico.

Apesar da observação direta desde o primeiro semestre de consecução do Projeto Interdisciplinar – PI - na faculdade, o questionário foi o principal instrumento de coleta de dados. Ele se desdobrou em três partes. A primeira conteve 16 afirmativas sobre a relação do Trabalho Interdisciplinar – TI - (atividade final do PI) com o desenvolvimento dos diversos saberes apontados no modelo de Fleury & Fleury (2001), cujo nível de concordância foi apontado pelos discentes em uma escala tipo Likert de 5 graus. Em seguida, na segunda parte, ainda utilizando-se a mesma escala, havia sete afirmativas que tratavam dos níveis em que tal trabalho contribuiu para diversos aspectos da vida (pessoal, profissional e acadêmica) do aluno e, também, de fatores institucionais de apoio (orientação dos professores envolvidos), de comportamento do grupo de alunos (participação efetiva) e viabilidade em termos de tempo para sua consecução (durante o semestre). Na terceira parte, contemplou-se dados demográficos, como sexo, idade, experiência profissional e nível hierárquico que o aluno ocupa em empresa, caso esteja trabalhando. Ao final, o aluno tinha um espaço para escrever comentários e sugestões. Os dados coletados na primeira e segunda partes do questionário foram tratados estatisticamente pelo *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, comumente utilizado em pesquisas na Administração. Utilizou-se a estatística *Alpha de Cronbach* para avaliar a consistência interna dos construtos trabalhados. A estatística, que consiste em uma medida da variabilidade compartilhada pelos itens da escala, é usualmente empregada enquanto medida de confiabilidade havendo concordância quan-

to a um limite de 0,7 como indicativo da adequação dos dados (NUNNALLY & BERNSTEIN, 1994), apesar do valor de 0,6 ser usualmente adequado em pesquisas exploratórias e construtos em desenvolvimento (HAIR *et al*, 1998), como é o caso desta pesquisa.

Dessa forma, este trabalho pode ser caracterizado como exploratório (RICHARDSON, 1999; COZBY, 2003; TRIVIÑOS, 1987), tendo em vista que os temas tratados são emergentes na administração (competências e formação de competências) e no ensino em administração (interdisciplinaridade e novas experiências pedagógicas), não tendo precedentes empíricos disponíveis para consulta e comparação. Da mesma forma, a tentativa de operacionalização do modelo proposto por Fleury & Fleury (2001) através do questionário utilizado inicia uma exploração tanto em termos do próprio modelo como no que tange à metodologia e à forma de coleta de dados adotadas.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO E DO PROJETO INTERDISCIPLINAR

A Faculdade Novos Horizontes, situada em Belo Horizonte – MG, teve seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação – MEC em 2001 e realizou seu primeiro vestibular em abril daquele ano. Além do curso de Administração (conceituado inicialmente como A), na época com três habilitações (Gestão de Pessoas, Finanças e Geral), a faculdade também oferta o curso de Ciências Contábeis (conceituado como B quando da autorização do MEC). A partir de 2002, outras duas habilitações para o curso de Administração foram ofertadas: Logística e Mercadologia. No segundo semestre de 2003, a faculdade expandiu suas atividades em duas frentes: criação do curso diurno e de sua segunda unidade em outro bairro, aproveitando instalações sub-utilizadas de uma escola sindical. Em ambos os casos, apenas uma habilitação (Administração Geral) vêm sendo ofertada.

No que diz respeito ao Projeto Interdisciplinar – PI -, ele foi institucionalizado no primeiro semestre de 2002, abraçando todos os cursos / habilitações da faculdade. A partir de então, tornou-se parte da vida acadêmica de alunos, professores, coor-

denadores e diretores. Para cada semestre foi escolhido um tema transversal como, por exemplo, “O trabalho na sociedade contemporânea”, “Ética e responsabilidade social”, “Empreendedorismo”, “Inovação”, dentre outros. No início de cada semestre, as atividades relacionadas ao PI são programadas e acompanhadas pelo corpo docente e pela coordenação, de maneira a promover a consecução de seus fins de aprendizagem. Assim sendo, todos os professores são envolvidos direta e indiretamente, quer seja através da figura do professor-orientador, específico por grupo de alunos, quer seja por compor o quadro de docentes de determinado período. No que diz respeito à avaliação, ela é realizada pelos professores do período abraçando tanto o material escrito, como a apresentação oral do mesmo. O resultado final compõe a nota de todas as matérias, donde se conclui que todas devem ser conjugadas de maneira holística e integrada no interior do mesmo.

