

**Área Temática: Ensino de Administração**  
**Reconstrução do Projeto Pedagógico: o Desenvolvimento de Competências de Alunos do Curso de Administração com Foco no Empreendedorismo**

**AUTORAS**

**CLAUDIA SIMONE ANTONELLO**

Universidade Presbiteriana Mackenzie

claudiah.simone@terra.com.br

**MARINA LAURA DA SILVEIRA DUTRA**

Universidade Católica de Brasília

laura\_silveira@yahoo.com.br

**Resumo:** A imprevisibilidade e as intensas transformações sociais presentes na sociedade estão impulsionando os sistemas organizacionais à redefinição de suas estratégias, estrutura, tecnologia, cultura e políticas, bem como conduzindo a novas formas de organização social para o processo produtivo. Com o fenômeno da reestruturação dos mercados, as transformações que ocorrem nas relações de trabalho e de produção suscitam interrogações sobre o futuro do emprego e da economia e, conseqüentemente reflexões a cerca do papel da educação e atores envolvidos. O presente artigo apresenta a sistematização do processo de elaboração do Projeto Pedagógico de um Curso de Administração com foco no desenvolvimento de competências. A construção de Projeto ocorreu a partir de pesquisa e amplo debate entre comunidade acadêmica e sociedade acerca do papel do administrador na sociedade, no intuito de buscar responder algumas destas reflexões. Nesta interlocução foram definidas competências a serem desenvolvidas pelos alunos durante o curso e sua relação com núcleos de aprendizagem; além da adoção da abordagem da aprendizagem experiencial como facilitador no percurso de formação.

**Palavras Chave:** projeto pedagógico, aprendizagem, desenvolvimento de competências.

**1. Alternativas de Educação para o Enfrentamento dos Novos Desafios**

Nos últimos anos, a sociedade vem mudando rápida e profundamente; o mundo das organizações sofre significativas e reiteradas transformações e o campo do conhecimento administrativo evolui e se revê de forma contínua. No bojo das mudanças sociais, a educação enfrenta novas questões, que trazem entre seus focos mais relevantes, o próprio papel da escola, as funções e competências de seus atores e a qualidade de seus processos, confrontados, entre outros provocadores, pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Entende-se que mais relevante do que aportar alternativas de solução para os diversos problemas organizacionais na atualidade é contribuir para que se entenda adequadamente a situação desses problemas, o seu contexto e particularidades. Com isso se está afirmando que o entendimento das especificidades do problema e de seu contexto é o primeiro passo para resolvê-lo, aspecto que é muito relevante na discussão das alternativas de formação e desenvolvimento de competências. Baseado em Ruas (2001), destacam-se, três questões-chave para esta discussão: **a)** importância do fazer e da ação como expressão do ser na vida social; **b)** a estreita relação entre ação e reflexão nos processos efetivos de aprendizagem e, finalmente, **c)** a importância de entender adequadamente as especificidades e contexto das situações a serem enfrentadas.

Considerando a dinâmica das transformações acima mencionadas, constatou-se a necessidade de um repensar do Curso de Administração de Empresas de uma Universidade, que neste artigo denominaremos Alfa, a fim de torná-lo compatível com o seu tempo e capaz de oferecer ao mercado de trabalho e, sobretudo, à sociedade, novos profissionais com condições ampliadas de contribuição à efetividade dos movimentos de mudança. Assim, deu-se início a um processo de reformulação de seu projeto pedagógico, considerando que “todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período

de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (Veiga, 2001, p.18).

A partir destas considerações, questionou-se: Quais alternativas de formação e educação poderiam melhor preparar as pessoas para estes tipos de desafios? Qual a contribuição da via “aprender a fazer” e do “aprender a ser” na atual forma de educação? É pensando nesse dilema que o “conceito atualizado de competência” e de “aprendizagem experiencial” passa a ter um papel fundamental na formação educacional. No caso da expressão competência, ocorre que tem sido recentemente empregada nos mais diversos sentidos e significados. Entretanto, a abordagem mais compatível com o atual ambiente econômico-social é aquela que considera a noção de competência como o resultado da mobilização de recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para atuar numa determinada circunstância, numa determinada situação, a fim de atingir um desempenho esperado. Pode-se dizer que este conceito acrescenta de novo que:

- a) A competência é o resultado da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes - e não um estoque de recursos à espera de sua aplicação.
- b) A efetividade e a legitimação da competência somente ocorrem em situação real, ou seja, nas condições específicas da circunstância em que a competência está sendo explorada. Em outras palavras: ninguém pode ser competente *antes da hora* (Ruas, 2001).

Portanto, a fim de atuar numa determinada situação, a pessoa vai mobilizar os recursos com base em conhecimentos, habilidades e atitudes e, em maneiras de ver a situação, experiências, posturas, etc. Entretanto, é a combinação desses recursos, ou seja, aquilo que é mais enfatizado nessa combinação (se habilidades, se conhecimento, etc) que vai definir a natureza da competência que acaba sendo colocada em ação. Em síntese, esse conceito de competência, ao destacar sobretudo as condições da situação na qual será colocada em ação, acaba por valorizar a flexibilidade e a capacidade de adaptação, em detrimento das respostas mais padronizadas, ou seja, respostas usadas anteriormente em outras situações. Tal noção de competência compõe adequadamente com as observações iniciais, que destacam os novos desafios do ambiente profissional.

