



Capacitando administradores: é possível inovar?¹

Enabling administrators: is it possible to innovate?

*Moema Miranda de Siqueira*²

Resumo

Analisam-se duas experiências pedagógicas de capacitação de administradores, ressaltando-se as premissas teóricas e as principais características do modelo, de modo especial a interdisciplinaridade. Esta é obtida pela articulação das disciplinas de cada período e operacionalizada através de uma característica básica e de um produto interdisciplinar, referenciados a problemas concretos. Esse produto tem por objetivo dar consistência e objetividade ao projeto pedagógico e orientar professores e alunos no sentido dos conhecimentos, habilidades e valores a serem adquiridos em cada período. A flexibilidade do modelo é garantida pela redução da carga de disciplinas básicas, eliminando-se os pré-requisitos e mesclando-as com disciplinas comportamentais e instrumentais, numa seqüência que garante ao aluno a formação de habilidades desde o início do curso. Professores e alunos envolvidos nos projetos manifestaram-se sobre as experiências. Embora reconhecendo dificuldades e resistências no processo, foi consensual a opinião sobre vantagens e potencialidades da interdisciplinaridade no ensino da gestão em organizações.

Palavras-chaves: Capacitação de administradores; interdisciplinaridade; projeto pedagógico.

Abstract

Two different pedagogical experiences were taken into consideration highlighting each model's theoretical premises and main characteristics and paying special attention to their interdisciplinary approach. This approach was built through articulating courses in each semester and realized as basic characteristics and interdisciplinary products referring to concrete issues. This product aimed to confer consistency and objectivity to the pedagogical project and to guide faculty and students as to the knowledge, abilities, and values that are to be acquired in each semester. The model's flexibility is obtained by cutting down required credits and blending their contents with those of behavioral and instrumental courses in such a sequence that an ability building process is set to motion since the beginning of the course work. Faculty and students participating in the projects talked about their experience and, in spite of acknowledging difficulties and a certain resistance to them, there was consensus as to the advantages and the potential of the interdisciplinary approach to teaching management of organizations.

Keywords: Teaching management of organizations; interdisciplinary; pedagogical project.

¹ Recebido em 17 de outubro de 2005, aprovado em 12 de novembro de 2005

² Doutora em Administração, professora, pesquisadora e consultora nas áreas de Formação de Administradores, Organizações Públicas e Desenvolvimento Local, com ênfase em empreendedorismo. E-mail: moemams@uol.com.br



Introdução

Entre os principais debates iniciados no final do século passado e recorrentes neste começo de século destacam-se os relativos à relação da educação com as características do contexto socioeconômico contemporâneo. Indiscutivelmente, a educação, especialmente dos níveis básicos, atingiu um *status* privilegiado como um dos componentes centrais da competitividade dos países, estreitamente associada à emergência da *sociedade da informação*. No entanto, acirrou-se a discussão sobre a missão maior do ensino superior, se voltado à necessária capacitação profissional exigida pelo novo modelo produtivo ou a educar, formar cidadãos. Reforçado pelo pensamento crítico, os grupos mais comprometidos com o papel social da educação recusaram o papel exclusivo que a economia pretendia assumir na sociedade.

Em outubro de 1998, a Conferência Mundial sobre a Educação, das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, com a presença de três mil especialistas, entre os quais 130 ministros de 180 países, reconheceu que esses desafios são comuns a países ricos e pobres, do ocidente ao oriente. O *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (DELORS *et al.*, 1998), produzido ao final dessa conferência, definiu *quatro pilares da educação contemporânea*, que se incorporaram, como princípios básicos, às políticas e documentos oficiais de vários países. *Aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a conhecer* (DELORS *et al.*, 1998) constituem hoje a utopia maior dos educadores conscientes de sua responsabilidade social.

O *aprender a ser* compreende o desenvolvimento da personalidade do cidadão/ profissional/aluno, estimulando a responsabilidade, o respeito à diversidade e à liberdade de pensamento, o fortalecimento de valores e de postura ética.

A educação contemporânea deve também ajudar o aluno a *aprender a fazer*, pondo em prática seus conhecimentos, desenvolvendo sua competência para adaptar o que aprende a futuras tarefas laborativas e estimulando sua criatividade.

Aprender a viver juntos é uma contingência política num mundo cada vez mais dividido entre classes, minorias, grupos radicais, seitas, partidos. Desenvolver a solidariedade, a capacidade de conviver, aceitar diferenças e conflitos, trabalhar junto e em equipe são

compromissos da educação contemporânea.

Aprender a conhecer significa superar o tipo de aprendizagem restrita aos saberes codificados, fazendo o aluno entender que a velocidade das pesquisas e das informações torna o conhecimento rapidamente obsoleto, obrigando-o a dominar os instrumentos que lhe possibilitam buscar o conhecimento, continuamente, onde ele é produzido. Assim, a educação deve extrapolar os conhecimentos utilitaristas e progredir em direção a uma cultura mais geral, aberta a múltiplas linguagens e paradigmas, menos especialista e mais generalista.