Para tal conjugação, vários esforços institucionais são realizados. Quanto ao corpo docente, suas sugestões são avaliadas pelos grupos de professores, separados por semestre letivo, durante reuniões anteriores ao início do mesmo. Normalmente, tais sugestões são discutidas e adaptadas ao contexto do tema central do PI e incorporadas ao material de apoio destinado aos alunos. Nas primeiras semanas letivas, os professores apresentam informalmente o PI em suas aulas, esclarecendo aos alunos como cada disciplina pode colaborar para uma compreensão mais refinada do tema central. Alunos de semestres anteriores que se destacaram na consecução do projeto são também chamados a compartilhar suas experiências com os “mais novos”. Formalmente, o PI é apresentado pela coordenação de curso, quando os materiais de apoio são disponibilizados: isto inclui um “manual” detalhado, bibliografia (livros, anais, artigos etc.) disponível na biblioteca, meios de contatos entre os envolvidos, cronograma, critérios de avaliação e forma de apresentação dos trabalhos. Convém ressaltar que um trabalho escrito sempre é exigido, sendo que a apresentação oral ou via outros formatos é complementar e definida previamente pelos professores. Durante o semestre, professores e coordenadores de curso acompanham e orientam o trabalho dos alunos de modo a se atingir, no tempo hábil, os resultados propostos. Após o término,

entrega e apresentação dos trabalhos finais, eles são avaliados pelos professores. Os Trabalhos Interdisciplinares finais – TI – que obtiveram as melhores avaliações são expostos por toda faculdade e os membros dos grupos são agraciados com certificados publicamente.

Vale a pena ressaltar que, numa cidade do porte de Belo Horizonte, onde proliferam instituições de ensino superior, apenas duas instituições privadas, dentre elas a Faculdade Novos Horizontes, realizam um trabalho acadêmico desta natureza. Concretiza-se, dessa forma, uma experiência pedagógica, e profissional, inovadora e que tem gerado frutos inegáveis, conforme pode-se observar nos dados que se seguem. Sabe-se, porém, que nenhuma experiência particular é perfeita e aplicável a todos os tipos de realidade, daí a importância desta reflexão, no sentido de verificar seus pontos satisfatórios e, também, possibilidades de melhoria, ratificando, mais uma vez, o caráter exploratório da mesma.

## 6.2. RESULTADOS

A apresentação dos dados coletados se dará em quatro blocos, a saber: dados demográficos, saberes e competências, dados adicionais, e sugestões dos alunos.

### 6.2.1. DADOS DEMOGRÁFICOS

Em termos de dados demográficos, quatro aspectos foram considerados. O primeiro diz respeito a sexo, a maioria dos respondentes são do sexo masculino (61,7%, e 38,3% do sexo feminino). Quanto à faixa etária, a maior parte deles encontra-se abaixo dos 30 anos de idade. Observe os resultados: 26,1% dos alunos pesquisados afirmaram ter menos de 25 anos, 25,2% entre 26 e 30 anos, 16,5% entre 31 e 35 anos, 20,0% entre 36 e 40 anos, 7,8% entre 41 e 45 anos e 4,3% acima de 46 anos. No que tange a experiência profissional, os discentes abordados mostraram maturidade: 13,9% têm mais de 20 anos de experiência, 17,4% entre 16 e 20 anos, 16,5% entre 11 e 15 anos, 28,7% entre 6 e 10 anos, 18,3% entre 2 e 5 anos, 4,3% com menos de 2 anos de tempo de serviço e apenas 0,9% sem nenhuma experiência profissional. Com relação ao nível hierárquico que ocupam, 17,4% dos respondentes encontram-se em nível operacional, 16,5% no técnico, 42,6% no gerencial e 11,3% no

estratégico. Note-se que 12,2% deixaram esta questão em branco ou a responderam de forma duplicada (marcando mais de uma resposta). Dessa forma, dentre os alunos pesquisados notou-se que a maioria é do sexo masculino, abaixo de 30 anos de idade, com representativa experiência profissional e ocupando cargos gerenciais.