A noção de competência adotada para análise e (re)construção do projeto pedagógico que aqui será parcialmente apresentado foi seguinte: “é o processo que ocorre em função da capacidade de articulação e mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo indivíduo, frente a uma situação, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. Trata-se da capacidade do indivíduo pensar e agir dentro de um ambiente particular, supondo a capacidade de aprender (formal e informalmente) e de se adaptar a diferentes situações, a partir da interação com outras pessoas em diferentes contextos, onde ele é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento), tendo em vista o aperfeiçoamento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, a si próprio (auto-realização) e à sociedade”.(Antonello, 2003)

E como esse conceito pode contribuir na formação e educação dos jovens e adultos para lidar com os novos desafios? Segundo Perrenoud (1999), pode-se considerar duas visões principais de um currículo de ensino: **(1)** percorrer os mais diversos campos do conhecimento, sem preocupar-se com sua mobilização, contando que nas situações futuras o processo de mobilização virá naturalmente; **(2)** limitar a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos em aula, optando pelo seu exercício e mobilização, ainda no âmbito do curso, em situações complexas. A partir destas considerações e das perspectivas acerca da noção de competências discutida acima, apresenta-se a seguir algumas alternativas que podem contribuir para o redimensionamento das atividades de educação à luz desse ambiente contemporâneo:

**(a)** investir mais na revisão e/ou simulação de situações e problemáticas relacionadas à vida em sociedade, a partir de uma redução do tempo investido em metodologias e procedimentos didáticos que objetivam somente acúmulo de conteúdo. Se for aceitável que a compreensão efetiva da situação aonde vamos atuar é elemento crucial para um desempenho considerado eficaz, a perspectiva

de explorar situações e experiências reais ou simuladas parece, no mínimo, tão relevante quanto o aprendizado das teorias e conhecimentos. Cabe salientar que não se pretende estabelecer aqui numa falsa dicotomia entre o tempo investido em aprendizado de conhecimentos e teorias e aquele investido em exploração de experiências. Parte-se do pressuposto de que os conhecimentos são indispensáveis nos processos de aprendizagem, mas não são suficientes para enfrentar esses novos desafios, é necessário uma combinação entre eles: “A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação.” (Perrenoud, 1999, p.15)

(b) Ampliação de investimento em tempo para experiências do cotidiano, relacionadas à solução de problemas reais e acompanhadas de reflexão crítica, a partir da redução de tempo em atividades “tradicionais” de sala de aula, ou seja, resgatando também a bagagem de conhecimentos/experiências do indivíduo em seu cotidiano e possibilitando-lhe apropriar-se da mesma. Desta forma, estará ampliando seu repertório de respostas às situações que se apresentam em seu dia a dia. Ao re-apropriar sua experiência profissional/pessoal espera-se que o sujeito possa redimensionar situações com as quais se depara a partir de uma perspectiva diferente. Como se observa, trata-se da aplicação da dinâmica tratada como relação entre ação e reflexão.

No que se refere especificamente aos conhecimentos que devem fazer parte do aprendizado, valorizar mais conceitos e princípios e reduzir o investimento em “ferramentas” específicas. Isto porque, ferramentas representam, em geral, conhecimentos práticos que são construídos em circunstâncias específicas e, por isso, nem sempre apresentam condições de adaptação. Já princípios e métodos podem mais facilmente transitar de uma situação a outra e têm, portanto, mais potencial de adaptação. São estes últimos que permitem ao aprendiz apropriar-se de conhecimentos e experiências mais próximas da situação que irá enfrentar. Princípios e métodos trazem consigo uma visão ampla, enquanto a aprendizagem com base em ferramentas tende a compartimentalizar a perspectiva do sujeito do aprendizado. Infelizmente, boa parte dos processos educacionais é construída com base em ferramentas.

Estas alternativas foram consideradas como norteadoras na (re)construção do Projeto Pedagógico do Curso de Administração para trabalhar a estrutura curricular e na escolha da abordagem para o processo de aprendizagem no Curso.

## **2. A Intervenção Empregada Para (Re)Construção do Projeto Pedagógico do Curso**

A discussão do projeto pedagógico (PP) ocorreu em diversas etapas, com o envolvimento de atores de variados segmentos, que trouxeram análises de diferentes pontos de vista e enriqueceram um processo efetivo de construção coletiva.

**A primeira etapa** deste processo consistiu numa revisão crítica do PP então em vigor, buscando relacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, aprovadas pelo Parecer n.º CES/CNE 0146/2002, as recomendações da avaliação do curso anteriormente realizada pelo MEC, bem como a diversidade de conhecimentos e experiências dos docentes e alunos do curso. Nesta ocasião foi realizada uma análise detalhada das ementas e planos de ensino de todas as disciplinas por um grupo de professores que compõe o Colegiado Gestor do Curso.

**A segunda etapa** constituiu-se de uma discussão ampliada de uma primeira proposta de novo projeto pedagógico para o Curso, no *Primeiro Fórum de Discussão do Projeto Pedagógico*. Este Fórum envolveu a participação de diferentes públicos relevantes ao Curso de Administração externos e internos à Universidade, entre eles, professores, alunos, pesquisadores, dirigentes de organizações da comunidade local. Então, passou-se a elaborar uma nova definição e detalhamento da proposta pedagógica do Curso, a partir das sugestões coletadas quanto ao eixo epistemológico; temas transversais; perfil desejado para os egressos; e tratamento curricular, incluindo disciplinas, atividades complementares, além dos aspectos da metodologia de ensino-aprendizagem. No decorrer da elaboração do novo PP foram investidos esforços no sentido de traçar o perfil dos alunos que estavam cursando administração na Universidade Alfa naquele momento. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário aos alunos das turmas do diurno e noturno do curso. Neste artigo não será possível descrever e discutir detalhadamente as principais características levantadas por este questionário, por questões espaciais, mas serão apresentadas algumas informações significativas (quadro 1). O total de

respondentes foi de 726, sendo 462 do curso noturno e 264 do diurno, representando, respectivamente, 57% e 94% dos alunos matriculados. Foram investigados, além do perfil, aspectos que facilitavam e dificultavam o processo de aprendizagem do aluno do curso de administração.

