

**Autoavaliação de competências genéricas desenvolvidas
em cursos de graduação interdisciplinares**

**Self-assessment of generic competencies developed
in interdisciplinary undergraduate courses**

**Autovaloración de competencias genéricas desarrolladas
en carreras interdisciplinarias de pregrado**

Carlos Eduardo da Silva Fontoura

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Santos/SP – Brasil

Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Santos/SP – Brasil

Resumo

Consideradas como atributos para bom desempenho na vida profissional, as competências genéricas se relacionam a conhecimentos, habilidades e atitudes, também desenvolvidas durante a universidade. O estudo buscou descrever autoavaliações do desenvolvimento dessas competências e de sua importância para o trabalho, feitas por 499 egressos de cinco cursos de graduação de modelo interdisciplinar, de uma universidade pública brasileira, formados entre 2015 e 2019. Respostas *on-line* para a Escala de Competências Genéricas de Egressos foram analisadas por estatística descritiva. As competências “capacidade de trabalhar em equipe” e “comprometimento ético” obtiveram as maiores médias de bom desenvolvimento. Esta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de políticas e projetos educacionais no ensino superior, com ênfase em competências genéricas.

Palavras-chave: Competência, Competência profissional, Práticas interdisciplinares, Ensino superior, Emprego

Abstract

Considered as attributes for good performance in professional life, generic competences are related to knowledge, skills, and attitudes, also developed during higher education. The study aimed to describe self-assessments related to the development of these skills and their importance for work. The participants were 499 graduates from a Brazilian public university in five undergraduate courses with an interdisciplinary model. They were graduated between 2015 and 2019. We analyzed online responses using descriptive statistics to the Scale of Generic Competences for Graduates. The skills “ability to work in a team” and “ethical commitment” obtained the highest averages of good development. This research aims to contribute to the development and improvement of educational policies and projects in higher education, with emphasis on generic competences.

Keywords: Competence, Professional competence, Interdisciplinary practices, University education, Job

Resumen

Consideradas como atributos para el buen desempeño en la vida profesional, las competencias generales están relacionadas con los conocimientos, habilidades y actitudes, también desarrollados durante la universidad. El estudio buscó describir autovaloraciones sobre el desarrollo de estas competencias y de su importancia para el trabajo, realizadas por 499 egresados de cinco cursos de grado con modelo interdisciplinario, de una universidad pública brasileña, graduados entre 2015 y 2019. Respuestas en línea a la Escala de Competencias Generales de Egresados se analizaron mediante estadística descriptiva. Las competencias “capacidad de trabajo en equipo” y “compromiso ético” obtuvieron los mayores promedios de buen desarrollo. Esta investigación pretende contribuir al desarrollo y mejoramiento de políticas y proyectos educativos en la enseñanza superior, con énfasis en competencias generales.

Palabras clave: Competencia, Competencia profesional, Prácticas interdisciplinarias, Enseñanza superior, Empleo

1. Introdução

O Ministério da Educação (MEC) brasileiro fez mudanças nos cursos de graduação na década de 1990. Isso foi motivado pelas transformações causadas pela globalização, pelo crescente avanço tecnológico e por seus efeitos no mercado de trabalho (BRASIL, 1996). Uma reforma curricular dos cursos de graduação brasileiros teve início com o Edital nº 4/1997, quando da convocação da Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, para que as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentassem propostas para a composição das diretrizes curriculares.

À época, o ministério buscava estabelecer a adaptação dos currículos frente às mudanças de perfis profissionais, por princípios que incluíam flexibilidade e dinamicidade curricular, adaptação às demandas do mercado de trabalho e definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Essas competências estavam, assim, associadas ao campo laboral, constituindo-se em competências profissionais (BRASIL, 1997).

O modelo brasileiro de interdisciplinaridade no ensino público superior também teve ligações com essas transformações, especialmente, nas universidades federais brasileiras, a partir do século XXI. Criado em 2005, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do governo federal, através do MEC, buscava ações para aumento de vagas dos cursos, ampliação e abertura de cursos noturnos,

aumento de número de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização dos currículos e combate à evasão (Brasil, 2007). O objetivo do ministério era, mais uma vez, adaptar os currículos para atender a mudanças nos perfis profissionais (BRASIL, 2010).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definia objetivos e metas para o ensino superior, conferindo maior autonomia às IES para a elaboração dos currículos de seus cursos, com base em competências e habilidades a serem desenvolvidas, utilizando-se de um modelo pedagógico que se adaptasse às demandas da sociedade. Dessa maneira, pretendia-se que a graduação viesse a se constituir em uma etapa de formação inicial de um processo contínuo de educação permanente (BRASIL, 2015).

Apresentando metas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também indicava estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizassem a aquisição de competências no ensino superior (BRASIL, 2014).

No artigo 7º da Resolução nº 2 de 2015, do CNE, assumia-se o entendimento de competência profissional como capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2015).

