

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR : UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA

**CURITIBA
2000**

PATRÍCIA BELLOTTI CARVALHO

A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR : UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA
2000**



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 204

Aos quinze dias do mês de setembro de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "**A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA**", apresentada por **Patrícia Bellotti Carvalho**, ano de ingresso 1999, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Lourdes Gisi	
Prof. ^a Dr. ^a Naura Syria Carapeto Ferreira	
Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Sabbag Zainko	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Maria Lourdes Gisi	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Naura Syria Carapeto Ferreira	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Sabbag Zainko	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de
Mestrado em Educação

AGRADECIMENTO

À Professora Maria Lourdes Gisi, orientadora sensível e envolvida, que soube conduzir-me com segurança e apoio precioso nesta etapa de minha caminhada.

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais Maria Helena e Oscar, exemplos de simplicidade e honradez que imbuem no espírito o “perseverar”.

Aos meus irmãos Gustavo e Juliano, pelo carinho e apoio que sempre se fizeram presentes.

Ao meu namorado Robson pelo amor traduzido em incentivo.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

Ao amigo, colega e Professor Ubiratan de Mattos, pelo incentivo na busca de novos caminhos.

Aos amigos e colegas de trabalho do Departamento de Administração da FAMEC, pelo incentivo para a realização deste trabalho.

À Faculdade Metropolitana de Curitiba, pela oportunidade deste aprimoramento.

AOS PROFESSORES DO MESTRADO PUCPR

*“Força é o talento dos poetas, dos músicos, dos loucos, dos cantores.
Força é o homem poder superar a si mesmo, em cada desafio.
Força é achar no dia-a-dia oportunidades para lutar por um mundo
mais humano, mais justo e mais colorido.
Força é a capacidade de passar por cima dos preconceitos e descobrir
no próprio homem a razão de viver”.*

Mário Quintana

RESUMO

Este estudo se propõe a examinar a proposta pedagógica do Curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior, se esta atende as exigências de formação do profissional de Administração para a atualidade. Para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos: 1) Caracterizar a formação do profissional de administração; 2) Analisar os significados atribuídos à competência profissional do administrador; 3) Identificar as possibilidades existentes para a formação competente do administrador na atualidade. Para atender tais objetivos, buscou-se analisar o Projeto Pedagógico do curso e coletar dados junto aos Diretores, mediante realização de entrevista semi-estruturada e junto aos professores mediante aplicação de questionários. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica apresenta uma intencionalidade voltada para a formação de um profissional competente para a atualidade. Para atingir tal intencionalidade, fez-se necessário, no entanto, incorporar uma organização curricular que privilegie a interdisciplinaridade e estudos relacionados a processos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

This research has the intention to examine the pedagogical purpose of the administration course from a Institution of Higher Education– if it attends the exigencies in formation the professionals at administration nowadays. For this reason the following objectives were established: 1) characterize the professional administration formation; 2) analyse the reasons toward the administrator competence; 3) identify the existed possibilities for the competent formation on the administrator today. In order to attend these objectives. It was tried to analyse the pedagogical project on the course and collect data with the directors interviewing them through semi structural interviews and questionnaires with professors. The results showed that the pedagogical propose presented the tendency to a formation that is related to the real aspects of the area. In order to reach such intentionality, it was necessary, however, to incorporate a curriculum organization that turns the interdisciplinarity favorable and studies related to pedagogical processes that improve development of competences.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
CAPÍTULO I	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	3
1.3 OBJETIVOS	5
1.3.1 Objetivo Geral	5
1.3.2 Objetivos Específicos	5
1.4 JUSTIFICATIVA	5
1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	7
CAPÍTULO II	12
2.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO	12
2.1.1 Perfil do Egresso	18
2.1.2 Competências e Habilidades	18
2.1.3 Estágios e Atividades Complementares Articulação Teoria X Prática	20
2.1.4 Estrutura Geral do Curso: Organização Curricular	22
2.1.5 Práticas Pedagógicas/Métodos de Ensino-Aprendizagem	26
2.2 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO	27