No Brasil, as discussões e a produção teórica que se sucederam à Conferência da Unesco coincidiram com a transição propiciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de uma regulação estrita na educação superior, baseada em *currículos mínimos e pré-requisitos*, para um modelo bem mais flexível de *diretrizes curriculares e áreas de formação*. O modelo de avaliação para as instituições de ensino superior – IES, então desenvolvido pelo Ministério da Educação, impulsionou a elaboração de projetos pedagógicos nessas instituições, alguns deles explicitando, como princípios, senão todos os quatro pilares da educação contemporânea, pelo menos a interdisciplinaridade.

Segundo Morin (2001), uma das tarefas principais da educação do futuro é garantir que o conhecimento consiga apreender problemas globais e fundamentais para, só então, neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Para ele, esse *paradigma da complexidade*, é um *aprender a conhecer* voltado para a superação da supremacia do conhecimento fragmentado por disciplinas, que impede o vínculo entre as partes. A totalidade deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Se isso é verdade para a educação em geral, no caso da formação de administradores parece até mais relevante. O objeto de estudo e da prática gerencial são as organizações, construções sociais essencialmente complexas por natureza. Por outro lado, o campo teórico da Administração constituiu-se pela contribuição e incorporação de disciplinas de diferentes campos do conhecimento, sendo, portanto, desde sua origem, basicamente interdisciplinar.

Este capítulo pretende apresentar dois projetos pedagógicos para curso de graduação em Administração, elaborados e implantados nos últimos anos em duas



diferentes instituições brasileiras de ensino superior, nos quais a interdisciplinaridade foi uma característica estruturante. São discutidas as dificuldades e resistências em sua implantação, procurando- responder-se à indagação de se, na capacitação de administradores, é possível inovar. A discussão teórica que se segue busca encontrar argumentos suficientes para justificar a interdisciplinaridade como contingência na formação de administradores.

Interdisciplinaridade: o paradigma da complexidade

Do latim *discipulus*, aquele que seguia o mestre e suas idéias, disciplina passou a significar a ação de aprender, designando, na época medieval, uma matéria ou um ramo particular do conhecimento, envolvendo princípios, regras e métodos de uma ciência particular.

Já o conceito de complexidade, central na teoria pós-moderna, deve ser entendido a partir do significado original do termo *complexus*, “o que tece em conjunto”, e do verbo latino de onde esse termo provém, *complexere*, “abraçar”, envolvendo, portanto, a ética da solidariedade.

O conceito de interdisciplinaridade, como formulado por Edgard Morin (2001), não implica modelo-padrão de pensar, mas enfatiza que, como tudo que é humano, o pensamento interdisciplinar é simultaneamente uno e múltiplo. Tem por objetivo tentar religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou.

Dessa forma, agrupa não apenas domínios separados do conhecimento, como também, dialogicamente, conceitos antagônicos como ordem/desordem; certeza/incerteza; lógica/ilógica; racional/irracional, tornando solidário tudo que constitui nossa realidade. Não opõe tais aspectos antagônicos da realidade, mas integra-os para pensar a sociedade. Redescobre o individual, o contingente e o perecível, o surpreendente e o desconhecido, esforçando-se por aproximar-se do indivisível e do indecifrável.

Esse modo de pensar supõe “implodir o paradigma antropocêntrico, causalista, linear e determinista, para, em seu lugar, exercitar um estilo ecocêntrico e cosmológico, que privilegia a síntese, a cooperação e cumplicidade entre homens e coisas, a sabedoria intuitiva, o imaginário, o poético, enfim o intercâmbio entre vidas e idéias” (MORIN, 2002).

Apesar da disciplinaridade ter vigorado como modelo básico do desenvolvimento científico e tecnológico, foram surgindo esforços de recuperação da análise oposta, a noção de síntese, para a construção do objeto da ciência. Essa forma sintética de produção de conhecimento é uma estratégia alternativa, um “modo de elucidação”, segundo Morin (2002). Significa abordar as especificidades de todo tipo de eventos, da natureza, da história e da sociedade, como uma síntese de múltiplas determinações (ALMEIDA FILHO, 1993).

A organização convencional da ciência em disciplinas autônomas e estanques tende a ser superada por formas alternativas de disciplinaridade, capazes de lidar com os objetos complexos e multifacetados dos diferentes campos de conhecimento e da esfera social. Esse cruzamento de distintos discursos disciplinares vem sendo denominado transdisciplinaridade.

O método

A aplicação dos quatro pilares preconizada por Morin (2002) é muito difícil, na medida em que a educação prevalente até nossos dias privilegiou a separação dos objetos de seus contextos e a realidade observada em disciplinas isoladas umas das outras. Centrou o conhecimento nas coisas deterministas, que obedecem a uma lógica mecânica, permitindo previsão e predição. Num mundo onde há cada vez menos certezas, isso dificulta, senão impede, alternativas para pensar o futuro incerto.