As competências são consideradas como essenciais no desenvolvimento integral do adulto, definidas como soma das habilidades (habilidades básicas e habilidades básicas novas) necessárias para viver em uma sociedade do conhecimento contemporânea (UNESCO, 2013). Nessa dimensão, e embora sem ter alcançado uma concordância conceitual, o desenvolvimento de competências aprofundou sua importância nas temáticas educacionais e do trabalho.

Entretanto, essa ênfase, atrelada a uma ideia de melhor preparação em termos de empregabilidade, foi acompanhada de críticas quanto ao seu extenso uso (LAVAL, 2004; FRIGOTTO, 2009), diversidade em termos de sua fundamentação teórica (CLEMENTE-RICOLFE; ESCRIBÁ-PÉREZ, 2013),

carência de estudos voltados especificamente a esse assunto (TREVISOL; SCHOENARDIE, 2022) e a própria noção de empregabilidade (LEITE, 1997).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o conceito de empregabilidade inclui o reconhecimento da capacidade de um trabalhador de atender a diversas posições no mercado de trabalho, ou seja, de superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos da mesma área profissional ou áreas afins (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2022) – capacidade associada diretamente às competências profissionais genéricas.

Mesmo que o quadro conceitual sobre competências profissionais não esteja ainda muito consolidado, a utilização desse constructo, no mundo do trabalho, não é nova. Nos anos de 1970, na França, o reconhecimento sobre o desempenho do trabalhador na execução dos seus afazeres foi determinante para a conexão de competências com as atribuições necessárias aos espaços laborais. Indicadores da relação entre educação e trabalho, diploma e emprego, foram apresentados com o surgimento de um inventário de competências, o *Bilan de compétences*, através do qual se realizou o acompanhamento do ensino das competências necessárias às funções (Fleury, 2002).

Até os anos de 1990, as principais correntes de estudos sobre competências eram a corrente francesa – a que privilegiava, em um determinado contexto, o modo com que os sujeitos utilizavam seus conhecimentos e habilidades para gerar valor; e a corrente americana – que entendia que as capacidades individuais amparavam o alto desempenho dos trabalhadores, apoiando-se na premissa de que as pessoas seriam adequadas para determinadas funções definidas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a função laboral (DUTRA, 2017).

Posteriormente, na União Europeia, o termo competência passou a pressupor a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto inserido na educação, no trabalho, no desenvolvimento profissional e pessoal (GONZÁLEZ; WAGENAAR; BENEITONE; 2004).

Competência é considerada uma combinação de atributos, como atitudes, habilidades e responsabilidades, bem como conhecimentos e suas aplicações,

que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de executá-los (ZABALA; ARNAU, 2010). Competências profissionais genéricas são associadas a atributos de gestão de conhecimentos, liderança, capacidade de resolução de problemas, motivação para o trabalho e comprometimentos éticos (FREIRE-SEONE; SALCINES-CRISTAL, 2010).

Essas competências profissionais são transversais, o que significa que podem ser usadas em vários contextos e transferíveis, ou seja, o que foi adquirido em um contexto pode ser usado em outro (CLEMENTE-RICOLFE; ESCRIBÁ-PÉREZ, 2013).

Referindo-se a domínios profissionais, Freire-Seoane, Teijeiro-Alvarez e Pais-Montes (2013) citam que a competência laboral não é uma probabilidade de êxito na execução do trabalho, e sim uma capacidade real e demonstrada de “saber fazer” as coisas. A competência laboral é uma capacidade produtiva do indivíduo que se define e se mede ao término da execução em determinado contexto de trabalho.

As competências profissionais específicas se referem a conhecimentos e habilidades próprios de uma determinada função ou profissão. Com grande importância para a empregabilidade, as competências profissionais genéricas são aquelas transversais (aplicáveis nos mais diversos contextos) e transferíveis (mesmo que adquiridas num determinado contexto, podem ser aplicadas em outros) (FREIRE-SEONE; SALCINES-CRISTAL, 2010).

Nos limites do presente estudo, está adotado o conceito de competências genéricas como descrito por González, Wagenaar e Beneitone (2004). Esses autores conceituam as competências profissionais genéricas adquiridas na graduação, como a combinação de atributos relacionados ao conhecimento e à sua aplicação, às atitudes e às responsabilidades, que explicitam os resultados de aprendizagem de um determinado curso ou como os estudantes se desenvolveram ao final do processo educativo. No caso do presente estudo, cursos de modelo interdisciplinar.

Em 1970, na França, durante o Congresso de Nice, aconteceu o Seminário sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, que se constituiu como marco inicial das pesquisas formais sobre a interdisciplinaridade. Esse evento foi patrocinado pela Organização para

Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), contando com a presença de empresários de vários países e do Ministério da Educação francês.