**Em uma terceira etapa** do processo de discussão do novo PP do Curso, as opções assumidas foram submetidas à análise e aprovação de alunos e professores do Curso, em eventos acadêmicos e reuniões pedagógicas. Foi realizado o *Segundo Fórum de Discussão do Projeto Pedagógico*, que ocorreu com a participação de professores, alunos, pesquisadores e membros da comunidade, representantes dos setores público, privado e terceiro setor. O objetivo central era que a proposta pedagógica do Curso fosse construída e validada por esses diferentes segmentos, incorporando suas críticas e recomendações, bem como uma diversidade de perspectivas quanto à proposta final da estrutura curricular e a sua conseqüente estratégia de implantação. O perfil do aluno identificado na pesquisa foi fundamental para subsidiar esta discussão.

**Quadro 1:** Principais Elementos do Perfil do Aluno do Curso de Administração

Atividades Exercidas pelos Alunos	Tipo de Organização em que Trabalha ou faz Estágio		Tipos de Financiamento dos Estudos		
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	
Empregado (CLT)	35,23%	45,45%	Organização Privada Nacional	30,68%	32,68%
Não trabalha	18,94%	4,98%	Nenhuma	18,56%	11,90%
Desempregado	14,02%	8,66%	Microempresa	8,33%	11,04%
Estagiário	12,88%	15,37%	Organização Privada Multinacional	6,06%	6,49%
Funcionário público	5,68%	7,79%			
Tipos de Financiamento dos Estudos	Diurno	Noturno	Meios de informação mais utilizados	Diurno	Noturno
Não recebe bolsa/ financiamt	44,32%	45,89%	Televisão	51,14%	38,74%
Bolsa Social da Universidade	23,86%	15,37%	Internet	21,59%	27,06%
			Jornal	4,92%	8,87%
Visão do futuro ao terminar o curso	Diurno	Noturno	Intenções após conclusão do Curso de Administração	Diurno	Noturno
Com muita confiança	43,56%	40,26%	Ainda não sei, estou em dúvida	19,32%	14,07%
Com confiança,mas não muita	27,27%	30,52%	MBA	10,23%	9,09%
Com incerteza	18,18%	16,45%	Mestrado	10,61%	10,61%
Meios de aprendizagem de maior resultado	Diurno	Noturno	Preferências em relação às atividades de ensino-aprendizagem	Diurno	Noturno
Você mesmo coloca em prática algo	27,65%	23,38%	Utilizam a simulação como atividade principal	16,67%	24,24%
Lê artigos e livros	18,94%	15,80%	Utilizam a demonstração como atividade principal	23,86%	16,45%
Trabalha em grupo	11,74%	12,77%	Propiciam a reflexão dos participantes, mediante sua observação, para analisar e avaliar a própria prática	20,08%	15,58%
Vê demonstrações sobre o que quero aprender	9,09%	8,66%	Utilizam apresentação da teoria como atividade principal (aula expositiva)	15,91%	11,90%
Discute com outros colegas em aula	7,95%	8,44%	Utilizam a aprendizagem entre colegas como estratégia para o desenvolvimento profissional	7,20%	10,17%
Fatores que dificultam o aprendizado	Diurno	Noturno	Características de um bom professor	Diurno	Noturno
Falta de tempo	28,41%	28,35%	Clareza ao expor o tema	35,98%	26,41%
O excesso de trabalho	11,36%	19,91%	Capacidade de motivar	10,23%	16,45%
Desinteresse pelo tema	12,88%	7,36%	Domínio de grande variedade de métodos didáticos	17,80%	16,02%
Problemas de tipo pessoal que dificultam sua concentração	9,47%	5,84%	Capacidade para motivar a reflexão	6,06%	10,39%
Não ter quem lhe oriente	7,20%	3,46%	Domínio do conteúdo	9,47%	6,49%
A falta de motivação	5,30%	7,79%			

**Fonte:** Dados empíricos obtidos em pesquisa Perfil do Aluno de Administração

A elaboração deste projeto contou com uma diversidade de dados e informações de grande pertinência e atualização na área. Entre eles destacam-se os subsídios técnicos oferecidos pela assessoria técnico pedagógica da Universidade, análise cuidadosa de projetos pedagógicos considerados de referência. Aliadas a isso foram consideradas as recomendações emanadas de Seminários Nacionais dos Cursos de Administração promovidos pelo INEP/MEC e pela ANGRAD. O novo PP do Curso também incorporou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, instituídas pela Resolução CNE/CES n°1, de 02/02/2004; o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 de 14/04/2004, e inspirou-se nos princípios e estrutura do novo modelo de gestão, em implantação na Universidade.

### **3. Apresentação do Projeto Pedagógico**

A partir das etapas descritas na seção anterior foi possível definir o eixo epistemológico, objetivos e temas transversais do curso; o perfil para o aluno egresso (competências desenvolvidas disciplina a disciplina e semestre a semestre); tratamento curricular; além da definição da abordagem a ser adotada para o processo de aprendizagem dos alunos, aspectos que serão apresentados a seguir.

#### **3.1. Empreendedorismo como Eixo Epistemológico do Curso de Administração**

Prolifera a literatura sobre gestão de empresas com o intuito de fazer a distinção entre gestores, empreendedores e líderes. Estas diferenciações constituíram uma característica importante da profissionalização e da codificação do trabalho do administrador, mas apresentam um valor reduzido para o tipo de mudanças econômicas e conjunturais que ocorrem atualmente. A turbulência exige administradores que sejam capazes de identificar as oportunidades dentro e fora das organizações e que saibam aproveitar estas oportunidades e utilizá-las para construir não só as capacidades das organizações, como também os seus resultados.