No contexto do capitalismo, a fragmentação dos problemas científicos aprofundou verticalmente a produção do conhecimento, obscurecendo o entendimento das partes componentes. Além disso, a expansão da institucionalização da ciência, com suas sociedades e academias, produziu campos disciplinares cada vez mais rigorosamente delimitados e corporativos. A especialização foi se valorizando, tanto no sentido de criação de novas disciplinas científicas, quanto na direção de subdivisões internas nos próprios campos disciplinares. Essa disciplinaridade condicionou o significado da palavra disciplina, que tem conotação de organização, rigor, perseverança; e seu antônimo, indisciplina, um defeito de conduta por não seguir as regras ou por excessiva dispersão, comprometedora dos resultados.

A construção do conhecimento baseada na





fragmentação em disciplinas não tem dado conta de atingir a complexidade da realidade. Problemas atuais supõem o diálogo entre saberes, conhecimentos e disciplinas. A visão unidisciplinar do modelo clássico centrado em disciplinas, com enfoques específicos, desenvolvendo instrumentos para conhecimento da realidade a partir de um ponto de vista particular, fragmenta e reduz o objeto (JAPIASSU, 1976). Subsiste a idéia de que é possível construir a compreensão do todo através da articulação externa do conhecimento produzido pelas diversas disciplinas. Mas os múltiplos fatores da realidade não são mutuamente excludentes e sim explicados uns em relação aos outros. Portanto, sua compreensão transcende os limites disciplinares (FEUERWERKER e SENA, 1999).

A afirmação de que “a ciência tem disciplinas, a universidade tem departamentos, o governo tem setores, porém a realidade tem problemas”, atribuída a Carlos Matus (*apud* ALMEIDA FILHO, 2000), reflete bem a dificuldade de adotar-se uma abordagem interdisciplinar. Constitui um grande desafio encontrar instrumentos do conhecimento que efetivamente permitam absorver a complexidade e transportá-la para a prática.

A interdisciplinaridade propõe a síntese de conhecimentos, numa perspectiva de convergência e interação dialética desses conhecimentos específicos. As disciplinas deverão integrar-se num sistema lógico, resguardando o livre trânsito entre diferentes tipos de saber. Supõe ainda a demolição das fronteiras entre pesquisa e ensino-aprendizagem (DEMO, 1993), viabilizando o *aprender a fazer*. Contudo, é importante ressaltar que a busca da interdisciplinaridade é um processo permanente de construção/desconstrução/ reconstrução.

Morin (2001) defende que o conhecimento pode tornar-se mais pertinente quando inserido num contexto mais global. Se está isolado, por mais sofisticado, conduz ao erro e à ilusão. A idéia de sistema ajuda na busca de melhor compreensão da complexidade contemporânea, utilizando o caráter retroativo do sistema, assim como a noção de circularidade, ou seja, as partes podem ser tanto produtos quanto produtores, em momentos diferentes e, portanto, tanto causa quanto efeito. É preciso recompor o todo para podermos conhecer as

partes. Isto não significa que tenhamos de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento da totalidade, nem da análise pela síntese, mas de conjugá-los.

Segundo o mesmo autor, para que o conhecimento seja pertinente, a educação do futuro deverá torná-lo evidente, o que significa situar as informações e os dados em seu contexto, para que adquiram sentido. Morin (2001) lembra que a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização, condição essencial da eficácia cognitiva, determinando as condições de sua inserção e os limites de sua validade.

Além disso, sugere, para a compreensão de alguns fenômenos complexos, que se juntem noções antagônicas em sua origem e que podem ser complementares, viabilizando o conhecimento *dialogico* (MORIN, 2002).

Por outro lado, as especializações do século XX, ao fragmentarem os contextos, as globalidades e as complexidades, dispersaram os enormes progressos do conhecimento e enfraqueceram a responsabilidade. Cada um só é responsável por sua tarefa especializada, o que compromete a solidariedade, os vínculos entre os cidadãos (MORIN, 2001). A interdisciplinaridade facilita a descoberta e o respeito ao outro – iguais ou diferentes – e a participação em projetos coletivos, de natureza inter e até transdisciplinar. Ao trabalharem em grupo, professores e alunos aprendem a lidar com as diferenças individuais, a negociar e a gerenciar conflitos, *aprendendo a ser e a conviver*.

Construindo a prática do conceito

Apesar do crescimento significativo da produção científica sobre interdisciplinaridade nos últimos anos e da adesão a seus princípios, continua presente o desafio de transformar o conceito em atividades consistentes no cotidiano das práticas educativas.

Procurou-se identificar e sistematizar os princípios que parecem mais consensuais no discurso sobre este conceito-chave, visando operacionalizar e facilitar sua aplicação a práticas educativas.