Assim, a interdisciplinaridade teve origem na união do meio acadêmico e empresarial, com importância de sua aplicabilidade para além da educação. Após esse Congresso de Nice, outras propostas surgiram com foco na interdisciplinaridade em vários campos da ciência.

No âmbito laboral, a ênfase interdisciplinar busca redimensionar as relações entre diferentes conteúdos e ajuda a superar a fragmentação do conhecimento como um meio de estimular a criatividade (ANTUNES, 2005; MUELLER, 2006). Mangini e Mito (2009) argumentam que a falta de interdisciplinaridade na formação profissional pode resultar em deficiências nas habilidades, qualificações e competências, o que pode promover um aumento do desemprego.

O objetivo do presente estudo foi descrever autoavaliações de competências genéricas, desenvolvidas durante cursos de graduação de modelo interdisciplinar, e sua importância para o trabalho, segundo avaliação de egressos de uma universidade pública brasileira.

2. Método

Foram analisadas respostas *on-line* de 499 graduados, formados no período de 2015 a 2019, em cursos da área de ciências da saúde, de modelo interdisciplinar, de uma universidade pública: educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia, terapia ocupacional.

Estudantes desses cursos partilham unidades curriculares de um núcleo comum, composto por três eixos denominados: biológico, trabalho em saúde e inserção social. Unidades curriculares específicas dos cursos são ministradas em classes de estudantes matriculados nos cursos específicos e classes mistas de todos esses cursos se integram nos eixos comuns interdisciplinares (BATISTA *et al*, 2018).

O instrumento utilizado foi a Escala de Competência Genérica para Egressos (ECGE), de Freire-Seoane e Salcines-Cristal (2010). A ECGE é uma escala que avalia graus de valoração de 19 competências genéricas que egressos consideram ter desenvolvido durante cursos de graduação. O

instrumento teve tradução, com validação semântica, realizada no Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de São Paulo (LADH/Unifesp), em 2018.

O estudo foi pautado em princípios éticos de pesquisa com seres humanos, com projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp (Parecer de aprovação CEP/Unifesp nº 5.821.250).

A coleta derivou de levantamentos realizados, de forma *on-line*, por coordenações das instâncias desses cursos interdisciplinares, propondo um convite aos egressos para fornecimento de dados, através de formulário *Google*, que continha: informações gerais e a ECGE.

Os dados obtidos foram quantificados, tabulados e agrupados pela variável curso. Como escala de tipo Likert de sete pontos, a ECGE é avaliada da seguinte forma: um corresponde ao valor mais baixo (nenhum/nada), sete corresponde ao valor mais alto (de forma plena/muito importante). Os graus para a apreciação subjetiva para as autoavaliações foram baseadas em Freire-Seoane e Salcines-Cristal (2010), para o desenvolvimento no curso (mais ou menos desenvolvidas) e para importância no trabalho (mais ou menos importantes).

Dados provenientes do Google Forms foram exportados e sistematizados em planilhas do Microsoft Excel. Foi realizada a exclusão de respostas duplicadas por via da conferência dos endereços de *e-mails* dos respondentes. Em caso de mais de uma resposta do mesmo endereço eletrônico, foi mantida a entrada mais antiga e excluídas as demais.

Os dados foram analisados estatisticamente utilizando o SPSS 25.0, as figuras foram construídas também com Microsoft Excel. A amostra foi descrita quanto às frequências das características: sexo (segundo o Sistema Integrado de Informações Universitária disponível à época), se estava trabalhando (sim ou não), se estava estudando (sim ou não), grau de classificação para formação recebida e grau de empregabilidade dos cursos.

As competências foram descritas por média e desvio-padrão quanto ao grau/nível de desenvolvimento no curso e grau de importância para o trabalho. Foi realizada uma análise para construir o perfil de desenvolvimento das competências (considerando frequências da classificação), o perfil de

importância das competências (considerando as frequências de classificação) e o perfil da discrepância (positiva/nula e negativa).

3. Resultados

A amostra alcançada está apresentada na Tabela 1. Considerando todos os egressos contatados, a taxa de resposta à pesquisa foi de 68,6%. A maior taxa foi para o curso de psicologia e a menor, para o de educação física.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa segundo curso

Curso	Total de egressos	Respostas formulário	Amostra válida	Taxa de participação
Educação física	111	72	71	63,9%
Fisioterapia	125	85	82	65,6%
Nutrição	179	129	125	69,8%
Psicologia	191	145	141	73,8%
Terapia ocupacional	121	83	80	66,1%
Total	727	514	499	68,6%

Na Tabela 2, apresenta-se a caracterização da amostra por curso, média de idade, sexo, se estava trabalhando e/ou estudando, classificação da formação recebida e valoração do grau de empregabilidade do curso. A média de idade foi de 26 anos no momento da coleta dos dados da pesquisa. A maioria da amostra foi composta por mulheres, egressos que estavam trabalhando, não estavam estudando, consideravam a formação recebida como muito adequada e com classificação de valoração sobre a empregabilidade do curso variando entre média e alta.