2.3 INTERAÇÃO UNIVERSIDADE – EMPRESA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	32
2.4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA FACULDADE METROPOLITANA DE CURITIBA.....	37
2.4.1 Apresentação	37
2.4.2 Projeto do Curso de Administração.....	41
2.4.2.1 Concepção	41
2.4.2.2 Objetivos	42
2.4.2.3 Corpo Docente	43
CAPÍTULO III	45
3.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	45
3.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO NO MUNDO DE HOJE.....	52
3.3 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	62
CAPÍTULO IV	83
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	83
4.1 DADOS DOS PROFESSORES	83
4.2 DADOS DOS DIRETORES.....	87
CAPÍTULO V	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	108
ANEXO 1 – FORMULÁRIO PARA PROFESSORES E DIRETORES.....	109

ANEXO 2 – CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO –
LEGISLAÇÃO DO ADMINISTRADOR E DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS
DIREITOS HUMANOS 111

CAPÍTULO I

1.1 INTRODUÇÃO

Chegou-se, ao final desse século, com um cenário preocupante para as instituições de ensino superior brasileiras que, pela primeira vez, estão conhecendo a concorrência, perdendo benefícios fiscais e parafiscais, sujeitas ao credenciamento, recredenciamento ou descredenciamento e defrontando-se com a inadimplência e os direitos do consumidor, além das demais dificuldades por que passam os empresários, de um modo geral, na atual conjuntura econômica.

Diante desse quadro, os dirigentes e mantenedores de instituições de ensino superior brasileiras, estão sendo desafiados a tomarem decisões que podem determinar a consolidação institucional ou sua extinção ou o desprestígio.

Segundo FRAUCHES (1999), existem alguns pontos importantes para a sobrevivência na realidade competitiva universitária, nas próximas décadas: ter o educando como centro do processo educacional. Preparar para o aluno assessoria e acompanhamento permanente, especialmente nos aspectos psicopedagógicos. Manter um setor especializado para acompanhamento dos egressos a fim de criar um elo permanente destes com a universidade. O ex-aluno é tão importante quanto o atual, projetando a imagem institucional na comunidade externa, onde quer que ele atue. Ver no professor e nas demais pessoas que trabalham na universidade, o capital mais importante como organizador, gerador e consumidor de conhecimento.

Os investimentos na educação devem ser prioritários e permanentes. É o único investimento que tem retorno certo e com dividendos. Utilizar adequadamente os recursos computacionais e multimídia em apoio às metodologias de ensino. Os recursos da tecnologia da informação devem ser utilizados em benefício de toda comunidade universitária. A disseminação do conhecimento no meio acadêmico-administrativo é fator determinante da serenidade institucional.

Acredita-se que é preciso ter uma visão abrangente de sua organização e da sociedade, compreendendo as relações entre o homem e o universo, entre a parte e o todo, de modo a contribuir para a transformação harmoniosa, progressiva e integral do ser humano. Ser holístico.

Para atender essas preocupações a Universidade dispõe deste instrumento, o Projeto Pedagógico, atendendo essas necessidades através de uma dinâmica participativa, repensando e reestruturando permanentemente as suas atividades pedagógicas de modo adequado às aspirações e necessidades de seus alunos. Para o pessoal docente e diversos setores, o projeto pedagógico é instrumento significativo para desenvolver uma ação eficaz e comprometida com a qualidade.

É preciso que todos os envolvidos se despojem de suas (pré) concepções e partem de imediato da idéia de que não se trata de mera reorganização curricular, mas de um reposicionamento do curso, diante da realidade institucional e do próprio desenvolvimento das áreas de conhecimento envolvidas neste processo de formação.

Da análise desses cenários é que a Faculdade Metropolitana de Curitiba se preocupou em elaborar um projeto pedagógico, que privilegiasse a

formação de um profissional de Administração que, sendo generalista, seja também polivalente e que, no decorrer do curso, possam ser desenvolvidas competências e habilidades que caracterizam este novo profissional, atendendo às mudanças organizacionais e ambientais.

Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. Diante desse novo cenário cresce a importância dos cursos de graduação entendendo-se que a responsabilidade das IES com a formação do cidadão não pode restringir-se a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão, como se fosse o suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho.

Essa formação exige o compromisso com a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de atuar frente às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade atual.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa sobre a educação no novo século/milênio que se aproxima é uma reflexão para construção de novos projetos pedagógicos, novos paradigmas, novas práticas, novos saberes, novas posturas epistemológicas e, evidentemente, uma política de educação global e suficientemente flexível, para poder abranger todos os estágios e alterações necessárias a esse momento de transição e de mudanças velozes, que estão a ocorrer em nosso universo cultural e educacional.

Para SILVA (1999, p. 17), “o novo projeto político de educação, ao possibilitar que o cidadão se desenvolva, tendo em vista a sociedade contemporânea, coloca-o olhando para si mesmo e para os seus anseios pessoais e coletivos”.

Essas propostas nos fazem refletir sobre a importância da construção de uma educação entendida como processo de ensino que busca o fortalecimento da pessoa, visando seu autoconhecimento, seu posicionamento crítico diante da realidade social, sua autonomia na busca do conhecimento.

Sabe-se que esta tarefa não é simples, requer propostas pedagógicas inovadoras e professores realmente comprometidos com as mudanças que se fazem necessárias no ensino superior. Neste sentido, que surgiu o interesse em discutir a formação profissional do administrador tomando como foco de análise uma Instituição de Ensino.

Para tanto, estabeleceu-se como problema norteador deste trabalho a seguinte questão: **como o projeto pedagógico do curso de Administração poderá proporcionar a formação do profissional de administração com competência para atuar na sociedade do conhecimento?**

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Contribuir para uma reflexão sobre o processo de formação das competências profissionais do administrador na era do conhecimento.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar a formação do profissional de administração;
- b) Analisar os significados atribuídos a competência profissional do administrador pelos professores e diretores do curso de formação;
- c) Identificar as possibilidades existentes para a formação competente do administrador na atualidade.

1.4 JUSTIFICATIVA

Historicamente a criação, uso e obsolescência de conhecimentos, técnicas e modos de organização da produção ocorrem em intervalos cada vez

menores. A tecnologia da antigüidade se mantinha inalterada por séculos, na revolução industrial o conhecimento se transformava entre uma geração e a seguinte, hoje “o que Joãozinho aprendeu na escola é de pouca serventia para João” (BASTOS. In: MARX, 1992, p.23). Receitas internacionais nem sempre são adequadas num mundo onde coexistem uma Europa cujo operariado está decrescendo há décadas proporcionalmente às demais atividades econômicas e um Brasil com regiões que se industrializam rapidamente com meios cada vez mais automatizados. A Universidade tradicional tem dificuldade em acompanhar esta evolução; com suas programações de transferência de informação rígidas, não interativas e centralizadas, torna-se inadequada para educandos e educadores que passam a conviver numa sociedade que exige novas habilidades na produção e uso dos conhecimentos. Enquanto o desenvolvimento tecnológico começa a alterar substancialmente ambientes, organizações e práticas das mais diferentes instituições da sociedade, algumas Universidades têm se mostrado ainda resistentes. Entretanto reflete crises sucessivas de eficiência em relação a seus próprios fins e funções. Quanto aos profissionais da educação, seus administradores e governantes revelam em suas tomadas de decisão um tão grande apego às significações da experiência pessoal passada que não alcançam a visão de novas perspectivas para verdadeiras transformações com relação ao ensino, suas práticas, currículos, programas e avaliações.

O presente trabalho tem como intenção contribuir com repostas aos problemas existentes na área de formação profissional ou ampliar as formulações teóricas a esse respeito. A aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata impulsionando o sujeito, em sua dimensão individual e social, a criar e

responder a desafios. Em vez de ser apenas o usuário, deve ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias. Torna-se necessário desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, retomando o sentido de uma educação continuada.