Quadro 1. Operacionalização do conceito de interdisciplinaridade

Princípios	Operacionalização	Metas
	Articulação Teoria/Prática	
Síntese – Convergência e interação dialética entre saberes	Integração dos conteúdos de fundamentação e especializados	Aquisição concomitante de conhecimentos e habilidades a partir de problemas concretos
Contextualização – Condições de inserção e limites	Articulação ensino, pesquisa e extensão	Inserção precoce do aluno em pesquisa; produção de conhecimento; integração universidade/sociedade
Conhecimento dialógico – Compreensão de fenômenos complexos	Flexibilização	Reconhecimento de oportunidades diferenciadas de conhecer; criação de múltiplos espaços de aprendizagem
Circularidade – análise + síntese	Integração graduação e pós-graduação	Estímulo ao trabalho em equipe e à educação continuada
Solidariedade	Formação humanista	Defesa da justiça e respeito pelo homem e pela natureza

Fonte: Elaborado pela autora.

A articulação teoria/prática é viabilizada pela integração do conhecimento e de habilidades num processo único, evitando a dicotomia que dificulta ao aluno perceber a aplicação do saber.

A articulação ensino/pesquisa/extensão ocorre com a introdução precoce do aluno em práticas investigativas e pela oferta de atividades de extensão universitária, facilitando a integração universidade/sociedade.

A flexibilização curricular garante maior liberdade para inovar nas propostas de conteúdos, na articulação dos temas e nas técnicas instrucionais, além do reconhecimento de atividades extramuros e da criação de “espaços” onde o aluno possa ter contato com diferentes experiências da realidade social.

Em relação à articulação da graduação com a pós-graduação, deverão ser oferecidas oportunidades aos alunos da pós-graduação para práticas docentes (seminários, palestras, aulas) com os alunos da graduação, além de projetos de pesquisa envolvendo discentes dos dois níveis, com mútuos benefícios.

Para atender à formação humanista, os projetos

pedagógicos explicitam, nas ementas e objetivos das disciplinas, a forma de trabalhar a conscientização da cidadania, discutindo os direitos e os deveres, individuais e coletivos do aluno, como ser social e como profissional, denunciando todas as formas de preconceitos e segregação e enfatizando as dimensões de solidariedade e justiça, além da responsabilidade ecológica.

Ambiência dos projetos

De acordo com o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1988), é objetivo da educação superior “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Portanto, a preocupação predominante da educação superior deve ser com os rumos da sociedade, procurando formar profissionais com uma grande responsabilidade social.



O desafio das instituições formadoras é grande, incluindo o desenvolvimento simultâneo do treinamento profissional (ensinar) e da formação de cidadãos (educar); a garantia de ingresso a um número cada vez maior de pessoas; a flexibilização do sistema de ensino para atender a demandas crescentemente diversificadas.

As estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – indicam importantes condicionantes da formação profissional do Administrador. A demanda de candidatos ao vestibular dos cursos de Administração no Brasil nos últimos anos (10% do total) só é superada pela dos cursos de Direito (17%). Em relação à oferta, não existem indícios de que o número de cursos tenda a estabilizar-se. A concentração geográfica é significativa na região Sudeste e, embora haja um esforço governamental por privilegiar a educação – em todos os níveis – nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, a natural dependência dos cursos de Administração a variáveis socioeconômicas de renda, emprego e atividades econômicas faz supor a continuidade pelo menos do crescimento vegetativo, tanto da oferta quanto da demanda destes cursos nessa região.

Paralelamente, o processo de avaliação do ensino superior, desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 1998, tornou pública uma situação precária em termos de corpo docente, modelo pedagógico e principalmente rendimento escolar dos cursos de Administração no País, pressionando por mudanças nessas condições. O cenário da formação de administradores apresentava, entre outras características, uma concorrência crescente e predatória; insatisfação generalizada dos estudantes, confusão no perfil profissional exigido pelo mercado.

Em 13 de julho de 2005, através da Resolução nº 4, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, incorporando a regulamentação anterior, de modo especial a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, até então principal documento de ordem legal observado para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Administração em vigor. A nova resolução não alterou substancialmente as competências e habilidades estabelecidas anteriormente como desejáveis para a formação profissional em administração, mas as experiências

relatadas neste artigo, sem violar as orientações básicas especificadas na nova resolução, propuseram-se a desenvolver modelos inovadores.

Além das referências citadas, foram utilizadas para a concepção dos projetos pedagógicos aqui analisados as conclusões de reuniões nacionais da Associação Nacional de Graduação em Administração – Angrad – nos anos recentes; de Encontros de Avaliação do Estágio Supervisionado; de reuniões nacionais sobre Qualidade e Avaliação dos Cursos de Administração; de comunicações apresentadas nos Encontros Anuais da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – Enanpad – na área temática de pesquisa e ensino em Administração; e de seminários regionais sobre o tema realizados desde o fim da década passada. Também buscaram-se informações sobre as tendências futuras do ensino e da prática dos administradores profissionais, inclusive no exterior. Os estudos mostravam claramente que, para garantir-se a competitividade de um curso, seria importante definir-se um produto diferenciado e de qualidade.