Tabela 2 – Características da amostra

Característica	Nutrição	Educação Física	Fisioterapia	Psicologia	Terapia Ocupacional	Total
Sexo						
Homem	8,8%	46,5%	18,3%	19,1%	8,8%	18,6%
Mulher	91,2%	53,5%	81,7%	80,9%	91,3%	81,4%
Trabalhando						
Sim	46,8%	56,3%	52,4%	55,3%	78,8%	56,6%
Não	53,2%	43,7%	47,6%	44,7%	21,3%	43,4%
Estudando						
Sim	43,5%	38%	48,8%	34%	18,8%	36,9%
Não	56,5%	62%	51,2%	66%	81,3%	62,9%
Classificação da formação recebida						
Muito pouco adequada	0,8%	-	-	-	1,3%	0,4%
Pouco adequada	2,4%	1,4%	2,4%	2,8%	-	2%
Adequada	22,4%	23,9%	24,4%	21,3%	37,5%	25,1%
Muito adequada	47,2%	54,9%	57,3%	55,3%	43,8%	51,7%
Muitíssimo adequada	27,2%	19,7%	15,9%	20,6%	17,5%	20,8%
Grau de empregabilidade do curso						
Muito baixo	4,8%	-	1,2%	2,8%	-	2,2%
Baixo	8%	15,5%	3,7%	14,2%	-	8,8%
Médio	36%	31%	37,8%	46,8%	11,3%	34,7%
Alto	44,8%	42,3%	46,3%	32,6%	57,5%	43,3%
Muito alto	6,4%	11,3%	11%	3,5%	31,3%	11%

A Tabela 3 mostra dados descritivos das competências pela autoavaliação geral dos egressos, no conjunto dos cursos, e a discrepância entre desenvolvimento no curso e importância para o trabalho.

Tabela 3 - Graus médios das competências e discrepâncias (desenvolvimento no curso/importância para o trabalho) no conjunto dos cursos

Competências Profissionais Genéricas	Desenvolvimento no curso		Importância para o trabalho		Discrepância desenvolvimento- importância	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
C1- Conhecimentos básicos da profissão	5,65	1,30	5,93	1,65	-0,39	1,35
C2- Capacidade de comunicação	5,65	1,51	6,14	1,73	-0,60	1,59
C3- Resolução de problemas	5,51	1,44	6,13	1,57	-0,74	1,43
C4- Capacidade de organização e planejamento	5,16	1,58	6,08	1,57	-1,05	1,61
C5- Capacidade de trabalhar em equipe	6,27	1,35	6,10	1,68	0,11	1,29
C6- Comprometimento ético	6,27	1,36	6,33	1,54	-0,14	1,11
C7- Responsabilidade no trabalho	6,06	1,41	6,35	1,52	-0,42	1,21
C8- Capacidade de aprender	5,86	1,49	6,16	1,60	-0,31	1,13
C9- Motivação para o trabalho	5,10	1,82	5,90	1,82	-0,87	1,54
C10- Preocupação por qualidade e melhoria	5,79	1,62	6,08	1,71	-0,31	1,36
C11- Capacidade de aplicar o conhecimento à prática	5,17	1,65	6,13	1,67	-1,04	1,74
C12- Motivação para alcançar metas	4,80	1,83	5,65	1,93	-0,94	1,61
C13- Capacidade de adaptação a situações novas	5,61	1,59	6,18	1,55	-0,56	1,40
C14- Tomada de decisões	5,29	1,55	6,09	1,60	-0,89	1,47
C15- Habilidade de gestão da informação	4,78	1,83	5,67	1,92	-1,00	1,62
C16- Capacidade de análise e síntese	5,51	1,66	5,68	1,91	-0,20	1,39
C17- Habilidades interpessoais	5,79	1,56	6,21	1,58	-0,45	1,37
C18- Habilidades para trabalhar de forma independente	4,84	1,73	5,78	1,82	-1,15	1,83
C19- Capacidade de gerar novas ideias	5,42	1,70	5,97	1,69	-0,57	1,63

Em relação ao desenvolvimento das competências nos cursos, o conjunto dos egressos indicou as maiores médias (6,27) para “capacidade de trabalhar em equipe” (C5) e “comprometimento ético” (C6). Também pelo conjunto dos cursos, foram consideradas menos desenvolvidas, durante a formação universitária, a “habilidade de gestão da informação” (C15), com média 4,78, e a “motivação para alcançar metas” (C12), com média de 4,8.

Valores médios das autoavaliações, mais altos e mais baixos, para o desenvolvimento das competências e sua importância para o trabalho, por egressos de cada curso, estão exibidos na Quadro 1.