### 6.2.2. TRABALHO INTERDISCIPLINAR E SABERES-COMPETÊNCIAS

O modelo adotado nessa pesquisa foi o de Fleury & Fleury (2001), o qual contempla sete saberes que aprendidos, utilizados e desenvolvidos continuamente agregam valor às atividades produtivas dos profissionais. Tais saberes foram destrinchados em 16 frases e associados ao trabalho interdisciplinar – TI – entregue e apresentado pelos alunos, ou seja, atividade final do Projeto Interdisciplinar – PI - realizado semestralmente na instituição de ensino. Os níveis de concordância em termos da contribuição de tal atividade acadêmica para melhoria nos saberes e, daí, nas competências profissionais, serão apresentados a seguir.

Quando perguntados se o TI ajudou “a entender o que se faz e porque se realiza determinadas atividades em uma organização”, 55,7% dos alunos abordados concordaram e 15,7% discordaram da afirmativa. Os “indecisos”, como foram chamados aqueles que marcaram o número “3” da escala Likert (conforme descrito na Metodologia), totalizaram 27,8%. Marcações duplicadas, em branco, rasuradas ou anuladas foram consideradas percentual desprezado e, nesta questão representou 0,9% dos respondentes. Já para a afirmativa “O TI não aprimorou minha capacidade de julgamento, escolha e tomada de decisão”, 24,3% dos discentes concordaram, 57,4% discordaram, 15,7% mostraram-se indecisos e 2,6% das repostas foram desprezadas. Essas duas afirmativas dizem respeito ao “Saber Agir”, cuja média, após as adaptações da escala<sup>5</sup> necessárias quando da utilização de frases de sentido negativo, foi de 3,67, considerada satisfatória, porém o *Alpha de Cronbach* foi de 0,34, apontando uma consistência interna fraca.

O “Saber Mobilizar Recursos” foi avaliado em duas frases: “O TI abriu possibilidades de mobilização diferenciada de recursos humanos, financeiros e materiais, de modo a obter sinergia entre eles” e “O TI não reforçou minha visão sistêmica

no que diz respeito ao uso integrado dos recursos materiais e não materiais para alcance dos resultados organizacionais”. A primeira delas obteve 38,3% de concordância, 29,6% discordância, 31,3% de respostas indecisas e 0,9% desprezadas. Já com a segunda frase, 26,1% dos respondentes concordaram, 55,6% discordaram, 15,7% se revelaram indecisos e 2,6% das respostas foram desprezadas. A média entre as afirmativas foi de 3,35, considerada satisfatória, e o *Alpha de Cronbach* foi 0,57, ainda baixo, mesmo em se tratando de pesquisa exploratória.

Outra afirmativa avaliada pelos alunos foi: “O TI não colaborou para a valorização dos processos de comunicação dentro de uma organização” e 27,8% dos alunos concordaram, 60,9% discordaram, e 11,3% não se decidiram a respeito. Quando questionados se o TI os fazia “repensar a importância de se compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, de forma clara, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros”, 60,9% dos discentes concordaram, 10,4% discordaram, 27,0% não se decidiram e 1,7% deles tiveram suas respostas desprezadas. Essas duas frases se relacionavam ao “Saber Comunicar-se”, sua média foi de 3,76, satisfatória, e o *Alpha de Cronbach* 0,51, também baixo para uma pesquisa exploratória.