Analisou-se a clientela usuária e potencial dos cursos envolvidos nos projetos, a partir de estudos diagnósticos locais e regionais e de pesquisas realizadas com o corpo discente, traçando seu perfil demográfico, socioeconômico, acadêmico, assim como suas expectativas em relação ao curso e à profissão. Uma das conclusões foi que a maioria dos alunos é de origem local ou regional. O dinamismo da região onde se localizam ambas as IES, com históricas e econômicas relações sistemáticas com cidades circunvizinhas, sinalizaram no sentido da integração do atendimento às especificidades regionais, das quais destacam-se a agricultura cafeeira e canavieira, a indústria do turismo e os negócios daí decorrentes. Foram freqüentes as manifestações que, ao definirem o perfil de Administrador ideal, tendiam a defender um modelo de formação mais pragmático, enfatizando as habilidades. Esses parâmetros foram considerados para a elaboração das propostas pedagógicas.

Relato das experiências

Partiu-se da premissa de que, para fazer frente a um mercado de trabalho crescentemente competitivo e diminuto, quer seja com um emprego formal, com vínculo de assalariado ou de outras formas de contrato





de trabalho, quer como autônomo, atendendo a demandas específicas do mercado, o Administrador tem de adquirir cada vez mais características de empregabilidade. Ficou claro que a instabilidade que caracteriza a sociedade contemporânea, afetando de modo particular as organizações, exige do Administrador competências e capacidades para estabelecer relações entre condicionantes e entre pessoas, lidar com imprevistos, compreendendo e dominando novas situações, assumindo iniciativas e superando as atividades prescritas, dentro dos limites da responsabilidade e da ética.

Os projetos deveriam, portanto, possibilitar ao Administrador uma formação humanista e uma visão global da realidade socioeconômica internacional e do meio específico no qual vai atuar, tornando-o competente e criativo para responder às necessidades do mercado, mas especialmente promovendo mudanças no desempenho profissional e na solução de problemas organizacionais. Para tanto, deveriam comprometer o futuro profissional com as responsabilidades inerentes à gestão de recursos organizacionais – públicos ou privados – aprofundando seu compromisso social, ampliando sua capacidade de aprender e sua consciência ética profissional em relação às contradições inerentes ao ambiente das organizações. Ou seja, formar um profissional técnico-generalista, com capacidades multifuncionais de atuar em organizações flexíveis e dinâmicas, de diferentes tipos, em ambiente mutável.

De maneira sintética, foram definidos os seguintes conhecimentos e habilidades como mais relevantes para a formação do Administrador nos projetos analisados:

- Conhecimentos gerais e capacidade de relacionar variáveis científicas, técnicas, econômicas e sociais em cada conjuntura;
- Capacidade de raciocínio abstrato e habilidades gerenciais de natureza conceitual e operacional;
- Capacidade de comunicação oral e escrita;
- Capacidade de trabalhar em grupo/equipe;
- Acesso e assimilação de novas informações;
- Flexibilidade intelectual para atuar em situações dinâmicas;
- Capacidade de analisar problemas complexos e iniciativa para decidir acerca de seu gerenciamento;
- Reforço à responsabilidade individual, profissional e social;
- Espírito crítico para analisar e escolher alternativas.

A lógica e duração dos projetos diferem em muitos aspectos daqueles tradicionais, reforçando as características pedagógicas adotadas. Desde o início dos trabalhos, em ambas as experiências, houve a preocupação com o envolvimento do corpo docente na discussão do novo projeto. Foram elaborados documentos-sínteses sobre as análises de fundamentação e sobre as propostas, distribuídos aos professores, discutidos com eles em reuniões e modificados a partir de suas sugestões. Foi decisiva a colaboração e a adesão do corpo docente aos projetos. As eventuais resistências, normais em processos dessa natureza, não chegaram a obstruir a implantação. A estratégia consistia em deixar claro que não se tratava de uma simples reestruturação de disciplinas, mas almejava-se a construção de um projeto pedagógico capaz de ajudar os alunos e professores a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, modificando, conseqüentemente, as formas de ensinar e principalmente de avaliar, além da seqüência e integração das disciplinas. O aprendizado não poderia ser fundamentado na dicotomia prática X teoria. Dever-se-ia buscar uma maior organicidade entre as disciplinas de base fundamental e as de base profissional.