Quadro 1 - Competências genéricas com maior e com menor autoavaliação no desenvolvimento no curso e na importância para o trabalho, por curso

Cursos	Maiores médias		Menores médias	
	desenvolvimento	importância	desenvolvimento	importância
Educação Física	C6-Comprometimento ético C5-Capacidade de trabalhar em equipe C7-Responsabilidade no trabalho	C6-Comprometimento ético C7-Responsabilidade no trabalho C2-Capacidade de comunicação	C9-Motivação pelo trabalho C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C15-Habilidade de gestão da informação	C16-Capacidade de análise e síntese C15-Habilidade de gestão da informação C12-Motivação para alcançar metas
Fisioterapia	C6-Comprometimento ético C10-Preocupação por qualidade e melhoria C5-Capacidade de trabalhar em equipe	C17-Habilidades interpessoais C8-Capacidade de aprender C7-Responsabilidade no trabalho	C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C12-Motivação para alcançar metas C11-Capacidade de aplicar o conhecimento à prática	C1-Conhecimentos básicos da profissão C12-Motivação para alcançar metas C16-Capacidade de análise e síntese
Nutrição	C6-Comprometimento ético C5-Capacidade de trabalhar em equipe C7-Responsabilidade no trabalho	C6-Comprometimento ético C7-Responsabilidade no trabalho C4-Capacidade de organização e planejamento	C9-Motivação pelo trabalho C12-Motivação para alcançar metas C18-Habilidades para trabalhar de forma independente	C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C2-Capacidade de comunicação C12-Motivação para alcançar metas
Psicologia	C5-Capacidade de trabalhar em equipe C6-Comprometimento ético C7-Responsabilidade no trabalho	C7-Responsabilidade no trabalho C6-Comprometimento ético C17-Habilidades interpessoais	C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C15-Habilidade de gestão da informação C12-Motivação para alcançar metas	C12-Motivação para alcançar metas C15-Habilidade de gestão da informação C16-Capacidade de análise e síntese

Terapia Ocupacional	C5-Capacidade de trabalhar em equipe C7-Responsabilidade no trabalho C6-Comprometimento ético	C5-Capacidade de trabalhar em equipe C7-Responsabilidade no trabalho C13-Capacidade de adaptação a situações novas	C12-Motivação para alcançar metas C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C15-Habilidade de gestão da informação	C15-Habilidade de gestão da informação C16-Capacidade de análise e síntese C18-Habilidades para trabalhar de forma independente
Todos os cursos	C6-Comprometimento ético C5-Capacidade de trabalhar em equipe C7-Responsabilidade no trabalho	C7-Responsabilidade no trabalho C6-Comprometimento ético C17-Habilidades interpessoais	C18-Habilidades para trabalhar de forma independente C12-Motivação para alcançar metas C15-Habilidade de gestão da informação	C12-Motivação para alcançar metas C16-Capacidade de análise e síntese C15-Habilidade de gestão da informação

4. Discussão

Os dados sobre as autoavaliações das competências levantados com egressos dos cinco cursos no modelo interdisciplinar, concluintes, entre 2015 e 2019, tiveram algumas tendências comuns, mas também variações específicas. Esses dados se referiram às suas apreciações subjetivas (autoavaliações), especialmente, sobre as competências desenvolvidas nos cursos de graduação, a valoração de sua importância para o trabalho (para os que tinham alguma experiência laboral) e discrepância entre tais referências (desenvolvimento e importância para o mundo laboral).

Quanto ao conjunto das 19 competências genéricas, os graus de maior desenvolvimento ou menor desenvolvimento foram variados nas autoavaliações dos egressos, conforme os cursos e as especificidades das competências. De forma geral, houve uma tendência a graus de bom desenvolvimento para as competências “comprometimento ético” (C6), “capacidade de trabalhar em equipe” (C5) e “responsabilidade no trabalho” (C7). Os indicativos de menor desenvolvimento ficaram indicados para “habilidades para trabalhar de forma independente” (C18), “motivação para alcançar metas” (C12) e “habilidade de gestão da informação” (C15).

Em termos de autoavaliações de egressos, de cada curso, os indicativos de menor desenvolvimento foram os seguintes: “motivação pelo trabalho” (C9), para nutrição e educação física; “capacidade de aplicar o conhecimento à prática” (C11) para fisioterapia; “motivação para alcançar metas” (C12) para todos os cursos, exceto para educação física; “habilidade de gestão da informação” (C15) para educação física, psicologia, terapia ocupacional; e “habilidades para trabalhar de forma independente” (C18) para nutrição, fisioterapia e educação física.

Resultados do estudo de Carvalho e Oliveira-Monteiro (2018), em pesquisa sobre autoavaliação de competências genéricas com estudantes universitários terceiranistas do período noturno, indicaram maior desenvolvimento para “responsabilidade no trabalho” (C7) e “comprometimento ético” (C6), em alunos dos cursos de educação física e fisioterapia.