Os gestores transformam as competências dos indivíduos com quem trabalham; criam uma dimensão complementar, adicional, que faz a organização exceder-se a si própria. O esforço no sentido de incorporar as noções de capacidade de empreendimento ou de iniciativa conduziu a conceitos como iniciativa, ou empreendedorismo interno (isto é que se concentra nas alterações internas), a nova gestão baseada na capacidade de empreendimento e a capacidade corporativa de apostar ou de arriscar. Abrange a necessidade sentida por parte das organizações em fundir e unir as noções de gestão – com a sua ênfase no trabalho realizado conjuntamente com outras pessoas – com a criatividade, a noção de correr riscos e o sentido de responsabilidade social, as quais fazem parte integrante da capacidade de empreender.

Um dos temas fundamentais do empreendedorismo, hoje, é promover o desenvolvimento local integrado e sustentável, vinculado à capacidade de uma comunidade ser autora dos processos de mudanças essenciais ao seu crescimento e ao acesso de toda população à riqueza gerada. Interagindo com a realidade e desafios, o Curso estabeleceu como meta ampliar a presença do tema em seu currículo, redirecionando disciplinas e inserindo ações e programas de formação teórica e experimental do futuro empreendedor, inclusive do intraempreendedor. Considerando a natureza e as opções estratégicas da Universidade, foi enfatizada a noção de empreendedorismo social. Assim, foram considerados os seguintes aspectos de empreendedorismo, enquanto eixo norteador do Curso: **a)** é um princípio mais do que um “perfil” a ser obtido ao final do curso; **b)** ultrapassa a idéia de apenas um conteúdo inserido em disciplinas específicas, perpassando todo o desenho do curso e práticas de ensino; **c)** abrange a noção de empreendedor social e intraempreendedor; **d)** incorpora competências específicas a serem desenvolvidas no percurso da formação do aluno, apresentadas no item 3.3.

#### **3.2. Temas Transversais**

Aproveitando conceito difundido em documentos do Ministério de Educação, que estabelecem Parâmetros Curriculares Nacionais, para vários níveis educacionais, podem ser considerados temas transversais aqueles voltados à compreensão e à construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionadas com a vida pessoal e coletiva e, com a afirmação do princípio da participação política. São temas a serem trabalhados, de forma transversal, nas várias áreas ou disciplinas existentes, permeando sua concepção, objetivos, conteúdos e orientações didáticas, de forma a estabelecer uma coerência quanto aos valores experimentados na vivência propiciada pela Universidade. Relacionam-se a uma educação comprometida com a cidadania e envolvem processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade e que são, portanto, debatidos em diferentes espaços sociais, buscando-se soluções e alternativas e confrontando-se os diversos posicionamentos. Foram eleitos temas transversais a serem abordados no contexto de todas as disciplinas e nas atividades complementares do Curso, com base nos critérios citados, bem como nos referenciais da educação do século XXI:

Responsabilidade Social; Ética Profissional; Desenvolvimento Sustentável e Preservação Ambiental; Qualidade de Vida e Educação para Paz, todos mais detalhados na versão completa do Projeto.

### 3.3. Perfil desejado dos formandos: competências

Conforme orientação contida nas já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 02/02/2004: “o Curso de Administração deve ensinar como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador”. Seguindo essas Diretrizes e baseado em todo processo interno de discussão, bem como na análise dos resultados obtidos nos Fóruns de Discussão do PP, o processo de ensino-aprendizagem do Curso de Administração deverá promover o desenvolvimento das seguintes competências que são apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2:** Competências a serem desenvolvidas durante o Curso de Administração

Conforme orientação contida nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Administração, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE / CES nº 1 de 02/02/2004),	O Curso de Administração da Universidade deverá promover o desenvolvimento das seguintes competências transversais
<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;</li> <li>desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.</li> </ul>	<b>COMPETÊNCIAS DE GESTÃO - Capacidade para:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar (leitura de ambiente/situação)</li> <li>Visão sistêmica</li> <li>Sistematizar a tomada de decisão</li> <li>Prontidão à Mudança</li> <li>Visão de Negócio</li> <li>Negociação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;</li> </ul>	<b>COMPETÊNCIAS SOCIAIS - Capacidade de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionamento Interpessoal</li> <li>Comunicação</li> <li>Gerir Pessoas</li> <li>Trabalhar em grupo</li> <li>Desenvolver equipes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;</li> <li>desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;</li> <li>desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;</li> </ul>	<b>COMPETÊNCIAS TÉCNICAS - Capacidade para:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer Processos e Atividades desenvolvidos em organizações</li> <li>Conhecer e saber como e quando aplicar ferramentas</li> <li>Integrar conhecimentos específicos e gerais em sua área de atuação</li> <li>Rever conceitos e estabelecer raciocínio crítico e analítico sobre os mesmos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;</li> <li>desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável.</li> </ul>	<b>COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM</b> <b>Capacidade de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão</li> <li>Visão crítica – emancipatória</li> <li>Estabelecer um conhecimento reflexivo</li> <li>Autodesenvolvimento</li> <li>Lançar mão dos conhecimentos na ação</li> </ul>

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade Alfa

As competências acima referenciadas não se tratam de competências especializadas situadas em disciplinas específicas e próprias para atuar em áreas específicas das organizações, mas sim podem ser denominadas competências transversais se se adotar a noção de Perrenoud (1999). As competências transversais são aquelas que se referem à dimensão comportamental e perceptiva aplicáveis a diversas intervenções gerenciais. Evitou-se adotar a noção de competência como um conjunto de referenciais ou listas intermináveis de pré-requisitos, reduzindo-a em pedaços, dentro de uma lógica de decomposição, mas uma noção de competência que se revela muito mais complexa do que a soma de conhecimentos, habilidades e atitudes (Boterf, 1994). Assim, conforme Perrenoud, “nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. (...) “uma competência pode funcionar como um recurso mais amplo, mobilizável por competências mais amplas (...) o encaixe de bonecas russas dificulta particularmente a construção de listas fechadas – ou ‘blocos’ – de competências (...) essa dupla face da competência, que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma consequência mais ampla” (1999,

p. 28 ). (...) “não se trata de atravessar ou de ligar disciplinas, mas sim de convergir para múltiplas situações analógicas, porém não idênticas” (1999, p. 29).