A instituição, cenário deste estudo, se encontra no início de suas atividades e foi criada para realizar a missão de ser um centro avançado de estudos e ações transdisciplinares, desenvolvendo talentos humanos, com visão abrangente e crítica da sociedade e do mundo, para o exercício da cidadania, e também um centro agregador e formador de professores, buscando a excelência em todas as dimensões de seu perfil profissional e humano.

Para atender a essa exigência, a graduação necessita deixar de ser apenas o espaço de transmissão e da aquisição de informações para transformar-se no “locus” de construção/produção do conhecimento.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação pode ser caracterizada como pesquisa qualitativa desenvolvida sob a forma de estudo de caso, pois, propõe-se analisar o processo pedagógico de um curso de Administração em uma Instituição de Ensino.

O estudo de caso segundo TRIVINOS: “É uma categoria de pesquisa, cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. (1987, p. 133)

Neste estudo buscou-se conhecer o projeto pedagógico do curso e colher informações sobre o foco central da pesquisa que é a formação do profissional de administração na era do conhecimento. Desta forma foi possível

tomar conhecimento das percepções dos sujeitos, dos documentos internos e externos que em conjunto com a pesquisa bibliográfica permitiram a uma maior compreensão do fenômeno em estudo.

Entre as características do estudo de caso podemos destacar: a compreensão de que o conhecimento não é algo acabado, que a interpretação dos fenômenos no contexto deve ser valorizado como uma forma de retratar a realidade de forma completa e que para isto é importante utilizar uma variedade de fontes de informação. (LUDKE, 1986)

A pesquisa de campo foi realizada mediante aplicação de questionários com questões abertas juntos aos professores e entrevista semi-estruturada com os diretores responsáveis pela construção do projeto pedagógico do curso de administração.

Segundo MINAYO (1992), o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele. Os sujeitos fazem parte de uma relação de intersubjetividade de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontando tanto com a realidade concreta e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimento, possibilitando o resultado existente dentro do curso de Administração.

Nesta fase das atividades da pesquisa de campo, optamos por proceder uma investigação através de um questionário junto aos professores do Curso de Administração, cujas disciplinas foram: Matemática, Teoria da Administração I, Direito, Metodologia do Trabalho Científico, Economia e

Comunicação e Expressão. Esta escolha permite apreciar a esse novo projeto pedagógico, suas implicações, perspectivas e sugestões.

Optou-se então por entrevistar os diretores da instituição, cujos cargos eram de Diretor Acadêmico, o Diretor Administrativo e o Diretor Geral da Coordenação, elaborando primeiramente um roteiro com questões importantes ao propósito do estudo, utilizando-nos da técnica de proceder a entrevista de forma individual e semi-estruturada. Captar a ótica dos diretores e também os assuntos que embasam o encaminhamento de tópicos de seus cargos, era o objetivo nesta fase. Com duração aproximada de 45 minutos, este processo foi realizado em maio/junho de 2000.

Neste contexto, os sujeitos da fase preliminar da pesquisa, constituíram-se dos professores e diretores do Curso de Administração no ano de 2000.

A técnica utilizada para a obtenção dos dados foi mediante um formulário, que consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos, segundo GIL (1991, p. 91). (Anexo I).

As duas primeiras questões tiveram como objetivo neste bloco identificar o cargo e a disciplina que ministram na universidade. A terceira questão procurou saber quais as competências necessárias para a formação do administrador. A quarta questão procurou levantar se os professores e os diretores conheciam a proposta pedagógica do curso.

As questões quinta e sexta do questionário buscam identificar se as competências definidas no Projeto Pedagógico correspondem às necessidades requeridas pelo profissional da atualidade.

As questões quinta e sexta do questionário buscam identificar se as competências definidas no Projeto Pedagógico correspondem às necessidades requeridas pelo profissional da atualidade.