O “Saber Aprender”, aspecto importante dessa pesquisa, foi avaliado a partir de quatro frases. A primeira, “O TI não promoveu alteração na minha forma de compreender as ações e relações desenvolvidas por uma organização”, teve 22,6% de concordância, 62,6% de discordância, 13,9% de indecisão e 0,9% de marcações desconsideradas. A segunda afirmativa foi “O TI chamou-me atenção para a necessidade de auto-desenvolvimento”; com ela concordaram 80,8% dos discentes, discordaram 6,1%, se manifestaram de forma indecisa 11,3% e foram desprezadas 1,7% das respostas. “O TI valorizou o conhecimento e a experiência no processo de aprendizagem profissional” foi uma frase que obteve 68,7% de concordância, 13,0% de discordância, 16,5% de indecisão e 1,7% de marcações desconsideradas. A quarta frase que avaliou o saber-aprender foi “O TI não enfatizou a necessidade de propiciar o desenvolvimento das outras pessoas na organização”; 26,9% dos abordados concordaram, 51,3% discordaram, 18,3% se mos-

traram indecisos e 3,5% tiveram suas respostas desprezadas. A média das frases relacionadas ao “Saber Aprender” foi de 3,87, a maior encontrada e considerada satisfatória. O *Alpha de Cronbach* alcançou 0,72, considerado satisfatório. Este resultado merece destaque em função dos temas trabalhados nessa pesquisa: aprender é a base dos saberes que compõem a competência profissional e objetivo primeiro de qualquer instituição de ensino. Este resultado, dessa forma, relativiza os demais.

Outra dupla de afirmativas foi utilizadas para avaliar o “Saber Comprometer-se”. Foram elas: “O TI não deu relevância à forma como os indivíduos engajam-se com os objetivos organizacionais” e “O TI reforçou a importância da maneira como os profissionais se comprometem com os objetivos da organização”. A primeira obteve 25,2% de concordância, 53,9% de discordância, 20,0% de indecisão e 0,9% das marcações foram desprezadas. Com a segunda frase, 62,6% dos alunos concordaram, 18,2% discordaram, 18,3% se mostraram indecisos e 0,9% tiveram suas marcações desconsideradas. “Saber Comprometer-se” teve média de 3,64, satisfatória, e *Alpha de Cronbach* de 0,68 aceitável para fins dessa pesquisa.

O “Saber Assumir Responsabilidades” foi avaliado pelas frases “O TI valorizou o saber assumir os riscos e as conseqüências das decisões e ações implementadas pelo profissional” – a qual obteve 60,9% de concordância, 17,3% de discordância, 20,9% de marcações consideradas indecisas e 0,9% desprezadas - e “O TI não ressaltou a relação entre responsabilidade do profissional e o seu reconhecimento”. Com esta última, 24,3% concordaram, 55,7% discordaram, 18,3% se revelaram indecisos e 1,7% tiveram suas respostas anuladas. A média de “Saber Assumir Responsabilidades” foi de 3,64, satisfatória, *Alpha de Cronbach* foi 0,65, considerado também aceitável nesse trabalho.

Por fim, o último saber avaliado foi o relacionado a “Ter Visão Estratégica”. Para ele, duas afirmativas foram propostas. A primeira foi “O TI não deu ênfase à importância do conhecimento e do entendimento do negócio e do ambiente de uma organização” e 19,1% dos discentes concordaram com ela, 52,2% discordaram, 26,1% ficaram indecisos a seu respeito e 2,6% tiveram suas marcações desconsideradas. Já a segunda afirmativa, “O TI

ressaltou a identificação de oportunidades e alternativas de ação para as organizações visando sua manutenção no mercado”, obteve 58,3% de concordância, 22,6% de discordância, 17,4% de indecisão e 1,7% das marcações foram desprezadas. “Ter Visão Estratégica” alcançou média de 3,63, satisfatória, e *Alpha de Cronbach* de 0,39, indicando uma consistência interna fraca entre os significados desse saber.

Percebe-se claramente que, em termos pedagógicos, o TI vem contribuindo para a formação e a manutenção dos saberes que conduzem à competência profissional, aspecto fundamental na prática administrativa dos alunos. Porém, no que diz respeito ao modelo adotado e à forma de coleta de dados, melhorias podem ser realizadas. O modelo adotado pode ser aprofundado e atingir maior grau de refinamento, principalmente se se pensar em níveis de especificidade para o ensino em Administração. Pode-se pensar em indicadores mais pontuais e mais alinhados aos saberes e seus significados, e à sua própria compreensão, de fato, pelo público alvo. Quanto às frases propostas, o questionário precisa ser revisado, alterado e re-testado, de maneira que as estatísticas, inclusive a aqui utilizada, o *Alpha de Cronbach*, sejam mais adequadas e permitam uma avaliação quantitativa mais consistente.