Esses achados corroboram os resultados da presente investigação com egressos, na qual os graduados do curso de educação física também apontaram maiores médias de autoavaliação para desenvolvimento no curso nessas mesmas competências, além da “capacidade de aplicar os conhecimentos à prática” (C11). Também naquela avaliação, os estudantes universitários do curso de fisioterapia indicaram a “responsabilidade no trabalho” (C7), o “comprometimento ético” (C6) e a “preocupação por qualidade e melhoria” (C10) como as competências de maior autoavaliação.

De forma consoante, os egressos de fisioterapia, aqui considerados, também mais autovaloraram o “comprometimento ético” (C6) e a “preocupação por qualidade e melhoria” (C10) e “capacidade de trabalhar em equipe” (C5) como competências mais desenvolvidas.

As competências “responsabilidade no trabalho” (C7) e “comprometimento ético” (C6) foram competências sobremaneira identificadas como desenvolvidas com relevância pela maioria dos egressos da presente pesquisa. Atente-se, porém, que esse resultado positivo pode ser debatido para além da identificação de que a ética e a responsabilidade desempenhem especial importância em diversos aspectos do desenvolvimento humano na fase profissional. Em que pese que o comprometimento ético e a responsabilidade no

trabalho façam parte do desenvolvimento positivo dos adultos, esses resultados também podem estar refletindo uma positividade socialmente esperada.

Nesse sentido, Batson e Thompson (2001) alertam para o que nomeiam “hipocrisia moral”, que pode mais facilmente aparecer em estudos não experimentais que incluam alguma associação com comportamentos morais.

Vale também lembrar o que Maclay e Schimitt (2019) advertem sobre diferenças significativas entre pesquisas que utilizam instrumentos de autorrelato e aquelas que utilizam de medidas observacionais. Essas últimas estão menos sujeitas a condições de imprecisão manifestadas no uso de autorrelatos.

Por isso, a despeito de que instrumentos de autorrelato também tenham vários pontos positivos (LANGE; DEWITTE, 2019), especialmente, por facilitar e viabilizar estudos descritivos como o da presente investigação, a utilização desse instrumental acaba por definir, além de suas características metodológicas, também um de seus limites.

Em termos de mais importância para o trabalho, as autoavaliações dos egressos se concentraram na “capacidade de comunicação” (C2) para educação física, “capacidade de organização e planejamento” (C4) para nutrição, “capacidade de trabalhar em equipe” (C5) para terapia ocupacional, “comprometimento ético” (C6) para todos os cursos, exceto para fisioterapia.

Somente egressos da fisioterapia autoavaliaram a competência “motivação para o trabalho” (C9) como importante para o trabalho e todos os cursos ressaltaram a importância da competência “responsabilidade no trabalho” (C7). Egressos dos cursos de fisioterapia e psicologia consideraram as “habilidades interpessoais” (C17) importantes para o campo laboral. Já os outros cursos a autoavaliaram como muito importante para o trabalho.

Apreciando a esfera empresarial e de elementos para empregabilidade, além do realce para a “capacidade de organização e planejamento” (C4), empresários brasileiros também apontam muito valor para a “capacidade de trabalhar em equipe”, o “comprometimento ético” (C6) e “responsabilidade no trabalho” (C7), no tocante ao desempenho em cargos importantes e estáveis dentro das empresas, como informa a 4ª edição do relatório *O Futuro do Trabalho 2023* do Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2023).

Assim, egressos dos cursos interdisciplinares considerados nesta investigação sugeriram sinais de sintonia com requisitos profissionais do mercado de trabalho contemporâneo, já que essas três competências receberam graus de relevância em suas autoavaliações de desenvolvimento nos cursos.

Discrepâncias entre o nível do desenvolvimento no curso e a apreciação da importância para o trabalho permitem apontar indicadores pertinentes a interlocuções com essas questões da empregabilidade: discrepâncias negativas (menos desenvolvimento do que importância para o trabalho) sugerem fragilidades dos cursos em seu preparo para o campo laboral; enquanto discrepâncias positivas (mais desenvolvimento do que é esperado para o trabalho), seus pontos mais fortes, sempre em termos de autoavaliações médias dos egressos.

Não obstante uma classificação da formação recebida, pela maioria dos egressos, como muito adequada, todos os cursos indicaram médias para discrepâncias negativas para muitas competências, o que pode relativizar a positividade dessa classificação. Além disso, a maior parte dos egressos do curso de psicologia consideraram seu curso com grau médio para a empregabilidade. Quando analisados os cinco cursos, a maioria de seus egressos considerou alto o grau de empregabilidade decorrente das suas graduações.

No curso de nutrição, prevaleceram discrepâncias negativas, com exceção de “capacidade de trabalhar em equipe” (C5) e “comprometimento ético” (C6). A maior discrepância negativa esteve presente na “capacidade de aprender” (C4) para egressos desse curso.