**3. 4. Tratamento Curricular Proposto - Campos Interligados de Formação**

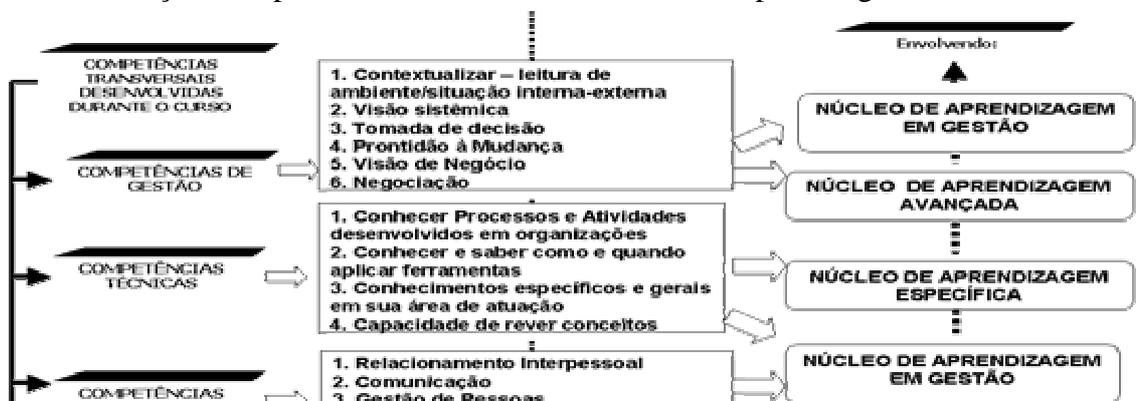
Conforme a Resolução CNE/CES n.º1 de 02/02/2004, a organização curricular do Curso de Administração “deve contemplar conteúdos que revelem inter-relação com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação”, sejam eles I – Conteúdos de Formação Básica; II - Conteúdos de Formação Profissional; III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias. IV - Conteúdos de Formação Complementar .” Assim, a estrutura curricular desenhada para o Curso de Administração abrange disciplinas obrigatórias e optativas, buscando assegurar profundidade e perspectivas adequadas à integração de práticas e conhecimentos gerais e específicos, desenvolvimento de pesquisas e geração de novos conhecimentos. As disciplinas oferecidas integram-se entre si e se organizam em Núcleos de Aprendizagens, como se pode visualizar na figura a seguir:

**Figura 1:** Núcleos de Aprendizagem



As disciplinas ficaram distribuídas em oito semestres (anteriormente eram nove semestres), com os correspondentes números de créditos, carga horária e pré-requisitos, perfazendo 3060 horas/aula (194 créditos). Além disso, os alunos deverão realizar 60 horas de atividades complementares. Cada semestre objetiva desenvolver através das disciplinas, bem como das atividades complementares, as competências definidas no item 3.3 para o perfil do egresso. Na figura 2, é possível visualizar a articulação estabelecida entre as competências transversais requeridas ao administrador e os núcleos de aprendizagem propostos no PP.

**Figura 2:** Articulação: Competências Desenvolvidas e Núcleos de Aprendizagem



**Fonte:** adaptado de Antonello (2004)

#### **4. Abordagem Adotada Para o Processo de Aprendizagem no Curso**

A ação dos administradores tem lugar em ambientes sociais marcados pela singularidade e incerteza, nos quais se cruzam objetivos organizacionais, a procura social e os próprios interesses dos indivíduos. A aquisição de um conjunto de saberes, a interiorização de um conjunto de valores e o domínio de um conjunto de gestos técnicos não se tratam de pré-requisitos simples e linearmente transferíveis, determinando a ação gerencial. Os saberes anteriormente adquiridos constituem-se em recursos que podem ser mobilizados segundo modalidades e configurações muito diversas. É isto que explica o fato de que o conhecimento e o saber prévio ao exercício profissional não garante a competência.

Normalmente há um apego de pesquisadores e/ou empresas à herança da noção clássica de qualificação. Esta concepção está vinculada à idéia de que a competência do indivíduo está diretamente associada ao “estoque” de recursos: conhecimentos e/ou experiências que teriam sido acumuladas durante a vida profissional. Desta forma, valoriza mais as “aptidões” e “conhecimento estocado”, como “num banco” ao longo dos anos, do que o desempenho. Esta foi (e em alguns casos ainda é) a abordagem utilizada para pensar aprendizagem e formação.

Conforme Perrenoud (1999), frequentemente, as noções fundamentais são abordadas em cursos, mas fora de qualquer contexto. Permanecem então “letras mortas”, tais como capitais imobilizados por não se saber investir neles conscientemente. Os cursos de formação ocorrem baseados numa espécie de “divisão do trabalho”: Aos cursos fundamentais cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida e às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. A formação sempre objetivou que seus ensinamentos fossem úteis, mas por vezes, acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, supondo de forma otimista de que elas acabarão por servir a alguma coisa. A noção de competências remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. O autor questiona: por que limitaríamos as decisões e os problemas, ou à esfera profissional ou à vida cotidiana? Desenvolver competências a partir da formação não é novidade, mas um retorno às origens, às razões de ser das instituições de ensino.