### 6.2.3. DADOS ADICIONAIS

Foi também perguntado aos alunos em que medida eles concordavam com sete frases que se relacionavam com aspectos operacionais do trabalho interdisciplinar e com o nível de contribuição deste último para sua vida em alguns aspectos.

Quando questionados se “o professor orientador colaborou para a consecução do TI”, 38,2% concordaram, 33,1% discordaram, 27,0% se mostraram indecisos e 1,7% tiveram sua resposta desconsiderada. Este item é preocupante, pois o professor orientador é uma peça chave na realização do trabalho: ele acompanha todo o processo de consecução do TI durante o semestre, sendo co-responsável pelo cumprimento das etapas e, dessa forma, pelo sucesso, ou não, do grupo de alunos sob sua dedicação. Os outros professores também foram alvo de avaliação. A frase “Os professores do semestre não tiraram as dúvidas do grupo quando questionados” teve 24,4% de con-

cordância, 40,0% de discordância, 33,9% de respostas indecisas e 1,7% de marcações desprezadas. A média encontrada para a “atuação do corpo docente” foi de 3,24, considerada satisfatória, e o *Alpha de Cronbach* foi de 0,23, apontando para uma inconsistência na respostas obtidas pelo questionário. Dessa forma, a opinião dos alunos não foi percebida como uniforme e homogênea no que diz respeito ao apoio dado pelos professores. Os comentários e sugestões, no próximo item, reforçam essa percepção.

Os discentes também foram questionados acerca da adequação da execução do trabalho durante o semestre letivo. Com a afirmativa “Houve tempo suficiente para o desenvolvimento e finalização do TI durante o semestre”, 43,4% dos alunos concordaram, 38,3% discordaram, 15,7% manifestaram-se indecisos e 2,6% tiveram suas respostas anuladas. Porém, quando questionados se “Todos os membros do meu grupo participaram ativamente do desenvolvimento do TI”, eles somaram 40,9% de concordância, 46,1% de discordância, 11,3% de indecisão e 1,7% de respostas desconsideradas.

No que diz respeito às contribuições deste trabalho acadêmico para a vida dos discentes, três aspectos foram levados em consideração: acadêmico, profissional e pessoal. Assim, com a frase “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida acadêmica”, 61,7% concordaram, 13,1% discordaram, 22,6% se revelaram indecisos e 2,6% tiveram suas respostas desprezadas. Já com a frase “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida profissional”, os discentes mostraram 58,2% de concordância, 20,9% de discordância, 18,3% de indecisão e 2,6% das respostas foram desconsideradas. Com a afirmativa, “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida pessoal”, 62,6% dos discentes concordaram, 20,9% discordaram, 13,9% revelaram-se indecisos e 2,6% tiveram suas respostas anuladas. A “Contribuição Geral do TI para a vida dos alunos” teve média de 3,74, considerada satisfatória, e o *Alpha de Cronbach* mais consistente: 0,91. Reforça-se, dessa maneira, a percepção de que o TI é uma atividade pedagógica chave, que, com todas as dificuldades inerentes ao processo, tem surtido o efeito desejado: aprendizagem que resulta em adição de valor econômico e social, ou seja, competência.

#### 6.2.4. SUGESTÕES DOS ALUNOS

Ao final do questionário distribuído, foi reservado um espaço no qual os alunos poderiam escrever seus comentários e sugestões. A intenção era levantar os pontos de tensão na consecução do TI, fruto do PI. Alguns itens merecem destaque.

Cinco alunos frisaram a necessidade de se melhorar o sistema de avaliação e de feedback, durante e após a entrega do TI. Observe os comentários:

Gostaria de receber feedback do meu trabalho. (questionário 27)

Os professores do semestre passado tiraram as dúvidas do grupo, mas o tempo de resposta é que não foi muito hábil. (questionário 33).