O maior compromisso do processo de aprendizado pretendido é com a produção do conhecimento, mais do que com a pura transmissão. Para tanto, o modelo é o da aprendizagem centrada em problemas concretos, por meio de disciplinas que desenvolvem a iniciativa e a criatividade, utilizando novas tecnologias instrucionais, como jogos de empresa; gincanas; multimídia; visitas técnicas; teleconferências; feiras de negócios; “estudos de caso”, além de um dinâmico setor de estágios e de prestação de serviços e consultoria, através de empresa júnior e sênior, envolvendo alunos de graduação e pós-graduação, sob orientação de professores do curso. Propõe-se também a organização, através de entrosamento permanente com o setor público e privado, de uma bolsa de oferta e procura de empregos e trabalhos temporários e uma cooperativa de trabalho, tanto para alunos quanto para graduados.

Viabilizando a interdisciplinaridade

Em busca da interdisciplinaridade, uma das preocupações iniciais foi que o aprendizado não continuasse reforçando a dicotomia teoria X prática.





Buscou-se uma maior organicidade entre as disciplinas de base teórica e as de base profissional. Para tanto, estabeleceu-se que as disciplinas de formação básica, oriundas de outros ramos das ciências e que dão suporte à formação profissional do Administrador, deveriam fornecer os conhecimentos e/ou habilidades técnicas de apoio, sem contudo se preocuparem em qualificá-lo como um especialista naquela área. Daí o cuidado em adjetivar as disciplinas, para melhor clarificar a intenção da objetividade pretendida para o conteúdo específico. Isto implicou mudanças tanto nas ementas quanto, principalmente, na metodologia de ensino, nas técnicas instrucionais e no sistema de avaliação, acarretando um esforço adicional aos professores, mas garantindo maior agilidade e qualidade na aquisição de conhecimentos e de habilidades necessários. A eliminação dos pré-requisitos e a flexibilização do currículo permitiram, então, que essas disciplinas não se posicionassem obrigatoriamente nos primeiros semestres, mas se mesclassem com disciplinas comportamentais e instrumentais, distribuindo-se de acordo com a necessidade do conteúdo e da lógica do desenvolvimento curricular. Garante-se ao aluno a formação de habilidades desde o início do curso, tornando-o mais atraente. Com isso, eliminou-se também o processo de nucleação de disciplinas nas áreas clássicas da Administração – Recursos Humanos, Marketing, Finanças e Produção – e integraram-se disciplinas de diferentes campos de estudos, de acordo com temáticas definidas para cada período. Os campos de estudo estabelecidos pelas diretrizes curriculares são: Formação Básica; Formação Profissional; Estudos Quantitativos e suas Tecnologias; Formação Complementar. Além disso, foi dado o mesmo peso relativo às disciplinas que incentivam o relacionamento interpessoal e o foco em resultados, buscando a integração e o equilíbrio entre as diferentes habilidades requeridas para o Administrador.

No caso do projeto A, a identidade e a interdisciplinaridade do curso é dada pela concentração em disciplinas, temas e linhas de pesquisa sobre *competitividade e gestão de negócios*, voltados prioritariamente, embora não exclusivamente, à realidade regional. As disciplinas

específicas da “vocação” do projeto A são as seguintes: Negócios em Cidade de Médio e Pequeno Porte; Gestão de Cidades; Planejamento e Gestão de Entretenimento, Lazer e Turismo de Negócios; O Terceiro Setor e Estratégias Locais de Parcerias; Gestão Tecnológica; Gestão Ambiental.

Já o projeto B articula-se em torno do referencial de *estratégia*, concebida como instrumento para capacitar profissionais a gerir recursos de variadas naturezas, em ambientes instáveis e organizações de diferentes características. Por meio de uma sólida formação transdisciplinar, superando a organização curricular por áreas funcionais, integra os conteúdos básico, profissional e complementar no trinômio ensino/pesquisa/extensão, por meio de práticas investigativas centradas em problemas concretos das organizações locais e/ou regionais. As disciplinas específicas da “vocação” do projeto B são as seguintes: Estratégia na Sociedade e nas Organizações; Recursos Estratégicos; Decisões Estratégicas; Indicadores Socioeconômicos para elaboração de estratégias; Métodos e Técnicas para Análise Estratégica, Opção Tecnológica e Estudo do Mercado.

Para garantir a interdisciplinaridade, os modelos pressupõem uma integração das disciplinas não apenas horizontal, mas também verticalmente. Para cada semestre, procurou-se identificar uma característica básica, capaz de dar consistência e objetividade ao projeto pedagógico e orientar professores e alunos no sentido dos conhecimentos, habilidades e valores a serem adquiridos. Especificou-se um produto, na forma de um trabalho interdisciplinar, avaliado de forma integrada por todos os professores do período, o que facilita o desenvolvimento da proposta.