Deste ponto de vista, compreende-se que a procura de modalidades e dispositivos formativos que possibilitem aproximar a formação ao processo de trabalho e a inteligência desse processo, desponte como uma questão central. Trata-se então, de encarar as situações de formação como “reconstruções” das situações (enquanto situações de socialização). A existência de uma forte dimensão formativa das situações e contexto de trabalho representa, atualmente, uma das mais fecundas hipóteses, para orientar a produção de novas práticas formativas e a sua elucidação a partir da produção de novos conhecimentos. Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações pela aprendizagem na ação (Malglaive, 1990).

A noção de aprendizagem como um conceito que tem evoluído marcadamente em termos de significado. Em sua forma tradicional tende a ser conceituada como a preocupação com a aquisição de habilidades que são ampliadas por experiência de trabalho. Concepções mais contemporâneas tendem a enfatizar menos a informação ou aquisição de habilidades e transferem o seu foco para o

desenvolvimento de novos e modernos processos cognitivos junto à aquisição de competências. “A aprendizagem, independente de sua forma ou processo, frequência, intensidade e constância, designa ao indivíduo e aos grupos a oportunidade de vivenciar ou experimentar algum tipo de situação ou problema e isto implica numa . ação, que poderá estar envolvida por reflexão antes, durante ou depois do que se vivencia, reportando-se à noção do ciclo de aprendizagem e oportunizando o desenvolvimento de competências” (Antonello, 2004), fig 3. A aprendizagem na ação é muito mais do que um simples acumular de experiências, nem toda a experiência permite diretamente uma aprendizagem. A transformação que a experiência quase sempre promove nos indivíduos pode bem ser o resultado de uma “repetição” ou “impregnação” e significar muito pouco no plano da formação. Para que tal aconteça, é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores no ambiente de aprendizagem formal. Para potencializar formativamente a sala de aula e a situação de trabalho é necessário que a interação com essas situações faça sentido para os que nela estão envolvidos e seja possível desenvolver algum tipo de competência. A possibilidade de agir com um determinado sentido sobre a situação é uma das componentes fundamentais da aprendizagem experiencial: reforça o contato direto, a relação sujeito-objeto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência.

**Figura 3:** Processos de Aprendizagem o Desenvolvimento de competências



**Fonte:** Antonello, 2004.

Neste contexto, torna-se pertinente à realização de um empreendimento, uma ação, um projeto, a aposta no compartilhar de experiências e vivências, no confronto de processos e de resultados, instituindo espaços de trabalho coletivo, de aprendizagem cooperativa. Trata-se de induzir um retorno à experiência que visa a sua transformação em saber formalizado, onde a presença dos pares se converte em mediação social, essencial para fazer evoluir o saber da experiência, tornando-o menos precário e menos pragmático. Diversas situações e contextos obrigam o indivíduo a analisar situações, a identificar problemas, a estabelecer prioridades, a perspectivar soluções, a gerar e gerir recursos. A aprendizagem pode se apresentar como um processo a ser empregado na geração e desenvolvimento de competências, capacitando os indivíduos a fazer frente às novas exigências e desafios (Antonello, 2003).

O processo de articulação entre os processos formais e informais de aprendizagem sob a ótica experiencial podem se constituir num importante instrumento para o desenvolvimento de novas competências; “é aprendendo a reconhecer os problemas, classifica-los em relação aos seus contextos, que o sujeito se tornará capaz de aprender a aprender (...) e saberá não somente resolver um problema em particular, mas várias categorias de problemas” (Boterf, 1994, p.99). Face a eventos imprevistos, ao inédito, os profissionais precisam elaborar e colocar em prática respostas adequadas, tomando as ações pertinentes, através da construção de competências adequadas, onde o processo de aprendizagem apresenta-se como “um fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências que, com mais ou menos profundidade e durabilidade, modifica a gestão das situações bem como as próprias situações” (Koenig, 1996, p. 267).

Desta forma, a abordagem escolhida para ser adotada no Curso de Administração foi a da aprendizagem na ação ou experiencial. Contribui no sentido de revelar aos futuros administradores que em suas carreiras a maior parte da sua aprendizagem profissional ainda está por vir. Desta forma, uma atitude e visão de aprendizagem contínua torna-se fundamental. Os aprendizes ao se perceberem “em

desenvolvimento”, passam a perceber toda experiência como uma oportunidade para aprendizagem. Onde possível, os aprendizes, ao colaborar com outros na sua aprendizagem, compartilhando o que foi instruído e comparando experiências, estarão favorecendo seu próprio processo de desenvolvimento de competências. Além de refletir regular e sistematicamente sobre recentes experiências e o que estas ensinaram, buscando onde possível classificar e articular as lições aprendidas.

Adotou-se para elaboração do novo PP a noção de formação proposta por Boterf (2002) que extrapola a idéia de formação restrita a cursos com ênfase no recurso de competência conhecimento ou que privilegiam a prática. O autor considera que a formação se dá pelo percurso profissional; e também, por intermédio de processos e interações informais no contexto em que o indivíduo está inserido (tais como as situações em sala de aula e de trabalho), sendo viável uma combinação da formação com aspectos profissionalizantes. Esta noção converge para a idéia de que o desenvolvimento de competências além de ser um processo individual, é coletivo. As competências são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipe, organização e sociedade, exigindo sólidas competências de comunicação e de conciliação, logo, de regulação reflexiva.