Outros gostariam de participar da elaboração:

O aluno deve ser mais ouvido e opinar sobre melhorias no processo do TI. (questionário 77)

O TI deve ser melhor elaborado (...), o aluno deve ser mais ouvido pelos coordenadores e professores. (questionário 79)

Alguns estão interessados em aprender e não se importam se todos os membros do grupo vão trabalhar ou não. Observe os comentários:

O trabalho interdisciplinar, se associado a uma boa coordenação, bem como o envolvimento, compreensão e apoio de (TODOS) os professores envolvidos é uma grande oportunidade de desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, independente da participação ativa de todos os membros do grupo. Alguém irá trabalhar e com certeza este alguém agregará muito conhecimento. (questionário 96)

... a grande maioria dos alunos almeja os pontos somente. (questionário 58)

Os alunos tem percebido uma oportunidade a mais de aprendizagem na consecução do TI. Para isso, reclamam a participação mais efetiva de professores, coordenadores, e, até mesmo, a existência de um local específico para a atividade de pesquisa, conforme comentários a seguir:

O trabalho contribui, mas falta mais apoio... (questionário 6)

(...) não tivemos as mesmas opiniões de alguns professores. (questionário 8)

Acho que o professor orientador deve dar mais atenção ao seu grupo (questionário 12)

Precisamos de mais apoio na produção deste trabalho. (questionário 14)

Os professores deveriam interagir mais com os alunos e não apenas estarem à disposição. (questionário 73)

O relacionamento dos professores poderia melhorar, ajudando mais no desenvolvimento do trabalho. (questionário 74)

Falta um lugar adequado, dentro desta instituição, para realizarmos pesquisas, em laboratório... (questionário 81)

Obviamente, alguns alunos (quatro) se manifestaram contrariamente a atividade em questão. Seus comentários foram os seguintes:

No lugar do interdisciplinar, poderia ser colocado temas atuais variados para discussão em grupo. O aproveitamento seria melhor. (questionário 22)

Gostaria que trabalho em sala substituísse o inter. (questionário 45)

Não sou a favor do TI. Perde-se a oportunidade de estar estudando outras disciplinas pois fica-se concentrado somente neste trabalho... (questionário 58)

O TI dá só trabalho e dor de cabeça. (questionário 69)

Vários alunos ressaltaram a contribuição do TI, conforme comentários que se seguem:

A minha percepção do projeto foi a seguinte: despertou e acelerou a vontade de pesquisar algo que nunca tinha estudado. (questionário 18)

... o TI foi bem satisfatório para minha formação acadêmica. (questionário 52)

Os trabalhos foram de grande relevância para meus conhecimentos. (questionário 54)

De um modo geral, o TI contribui muito para minha vida pessoal e profissional de um estudante, só precisa ser lapidado para um melhor aproveita-

mento. (questionário 75)

O TI não avalia de fato o conhecimento acadêmico apenas, mas também seu conhecimento geral. (questionário 82)

O TI só agregou valores e conhecimentos para minha vida profissional e acadêmica. (questionário 108)

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, de fato, a fragmentação do conhecimento chegou ao seu limite, pois a complexidade da realidade, tal como entendida hoje, exige soluções mais complexas, cujas relações de causa e efeito poder-se-iam chamar de “inter-relações de causa e efeito”. Tal situação exige das pessoas uma atitude reflexiva e recursiva, ou seja, exige que cada um reveja e reconstrua sua própria ação a cada momento, buscando entendê-la e contextualizá-la permanentemente. Evidentemente a interdisciplinaridade não é a solução, mas parte dela. Talvez até mesmo uma etapa. É preciso avançar, por exemplo, para a transdisciplinaridade (DOMINGUES, 2001).

Diante do exposto e dos exemplos descritos, e afinando no sentido de contribuir para o desenvolvimento do ensino de Administração e em geral, concorda-se com Fazenda (1995) no que tange à interdisciplinaridade enquanto uma questão de atitude. Em outras palavras, exige envolvimento, compromisso, enfrentamento do novo, humildade, diálogo, responsabilidade e alegria, embora muitas vezes seja uma atitude solitária e incompreendida. Alguns comentários de alunos, formalmente no questionário, e informalmente quando da sua entrega, reforçam esta percepção.