Na sétima questão foi levantada, como é concretizada a relação teoria/prática. A oitava questão abordou qual a importância do estágio curricular para a aquisição das competências.

Especificamente para o Curso de Administração, optamos por prosseguir nossa investigação, inicialmente junto a esta instituição que ofertava administração no seu primeiro ano de existência, afim de se adquirir uma visão diferenciada em conjunto com os professores e diretores buscando desenvolver o estudo no contexto do curso com significado articulador.

Os dados foram analisados através da técnica da análise de conteúdo. Segundo BARDIN, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análises de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. (In: MINAYO, 1992, p. 199)

A fase utilizada da técnica da análise de conteúdo foi a análise temática, ou seja, de uma preposição, afirmativa ou sentença sobre o assunto. Segundo EGG, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (In: MINAYO, 1992, p. 208)

Buscou-se ainda, analisar a construção do projeto pedagógico do Curso de Administração. Um projeto pedagógico deve constituir em atividade

contínua e aberta, caracterizada pelo espírito empreendedor, visando a melhoria permanente e o aumento do potencial realizador, segundo uma ótica integradora. Ele depende do compromisso coletivo dos docentes, de sua visão estratégica e compromisso com resultados objetivos e específicos, muito mais do que apenas a proposição de meras intenções.

É necessário ressaltar que a elaboração do projeto pedagógico deve ser efetivada, desde o início, tendo em vista as implicações de todos os seus aspectos, com a implantação e implementação de ações por todos os envolvidos. São pessoas que efetivam as propostas, são elaboradas para orientar o trabalho e não para justificar posições ou recursos, ou ilustrar intenções.

Cabe destacar ainda, que pelo fato de atuarmos na Instituição analisada na época do estudo, foi realizada também observação assistemática o que permitiu maior compreensão dos avanços e dos desafios ainda presentes para a formação do profissional de administração.

Para uma melhor compreensão dos novos desafios para formação profissional, faz-se necessário compreender a construção histórica do processo de formação do administrador, da integração universidade/empresa e das competências necessárias para atuar na sociedade de conhecimento o que será abordado da seqüência.

CAPÍTULO II

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO

A partir da década de 70, relações de poder e política, relações econômicas e culturais passam a experimentar mudanças radicais. Transformações no campo da tecnologia e do processo de trabalho, redefinição das modalidades do regime de acumulação revelam radicais reorganizações na dinâmica social. Interessa perceber, por exemplo, que as alterações nos padrões de competitividade capitalista articulam-se a uma reorientação do mercado consumidor. Este passa a caracterizar-se pela instabilidade e diferenciação não mais passível de configurar uma demanda homogênea mas, ao contrário, variável em quantidade e qualidade.

Novas normas de consumo aliam-se às novas formas de concorrência. As empresas passam a buscar, ininterruptamente, novos padrões produtivos em decorrência da necessidade de inserção competitiva num mercado extremamente heterogêneo onde qualidade e produtividade são fatores de competitividade.

As mudanças tecnológicas respondem às exigências de qualidade em face do novo contexto econômico. Evidentemente, é a lógica capitalista - fenômeno universal que demanda - e estimula - a passagem do antigo modelo taylorista-fordista para o denominado paradigma de produção flexível.

O novo regime de acumulação capitalista reivindica mudanças na filosofia organizativa e administrativa como condição de sobrevivência empresarial.

A produção flexível, ao reunificar tarefas - antes parceladas - numa única máquina, convive com o enfraquecimento da divisão técnica do trabalho. A base científica comum dos equipamentos utilizados é um “instrumento” de trabalho que, como tal, não deve ser inacessível ao trabalhador. Constata-se, nesse sentido, a necessidade, inexistente no paradigma anterior, da fusão teoria e prática. Precisamente, esta capacidade de centralização requerida do trabalhador é ela mesma a condição de garantia de produtividade. A atual revolução tecnológica, distintamente da primeira revolução industrial, que teve o mérito de substituir a força física do homem pela energia mecânica, caracteriza-se por ampliar a capacidade intelectual humana na produção. A nova forma de organização exigirá do trabalhador qualidades de natureza não apenas operacional como também conceptual. A integração com a contemporaneidade do mundo implica maior desenvolvimento e apropriação da ciência e da tecnologia enquanto principais instrumentos da dinâmica do sistema produtivo.