Quando o curso propõe como tema transversal a qualidade de vida e a educação para paz, está propondo a educação dialógica. Assim, o processo de diálogo envolve inquirir, compartilhar significados, entender a totalidade e revelar suposições, instigando a aprendizagem para a mudança. Por intermédio do diálogo é que os indivíduos fazem conexões entre si e comunicam interpretações pessoais e sociais que guiam o comportamento subsequente. Pelo diálogo, as pessoas aprendem sobre os objetivos, metas, procedimentos e políticas da organização e convívio na sociedade. Diz-se o lugar onde os profissionais podem confrontar contradições que, de outra forma, poderiam continuar sem serem desafiadas ou questionadas e ajudar a revelar as suposições e crenças de cada um. Requer a suspensão de respostas defensivas e examinar as razões da existência do comportamento defensivo.

O diálogo se faz pelo uso de uma disciplina de pensamento coletivo e do questionamento, como uma abordagem que permite as pessoas desenvolverem pensamento colaborador e ação coordenada em alguns casos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de uma visão sistêmica inclusive. Por meio do compartilhar de conhecimento dos indivíduos, o diálogo tem o potencial para construir capacidades que dissolvem a resistência. Tendo em vista o *background* e as experiências variadas dos participantes, estes precisam se engajar em diálogo para identificar recursos e compreender, aceitar e apreciar as diferenças individuais, a fim de realizar as tarefas do grupo. O diálogo contribui para a produção de novo conhecimento que foi compartilhado em pares, ou em relação aos membros de um determinado grupo (Brooks, 1992, p. 135).

Nesta proposta o investimento no sentido do aprendiz realizar reflexão também é um dos componentes essenciais no desenvolvimento de competências e no processo de aprendizagem individual e grupal. Consiste em que um profissional consiga apreender perspectivas em relação a suas práticas, representações, suas formas de atuar e aprender. Pode colocá-las em palavras e submetê-las à análise crítica. Esta capacidade é que o converte não somente em *ator*, mas também em *autor*. Ele mesmo cria seu saber profissional e suas competências ao dar-lhes forma. É esta reflexão que lhe permitirá voltar a investir suas experiências e suas práticas em práticas e situações profissionais diversas.

No bojo destas questões - experimentar - compartilhar e refletir - associar - para aprender é necessário saber problematizar, o que sinaliza a necessidade de saber pensar. Resolve melhor os problemas quem aprende a defini-los com acuidade, a analisa-los sistematicamente e a questiona-los severamente. “Pode comparecer à cena um misto de consciência crítica e capacidade de intervenção, que certamente, são componentes fundamentais do que gostaríamos de chamar de saber pensar” (Demo, 2000, p. 48). Aprender não é propriamente apenas resolver problemas, mas administrá-los com inteligência. Reconhecendo que toda realidade, dialeticamente falando, é problemática: nem todos os problemas têm solução e cada solução nova também inventa novos problemas. “Saber questionar significa precisamente saber ver a realidade como sempre questionável, inclusive o próprio questionamento”(op.cit., p. 48). Embora seja comum reduzir o saber pensar ao domínio do raciocínio lógico, hoje estamos longe dessa simplificação, porque já não basta observar na inteligência apenas

domínios de conteúdo ou o sentido reprodutivo de informações copiadas. Saber pensar inicia com a capacidade de autocrítica e no questionamento crítico. Baseado nestes, “o saber pensar precisa incluir habilidades como saber cuidar, inovar, acreditar, comunicar.” (Demo, 2002, p. 124).

### **5. Repercussões da (Re)Construção do Projeto Pedagógico**

O novo desenho do curso foi aprovado pelo Conselho da Universidade e encontra-se em fase inicial de implantação. Ele repercutiu em desdobramentos que levam a questões relacionadas a alunos, professores, sistema de avaliação, estrutura-física, recursos materiais, laboratórios, capacitação docente, entre outras. As coordenações de área foram reorganizadas por Núcleos de Aprendizagem que reúnem, sob a orientação e supervisão de um professor, as disciplinas correlatas, visando promover, entre elas, a integração de conteúdos, metodologia e formas de avaliação da aprendizagem. Os Planos de Ensino foram transformados em Planos de Aprendizagem (mudança de ênfase) e redimensionados. Houve a aquisição de bibliografia compatível com o novo desenho e ementa das disciplinas.

Além das práticas já existentes de avaliação docente e discente foi criado o SONДАР (Sondagem do Desempenho do Aluno). O sistema prevê a realização, em duas etapas, de uma sondagem do desempenho dos alunos, com a finalidade principal de servir como importante instrumento de avaliação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem previstos no novo Projeto Pedagógico do Curso. O sistema objetiva a realização de um diagnóstico da formação do aluno do Curso de Administração, ainda durante o seu desenvolvimento, propiciando que eventuais falhas e dificuldades sejam corrigidas em tempo hábil, antes da conclusão do curso. O SONДАР I é dirigido aos alunos do 4<sup>o</sup> semestre, e o SONДАР II aos de 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> semestres.

O sucesso na implantação do novo PP exige um acompanhamento contínuo e permanente de todas as suas etapas, com avaliações periódicas que verifiquem a qualidade dos processos implantados e dos resultados obtidos. Por outro lado, não se deve esquecer que o projeto pedagógico é essencialmente dinâmico, comportando um processo também contínuo de reflexão e reprocessamento na sua natureza e objetivos. Em face disso, foram propostos, alguns procedimentos para que se possa operacionalizar esta intenção:

- a) realização de seminário semestral com a participação dos professores do Curso e de representação dos discentes, visando elaborar uma programação integrada para cada semestre em busca de reforçar os processos de desenvolvimento das competências previstas;
- b) acompanhamento sistemático do semestre, com uso dos vários instrumentos já existentes na Instituição, detectando as possíveis deficiências e procurando saná-las através de discussão continuada com a participação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, do Colegiado do Curso, das Coordenações de Núcleos de Aprendizagem, de alunos e de professores;
- c) realização de seminário semestral de avaliação, nas mesmas condições do inicial, com a finalidade de avaliar todo o período, identificando os avanços, as deficiências e propondo alternativas para reforçar as conquistas e correção dos rumos, quando for o caso. A experiência realizada já demonstrou a conveniência do seminário de planejamento de um semestre ocorrer em um mesmo evento do seminário de avaliação do semestre anterior.