A administração, enquanto campo do conhecimento que utiliza e se apropria de tantos saberes, exige de seu profissional de mercado ou de seu pesquisador, uma mudança de atitude que certamente possibilitará saltos significativos no entendimento da realidade complexa em que se vive, reconstruindo-a em direção a um novo patamar de vida, quem sabe calcada no bem estar mais geral, com maior responsabilidade e prazer. O comentário do questionário 18, transcrito no item anterior, foi emblemático nesse sentido.

No que diz respeito aos efeitos pedagógi-

cos, constatou-se que o PI vem contribuindo para a formação e desenvolvimento das competências profissionais dos discentes. Em se tratando de um trabalho que exige esforços variados por parte do aluno – pesquisa sobre determinado tema, elaboração do texto do trabalho final, reuniões com colegas, contatos com terceiros etc. -, os resultados obtidos foram considerados satisfatórios.

Quanto ao instrumento de coleta de dados utilizado (questionário), este apresentou algumas deficiências que precisam ser corrigidas, pois alguns dos saberes carecem de melhores indicadores, ou de indicadores mais consistentes na visão do respondente. No entanto, tais falhas não invalidam a pesquisa, pois traz à tona elementos importantes e significativos para se avaliar e discutir a temática do ensino em Administração através da abordagem interdisciplinar, objetivo central deste trabalho.

Quanto à instituição de ensino, perceberam-se dificuldades relacionadas à mudança cultural que o pensar interdisciplinar exige. A despeito das recomendações e diretrizes curriculares e da percepção do caminho que o PI pressupõe, o corpo docente representa um desafio institucional: trabalhar a interdisciplinaridade com professores que foram formados num sistema multi-disciplinar e que têm dificuldades de se ver e atuar efetivamente como um conjunto, já que suas especificidades (disciplinas) criam um gueto confortável e seguro, não somente para sua atuação, mas também para sua avaliação. De certo modo, isto também lhes confere algum poder, à medida que detém (e em alguns casos até retém) um conjunto de conhecimentos a princípio intransponível para outros.

Não se pode, portanto, fugir às questões culturais e de poder que embebem o processo investigado. Convém ressaltar que tais questões não são particulares do caso analisado, mas se estendem ao sistema educacional como um todo.

A interdisciplinaridade, recomendada pelos órgãos de controle e de apoio à educação (MEC, Capes, CNPq etc.), é inerente à realidade na qual eles desenvolvem suas atividades produtivas. Nesse sentido, o aperfeiçoamento do PI é tarefa coletiva, que envolve o corpo docente, a coordenação pedagógica do curso, a direção e o corpo discente. Remete-se aqui para seu caráter processual: é na

reflexão e na prática e, também, na relação entre elas, que se pode pensar na interdisciplinaridade.

## NOTAS

<sup>1</sup> Autores como McClelland & Dailey (1972), Boyatzis (1982) e Spencer & Spencer (1993).

<sup>2</sup> Le Bortef (1994), Zarifian (1996), Jacques (1990) são os autores mais conhecidos dessa linha.

<sup>3</sup> PARECER CNE/CES 146/2002 – HOMOLOGADO - Despacho do Ministro em 09/5/2002, publicado no Diário Oficial da União nº 90, de 13/5/2002, Seção 1. Documento obtido no “site” da Secretaria de Educação Superior (<http://www.mec.gov.br>), em 29/08/2003.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Frases com sentido negativo tiveram suas escalas invertidas para cálculo de médias e *Alpha de Cronbach*.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, F. C. S. A instabilidade como condição para mudanças institucionais qualitativas. In: DOMINGUES, I. (org.) Conhecimento e Transdisciplinaridade. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

BITTENCOURT, C. C. A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações - uma reflexão crítica a partir da percepção de um grupo de gestores. In: Enanpad, 26, 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

BOYATZIS, R. E. *The Competent Manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.

CAPRA, F. *A Teia da Vida; uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

COZBY, P. C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DEMO, P. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DOMINGUES, I. et al. Um novo olhar sobre o conhecimento. In: DOMINGUES, I. (org.) Conhecimento e Transdisciplinaridade. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

DURAND. *Forms of incompetence. Conference of Management of Competence*. 4<sup>th</sup> International Conference on Competence-Based Management. In: Anais... Oslo: 1998.