No curso de fisioterapia, também prevaleceram discrepâncias negativas, com destaques para “motivação pelo trabalho” (C9), “capacidade de aplicar o conhecimento à prática” (C11) e “habilidades para trabalhar de forma independente” (C18). A única discrepância positiva de resultados médios de egressos desse curso se referiu à “capacidade de análise e síntese” (C16).

No curso de educação física, todos os resultados médios indicaram discrepância negativa, em especial, para “habilidades para trabalhar de forma independente” (C18).

Egressos do curso de terapia ocupacional indicaram resultados médios, com discrepância negativa para todas as competências, destaque para a “capacidade de aplicar o conhecimento à prática” (C11), com exceção de discrepância positiva para a “capacidade de trabalhar em equipe” (C5).

Enfim, “motivação pelo trabalho” (C9), “capacidade de aplicar o conhecimento à prática” (C11) e “habilidades para trabalhar de forma independente” (C18) se sobressaíram no tocante às discrepâncias negativas, indicando prejuízos em seus desenvolvimentos e a apreciação, pelos egressos, de sua importância para o mercado laboral.

Comparando dados de discrepância verificados nos egressos, aqui avaliados, com dados de discrepância indicados por egressos espanhóis, de cursos não interdisciplinares da Universidade da Corunha (UDC), da Espanha, também investigados com uso da ECGE, por Freire-Seoane e Salcines-Cristal (2010), verificaram-se muitos desacordos.

A amostra espanhola apresentou resultados médios de discrepância negativa, entre o que consideravam ter desenvolvido no curso e a importância para o trabalho, somente para a competência instrumental “conhecimentos básicos da profissão” (C19).

Todas as outras discrepâncias se apresentaram positivas, com as maiores médias para “tomada de decisões” (C14), “capacidade de aplicar os conhecimentos à prática” (C11), “responsabilidade no trabalho” (C7), “resolução de problemas” (C3), “capacidade de adaptação a novas situações” (C13), “capacidade de comunicação” (C2) e “capacidade de organização e planejamento” (C4).

Observa-se então uma diferença expressiva encontrada na comparação entre aqueles egressos da UDC e os aqui considerados. De pronto, a análise das discrepâncias negativas, entendidas como fragilidades dos cursos, mostra que os estudantes da UDC se percebem melhor preparados para o mercado de trabalho, na perspectiva de que os egressos aqui investigados julgaram ter desenvolvido competências em menor grau do que seja importante para o campo laboral.

É interessante apreciar certa fragilidade dos cursos, indicada pelos egressos europeus, na discrepância negativa para o desenvolvimento da

competência “conhecimentos básicos da profissão” (C1). Por sua vez, enquanto a competência “capacidade de aplicar os conhecimentos à prática” (C11) foi tida como ponto forte para os egressos da UDC, em sentido oposto aos achados da presente investigação, essa foi uma competência menos desenvolvida, em especial para a média dos egressos dos cursos de fisioterapia e terapia ocupacional.

O estudo de levantamento em quatro regiões diferentes do mundo, feito por Beneitone e Bartolomé (2014), apresentou resultados da comparação entre uma relação de competências (não totalmente coincidentes com as da ECGE) que os egressos entendiam ter adquirido em cursos de graduação e aquelas consideradas importantes para o trabalho.

A “criatividade”, “habilidade de aplicar o conhecimento à prática” e “capacidade de tomar decisões” foram os pontos fracos mais expressivos na amostra avaliada. Na América Latina, a “habilidade de aplicar o conhecimento à prática”, a “capacidade de tomar decisões” e as “habilidades computacionais” se apresentaram com as maiores discrepâncias.

Assim, a competência “capacidade de aplicar o conhecimento à prática” (C11), apontada como discrepância negativa para a maioria dos egressos desta investigação, está em sintonia com os achados de Beneitone e Bartolomé (2014), como também com a investigação de Freire Seoane e Salcines-Cristal (2010).

Essa defasagem entre o que é desenvolvido nos cursos e o que é importante ou exigido no campo laboral, quanto à capacidade de aplicar conhecimentos à prática, alerta, com relevância, para lacunas na formação universitária para um melhor desempenho no mundo do trabalho. Por essa ótica, parece imprescindível a busca de estratégias de replanejamento e adequação de projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior, de forma a ampliar e incrementar experiências de aprendizado em laboratórios, oficinas, estágios supervisionados e programas de extensão.

5. Considerações finais

Este estudo se debruçou sobre um tema que representa um dos diferentes desafios do cenário contemporâneo de muitas dificuldades associadas à

empregabilidade no novo mundo laboral - o que se apresenta nas primeiras décadas do século XXI, período de grandes transformações advindas dos avanços tecnológicos.