Considerando a necessidade do Curso estar afinado com o ambiente externo, na identificação das necessidades a serem atendidas, na prospecção das oportunidades de trabalho e desenvolvimento para alunos, egressos e professores, no conhecimento e absorção dos progressos do meio organizacional, foi concebido e encontra-se em implantação um Conselho Consultivo do Curso, em que têm assento empresários de empresas de diferentes ramos e portes; representantes de entidades de classe, de organismos públicos, de organismos do 3<sup>o</sup> Setor; do corpo discente e docente e egressos do Curso; das diretorias de extensão; de pesquisa; de pós-graduação *lato e stricto sensu* da Universidade; além do Colegiado do Curso. Este Conselho deve subsidiar o planejamento, acompanhamento e a avaliação do Curso, de forma a promover seu melhoramento contínuo.

Prevê-se: a ampliação do Laboratório de Gestão Organizacional, que pretende integrar as atividades de pesquisa, desenvolvimento e aplicação de novas técnicas de ensino em administração, com forte utilização de softwares, jogos empresariais e técnicas de dinâmica de grupo; e a criação de

um ambiente de aprendizagem (sala de aula piloto) propício à aprendizagem cooperativa e à postura empreendedora de discentes e docentes. Finalmente, foi desenvolvido plano de capacitação dos professores, que já está em andamento, procurando atender à nova abordagem adotada pelo PP: desenvolvimento de competência e aprendizagem experiencial.

Na fase inicial de implantação ocorreram diversas oficinas, seminários e reuniões para apresentação e divulgação no novo Projeto Pedagógico envolvendo a direção, corpo discente e docente do curso. Cabe ressaltar que neste artigo não será possível apresentar outros impactos no curso, tais como, proposta de estágio, planos de aprendizagem e a expectativa da evolução das competências em cada uma das disciplinas e em cada semestre.

## 6. Considerações Finais

A construção deste projeto pedagógico procurou contemplar as seguintes orientações: nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao seu desenvolvimento e avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade do curso, ser construído continuamente, pois como produto, é também processo.

Evidentemente o caminho a ser percorrido é longo e embates e dificuldades deverão ser enfrentadas. Contudo, algumas decisões cruciais, além das apresentadas aqui, já foram tomadas. Entre outras, a partir da consulta à sociedade, ao corpo docente e discente, está a opção pelas abordagens de desenvolvimento de competências através da aprendizagem experiencial. Para isto foi necessário rever o número de alunos por sala, pois não se optou por adotar uma abordagem de “ensino por atacado” e, tão pouco, exigir do professor uma postura de “animador de auditório”. A opção de um ensino com qualidade nos conduz a decidir não apenas no campo pedagógico, mas também no campo político. A graduação tem um papel fundamental a cumprir na formação do administrador, minimizando lacunas que não é somente de responsabilidade, a exemplo do *Latu Senso*, na formação e desenvolvimento de competências gerenciais.

Por fim, cabe salientar o papel e a importância cada vez mais decisivos, atribuídos ao fator humano na vida das organizações de trabalho e na sociedade, que tornam dificilmente dissociáveis as capacidades individuais das capacidades de mudança coletiva das organizações e da sua cultura. A formação deve, assim, articular-se com a produção de mudanças de natureza organizacional e social. A evolução da tendência de uma concepção (instrumental e adaptativa) de formação “*para a mudança*”, para uma outra concepção de “*formação na mudança*”, devolve à ação interativa dos atores, em contexto, o principal protagonista. Mudanças na maneira de agir implicam, em geral, na internalização de novas forma de pensar e agir, novos conceitos, métodos e atitudes, o que representa um autêntico processo de aprendizagem. O que foi até aqui apresentado trata-se de uma tentativa de conceber e organizar um conjunto de atividades capaz de integrar saber, saber-fazer e saber ser/conviver, relacionando essas diferentes dimensões ao contexto do aprendiz, de maneira a gerar aprendizagem no campo da competência do Administrador, e mais, de estimular que essas competências não se limitem à dimensão individual, mas que possam ser articuladas às dimensões das competências coletivas e contribuam na construção da sociedade.

## 7. Referências Bibliográficas

- ANTONELLO, Claudia Simone. *Alternativas de Articulação Entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências*. Tese de Doutorado. UFRGS/Programa de Pós Graduação em Administração, Porto Alegre, RS. Jan. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Experiential Learning: Of The Theory To Action*. Congrès AGRH –ANDCP, Université Pierre Mendès France, Grenoble, França, 2003.
- BOTERF, G. Le. *De la compétence*. Paris: Les Éditions d’organisation, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éd. D’organisations, 2002, 218 p.
- BROOKS, A. Building learning organizations: the individual culture interaction. *Human Resource Development Quarterly*, v.3, n 4, p. 323-337, 1992.

- DEMO, Pedro. *Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmédicas, 2000.152 p.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo:Atlas, 2002. 195 p.
- KOENIG, G. L'apprentissage organisationnel repérage des lieux. *Revue Française de Gestion*, n. 97, jan.fev., p. 76-83, 1994.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*. Paris:PUF, 1990.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RUAS, Roberto. *A Gestão das Competências Gerenciais e a Aprendizagem nas Organizações*. Documento Preliminar, PPGA/UFRGS, Porti Alegre, Mimeo, 2 Versão, 32 p., 2001
- SCHON, E. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, NY:Basic Books, 1983.
- VEIGA, I. P. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola*. 23 ed. Campinas: Papirus, 2001.