Quadro 2. Identificação, grade curricular e produto dos períodos – Projeto A

Mercado	Organização	Macro-ambiente	Consultoria	Empreendedorismo.	Negócios Locais	Comport. Valores	Tendências Atuais
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Introdução à Informática	Cultura Religiosa I	Iniciação Filosófica	Métodos de Planejamento e Gestão	Criatividade e Inovação	Negócios em Cidades MPPorte	Cultura Religiosa II	Evolução e Tendências RH
Fundamentos de Administração	Sociologia Aplicada à Administração	Psicologia Aplicada à Administração	Consultoria Gerencial	Gestão de RH	Planejamento e Gestão Entrenim. Lazer/Turismo	Técnicas de Resolução de Conflitos	Tendências na Gestão de Serviços Urbanos
Estatística Básica	Estatística Aplicada à Pesquisa Gerencial	Análise e Interpretação Contábil	Tópicos Espec. I	Empreendedorismo e Novos Negócios	Tópicos Especiais II	Desafios Éticos Contemporâneos	Tópicos Especiais III
Matemática Instrumental	Teorias de Administração	Matemática Financeira	Administração Financeira	Orçamento Empresarial	Gestão Tecnológica	Gestão Ambiental	Eletiva
Fundamentos de MKT	Introdução às Ciências Jurídicas	Globalização e Competitividade	Planejamento e Gestão de Produção	Gestão de MKT	Direito Tributário	Direito do Trabalho	Novas Tecnologias Gerenciais
Economia e Sociedade	Estágio Supervisionado I	Gestão de Cidades	Estratégias em Organizações.	Logística e Materiais	3º Setor Estratégias Locais de Participação	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III
Produto: Pesquisa Mercado	Produto: Relatório Técnico	Produto: Análise Macro-Ambiente	Produto: Relatório Consultoria	Produto: Plano de Negócios	Produto: Análise de Negócios Locais	Produto: Projeto de Estágio	Produto: Monografia

O projeto B, com um período a menos que o projeto A e do que os cursos mais convencionais, atendendo à recomendação das diretrizes curriculares de se “evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação”, tem como principais características:

- Integralidade através do conceito de estratégia;
- Conhecimentos, habilidades e valores integrados em todas as disciplinas, viabilizando ensino/pesquisa/extensão nas Práticas Investigativas, inseridas em todos os períodos;
- Estruturação por campos de estudo, superando a organização curricular por áreas funcionais ou por tipo de organização;

- Aproveitamento do perfil prevalente dos alunos dos cursos de Administração (inseridos no mercado de trabalho) para viabilizar as Práticas Investigativas;
- Organização das Práticas Investigativas por grupos de 10 alunos, em média, organizados em função das características das organizações onde atuam ou têm interesse;
- Professor com horas/aula para programar, orientar e acompanhar as Práticas Investigativas e seus produtos, em cada período, zelando ainda pela efetiva viabilização da integralidade do trabalho pedagógico;
- Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, do espírito crítico, da incorporação de valores e da iniciativa, através dos grupos de Práticas Investigativas.

Quadro 3. Identificação, grade curricular e produto dos períodos – Projeto B

Estratégia e Macro-Ambiente Contemporâneo	Gestão Estratégica	Gestão de Recursos Estratégicos	Estratégia Tecnológica	Estratégia de Criação de Organizações	Gestão do Quotidiano	Gestão da Sobrevivência
1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período
Estratégia na Sociedade e nas Organizações	Recursos Estratégicos	Decisões Estratégicas	Opção Tecnológica	Estudo de mercado	Controle Financeiro	Gestão de Relacionamento
Indicadores Socioeconômicos para elaboração de Estratégias	Condicionantes Jurídicos	O sistema de Informação	P&D nas Organizações	Viabilidade Econômica e Captação de Recursos	Gestão de Talentos	Gestão de Crescimento
Ambiente Organizacional Contemporâneo	O papel do mercado	A Logística	Investimentos e Custos	Instrumentos Jurídicos	Qualidade e Produtividade	Gestão de Internacional
Métodos/ Técnicas para elaboração de análise estratégica	Instrumentos Contábeis	Competências	Seminário de Projetos	Modelo de Gestão	Gestão Ambiental	Seminário de Projetos
Práticas Investigativas	Práticas Investigativas	Práticas Investigativas	Práticas Investigativas	Práticas Investigativas	Práticas Investigativas	Práticas Investigativas
Produto: Análise Macro-Econômica	Produto: Diagnóstico Organizacio- nal	Produto: Plano Estratégico	Produto: Planejamento de Produto	Produto: Criação de novo negócio	Produto: Planejamento de Imagem	Produto: Planejamento próx. 3 anos

Essas propostas supõem o aproveitamento dinâmico das atividades complementares, sugeridas pela própria LDB, como uma fonte facilitadora da inserção dos alunos na complexidade da realidade social.. Na experiência B, a Universidade adotou como modelo-padrão para todos os cursos de graduação a alocação obrigatória de uma carga de atividades complementares em cada período, facilitando a adoção da flexibilidade e da formação integral pretendidas no projeto analisado para o curso de Administração. Na experiência A, as disciplinas Tópicos Especiais e uma de natureza eletiva teriam o mesmo objetivo.