DUTRA, J. S., HIPÓLITO, J. M. & SILVA, C. M. *Gestão de pessoas por competências*. In: Enanpad, 22, 1998, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no*

*Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

FLEURY, A. & FLEURY, M. T. L. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRIGA, P. N., BETTIS, R. A. & SULLIVAN, R. S. *Mudanças no Ensino de Administração: novas estratégias para o século XXI*. Revista de Administração de Empresas. Vol. 44, n.1, janeiro/março, p.99-115, 2004.

HAIR Jr. J. F. et al. *Multivariate Data Analysis*. 5<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 1998.

HENDERSON, H. *Transcendendo a Economia*. São Paulo: Cultrix, 1991.

JACQUES, E. *In praise of hierarchy*. In: *Harvard Business Review*. Jan/Fev, 1990.

LE BOTERF, G. *De la Compétence*. Paris: Les Editions d'Organization, 1994.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2.ed.,1995.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

McCLELLAND, D. C. & DAILEY, C. *Improving Officer Selection for the Foreign Service*. Boston: McBer, 1972

McLAGAN, P. A. *Competencies: the next generation*. In: *Training and Development*, p. 40-47, may 1997.

MINTZBERG, H. & GOSLING, J. *Educando Administradores Além das Fronteiras*. Revista de Administração de Empresas. Vol. 43, n.2, abril/maio/junho, p.29-43, 2003.

NICOLINI, A. *O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”?*. In: Enanpad, 26, 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

NICOLINI, A. *Qual será o futuro das fábricas de administradores?* In: Enanpad, 25, 2001, Campinas. Anais... Campinas: Anpad, 2001.

NUNNALLY, J. C. & BERNSTEIN, I. H. *Psychometric Theory*. 3 ed. New York: McGrawHill, 1994.

PARECER CNE/CES 146/2002 – HOMOLOGADO - Despacho do Ministro em 09/5/2002, publicado no Diário Oficial da União nº 90, de 13/5/2002, Seção 1.

PFEFFER, J. & FONG, C. *O Fim das Escolas de Negócio?* Revista de Administração de Empresas. Vol. 43, n.2, abril/maio/junho, p.11-28, 2003.

PRYGOGINE, I. & STENGERS, I. *A Nova Aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Editora da UnB, 1991.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. Introdução. In: F. ROPÉ & L. TANGUY (org.) *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

RUAS, R. *Desenvolvimento de competências gerenciais e*

**contribuição da aprendizagem organizacional.** In: FLEURY, M. T. L. & OLIVEIRA Jr., M. M. *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2001. (a)

RUAS, R. **Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios.** In: Enanpad, 25, 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Anpad, 2001. (b)

RUAS, R. **Mestrado Modalidade Profissional: em busca de identidade.** Revista de Administração de Empresas. Vol. 43, n.2, abril/maio/junho, p. 55-63, 2003.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1998.

SERVA, M. & JAIME JÚNIOR, P. **Itinerários teóricos e práticas profissionais numa fronteira interdisciplinar: contribuições para o ensino em administração.** In: Enanpad, 25, 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Anpad, 2001.

SOMERVILLE, I. & MROZ, J. E. **Novas competências para um novo mundo.** In: HESSELBEIN *et al.* (Org.) *A Organização do Futuro*. São Paulo: Futura, 1997.

SPARROW, P.R. & BOGNANNO, M. **Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment.** In: MABEY, C. & ILES, P. (org.) *Managing Learning*. London: Routledge, p. 57-69, 1994.

SPENCER L. M. & SPENCER, S. M. **Competence at Work.** New York: Wiley, 1993.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** Atlas, 1987.

WOOD Jr., T. & PAULA, A. P. P. **O Fenômeno dos MPA's Brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões.** Revista de Administração de Empresas. Vol. 43, n.2, abril/maio/junho, p.116-129, 2003.

WOODRUFFE. **Competent by any other name.** In: *Personnel Management*, p.30-33, sept. 1991.

ZARIFIAN, P. **A Gestão da e pela competência.** In: *Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia*. Rio de Janeiro, 1996.

ZARIFIAN, P. **Compétences et organization qualifiant em milieu industriel.** In: MINET, F., PARLIER, M., WITTE, S. *La Compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: Liaisons, 1994.

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