O tema das competências ainda carece de avanços conceituais e metodológicos, gerando ainda ausência e/ou imprecisões para campos interventivos que contribuam para a empregabilidade. É praticamente consensual a expectativa de que a formação universitária promova o desenvolvimento de competências, mas pouco, ou quase nunca, se encontram, na teia dos processos ensino-aprendizagem, experiências interventivas notadamente voltadas a esse desenvolvimento. Parece que se espera que esse desenvolvimento emergja espontaneamente da, e na, sequência das atividades curriculares pertinentes aos projetos dos cursos.

Por seu caráter descritivo, este estudo não pretende generalizações. A utilização apenas de instrumento de autorrelato foi um de seus limites, além da indefinição do tipo de ocupação nas manifestações dos egressos sobre situação de trabalho.

Uma tendência geral encontrada nos resultados foi de que os cursos interdisciplinares mostraram diferenças nas competências desenvolvidas e sua importância para o trabalho. São cursos de eixos comuns, mas que talvez fortaleçam as devidas especificidades profissionais.

Como particularidade deste estudo, encontrou-se a baixa valoração de importância para o trabalho da competência “capacidade de aplicar os conhecimentos à prática”. Isso chama a atenção e convida a mais estudos tanto sobre as formações oferecidas, para além das de modelo interdisciplinar, como sobre as demandas laborais contemporâneas.

Ressalte-se que uma melhor preparação para a profissionalização não significa um ensino universitário mais utilitarista, que se iguale a cursos técnicos profissionalizantes, mas sim que a educação superior prepare o egresso com competências genéricas transversais para o enfrentamento do mundo real na vida no trabalho.

Esperam-se, assim, outras pesquisas voltadas a essa temática, também com amostras diversificadas de egressos, para o necessário avanço do entendimento e do incremento dessas competências - fundamentais para o bem-

estar no trabalho, para a vida adulta e para desenvolvimento positivo, pessoal e da comunidade humana.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BATISTA, N. A. et al. Educação interprofissional na formação em saúde: a experiência da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, Santos, Brasil. *Interface* [online], v. 22, p. 1705-1715, 2018.
- BATSON, C. D.; THOMPSON, E. R. Why don't moral people act morally? Motivational considerations. *Current Directions in Psychological Science*, v.10, n.2, p. 54-57, 2001.
- BENEITONE, P.; BARTOMOMÉ, E. Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, v.1, n.2, p. 303-334, 2014. [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp303-334](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp303-334). Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL, 2007. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. In. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº 383, de 12 de abril de 2010. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

CARVALHO, P. L.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Competências genéricas e condições psicológicas de estudantes universitários do ensino privado noturno. *Revista Vozes dos Vales*, ano VII, n.13, p.1-17, maio 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Priscila0102.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

CLEMENTE-RICOLFE, J. S.; ESCRIBÁ-PÉREZ, C. Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, v.362, p. 535-561, 2013. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5d7ab16b-8bb1-41a5-9909-f1ee5f0ddde2/re36220-pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas: realidade atual e desafios futuros*. São Paulo: Atlas, 2017.

FLEURY, M. T. L. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

FREIRE-SEOANE, M. J.; SALCINES-CRISTAL, J. V. Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles - La visión de los egresados. *Perfiles Educativos*, v.32, n.130, p.103-20, jan. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n130/v32n130a7.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.

FREIRE-SEOANE, M. J.; TEIJEIRO-ÁLVAREZ, M.; PAIS-MONTES, C. La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, v.362, p.13-41, set./dez. 2013.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trab. educ. saúde*, v.7, supl.1, p.67-82, 2009.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. nº 35, 2004.

LANGE, F.; DEWITTE, S. Measuring pro-environmental behavior: Review and recommendations. *Journal of Environmental Psychology*. v. 63, p. 92-100, 2019.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, M. de P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*, v.11, n.1, p. 64-9, 1997. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n01/v11n01_07.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

MACLAY, C. M. L.; SCHIMITT, M. T. Do people who feel connected to nature do more to protect it? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, n.65, p. 1-9, 2019.

MANGINI, F. N. da R.; MIOTO, R. C. T. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Revista Katálysis*, v.12, n.2, p.207-15, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200010> . Acesso em: 12 nov. 2021.

MUELLER, R. R. *Trabalho, produção da existência e do conhecimento: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

UNESCO. *Glossary of Curriculum Terminology*. 2013. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2019*. 13 fev. 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/WCMS_713013/lang--es/index.htm .Acesso em: 3 maio 2019.

TREVISOL, M. e SHOENARDIE, D.A. Panorama da teoria das competências no ensino superior: análise do banco de teses e dissertações da Capes. *Revista Educação Online*, n. 41, p. 85-107, set./dez. 2022. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1179>. Acesso em: 25 fev. 2023.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). *The future of Jobs report 2023*. 30 abr. 2023. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/>. Acesso em: 3 maio 2023.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.