Avaliando as experiências

Embora a experiência A tenha se iniciado antes da B, ambas ainda têm pouco tempo de implantação para

permitir uma avaliação mais consistente. No entanto, alguns aspectos já foram identificados e merecem reflexão.

As principais resistências ao processo provêm dos professores, formados em modelos pedagógicos distintos e, portanto, tendo alguma dificuldade em assimilar as mudanças. Em estudo realizado no primeiro ano da implantação do projeto A (SIQUEIRA e GUIMARÃES, 2001), constatou-se pouca clareza em relação ao conceito de interdisciplinaridade e, principalmente, em relação à sua aplicação nas tarefas educacionais, embora os professores entrevistados tenham manifestado entusiasmo com as vantagens esperadas da interdisciplinaridade. Outro aspecto elogiado foi a flexibilidade, que permite “ajustes necessários, de acordo com as necessidades dos alunos e do momento”; “ a maior possibilidade de adequar o ensino às discussões necessárias do mundo atual”.



Em ambos os casos, a experiência suscitou entre os professores certa preocupação e interesse por novos enfoques pedagógicos e processos de aprendizagem, estimulando a troca de idéias. Muitos se dedicaram a leituras e à revisão de seu material de aulas. Mas essas novas exigências são vistas como merecedoras de compensação financeira o que, caso não ocorra, pode converter-se em entraves ao processo. O receio de que a implantação do novo projeto altere a situação funcional do docente, reduzindo ou até eliminando carga horária e/ou disciplinas até então sob sua responsabilidade, gera grande ansiedade. É importante, nas reuniões de discussões, que se reservem tempo e espaço para os esclarecimentos necessários.

Em relação ao corpo discente, a resposta até agora tem sido muito positiva e, no caso do projeto B, até mesmo entusiástica. A continuidade desse envolvimento depende fundamentalmente da persistência dos objetivos almejados, da correção dos desvios e da execução dos ajustes necessários.

Assim, pode-se concluir que, apesar das dificuldades, as experiências indicam a validade da interdisciplinaridade para a capacitação de administradores. Além das razões pedagógicas, os profissionais da gestão terão de lidar com a complexidade da realidade organizacional, que obriga a uma visão interdisciplinar. A polêmica teoria X prática fica enfraquecida, senão superada, e a integração disciplinar facilita a flexibilidade, estimulando a iniciativa e a criatividade e ensinando professores e alunos a aprender. Também ajuda na compreensão das responsabilidades sociais e dos compromissos éticos de cidadania.

Para garantir maior eficiência ao processo e reduzir as resistências, é fundamental se difundirem entre os professores os conhecimentos básicos sobre interdisciplinaridade, suas vantagens pedagógicas e meios de aplicá-la em práticas educativas. O corpo docente envolvido na implantação deve participar das definições teóricas e operacionais do projeto, incluindo a sistemática de avaliação. É importante que se divulgue o projeto e se esclareçam amplamente os alunos sobre ele.

Por fim, embora a experiência B seja mais inovadora e até corajosa que a A, ambos os casos permitem afirmar que é possível e necessário inovar na capacitação de administradores.

Uma pesquisa que se proponha a comparar mudanças nos conhecimentos e habilidades entre alunos submetidos a modelos pedagógicos interdisciplinares

e outros submetidos a modelos tradicionais, especialmente em relação à capacidade de relacionar variáveis de contexto e decisões gerenciais, certamente contribuirá para validar as conclusões deste estudo.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, Naomar. Nós, pós-kuhnianos esclarecidos (Epistemologia, pragmatismo e realismo científico). *Caderno CRH*, nº. 18, p. 138-56, 1993
- _____. Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto. *Revista de Administração Pública*, v. 34, nº. 6, p. 11-34, nov/dez. 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1988.
- DELORS, Jaques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 7ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- FEUERWERKER, Laura C. M.; SENA, Roseni R. Interdisciplinaridade, trabalho multiprofissional e em equipe. Sinônimos? Como se relacionam e o que têm a ver com a nossa vida? *Olho Mágico*, ano 5, nº. 18, p. 5-6, março 1999.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinariedade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP/SEEC. *Censo*. Brasília, 1998.
- _____. *Relatório*. Brasília, 1999.
- MORIN, Edgard (org.). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Jornadas Temáticas.
- _____. "Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios". In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.) São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA-PINTO, S. R. Capacitação profissional do administrador: uma investigação sobre as habilidades requeridas e a formação universitária adquirida. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 28., Foz do Iguaçu, 1999. *Anais Eletrônicos...* Foz do Iguaçu: Anpad, 1999.
- SIQUEIRA, M. M; GUIMARÃES, L. O. Recent challenges in business education: a pedagogical Project: *Conference Program*, BALAS, University of San Diego, California, 2001, p. 21F.