A dinâmica dos desenvolvimentos técnico-organizacionais, verificada no setor produtivo de bens, há de se fazer presente no setor da produção de serviços dada a interpenetração crescente dos setores.

Observa-se uma crescente integração entre indústria e serviços, à medida em que se expandem as atividades terciárias no interior de empresas industriais - fenômeno da terceirização. Trata-se do crescimento daquelas atividades realizadas no bojo e como parte das organizações produtivas. Tais atividades têm uma função de “acompanhamento” do processo de produção, abrangendo o nível técnico-gerencial, direção, administração de pessoal, manutenção, estoque, reparos, limpeza, vigilância. Ainda que as empresas estejam, tendencialmente, concentrando-

se em sua atividade-fim, delegando a terceiros – terceirização – a gerência e execução das atividades de “acompanhamento”, não há como negar a crescente vinculação dos diferentes processos de trabalho.

Em que pesem os novos requisitos de qualificação, importa salientar a especificidade das atividades de serviços. Dada sua natureza, essas atividades já se caracterizam pelo maior espaço de manobra por parte de seus empregados, ao mesmo tempo em que requerem, dos mesmos, respostas a situações específicas. A estandardização completa nunca foi benéfica num contexto de relações mais ou menos indefinidas, onde cada caso deve ser decidido através de interpretações nem sempre possíveis. Em se tratando de serviços, OFFE (1985) diz que por sua própria natureza a produção de serviços é menos suscetível à racionalização do que à produção de bens (...) se aceitarmos que a industrialização levou a uma despersonalização do trabalho, então a expansão dos serviços proporciona a oportunidade de inverter essa tendência, pois o contato direto com o cliente para quem o serviço é realizado, assim como a necessidade de atender às demandas individuais do cliente, são características muito mais comuns nas indústrias de serviços do que em outros setores da economia.

De qualquer modo a economia como um todo vem reivindicando, no atual contexto, mudanças até então inéditas no perfil do futuro administrador. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes

tornam-se requisitos do novo profissional.

A formação para o posto de trabalho, traduzida no treinamento restrito às tarefas exigidas em uma dada ocupação, deve ser revista em face da realidade que se configura, a qual exige do administrador, veterano ou novato, uma noção ampla de como opera a sua empresa: do mercado onde trabalha; do que pensa o consumidor final sobre o produto que está comprando. Verifica-se que a qualidade intelectual mais valorizada nas novas organizações empresariais é a capacidade de entender e se comunicar com o mundo que está a sua volta. Nos dias atuais, assegurar a qualidade da formação relaciona-se à preparação dos indivíduos para qualificações úteis, não apenas a curto prazo como também a longo prazo. Tal preocupação vale não só para os ocupantes de empregos fixos. Observe-se, a propósito; a atual tendência em reduzir o número de trabalhos regulares, o que implica, em muitos casos, o esforço do administrador em gerar sua própria renda mediante a prestação autônoma de serviços. Tal reestruturação do mercado de trabalho, perversa às vezes, exige do administrador autônomo a qualificação necessária para conquistar e preservar seu espaço de trabalho. Ainda que a nova economia não tenha nascido totalmente, ou pelo menos não esteja forte e segura, caminhando com as próprias pernas, é possível advinhar os seus passos. Pode-se começar olhando a avassaladora proliferação do trabalho autônomo e do auto-empresariamento: todo mundo conhece alguém que deixou ou perdeu o emprego e agora faz trabalhos de micro, abriu um pequeno comércio, é representante comercial ou consultor. Começam a se criar redes de trabalho, entre diferentes especialidades e fornecedores entre si destes com empresas grandes e com consumidores finais, criando seus próprios canais de distribuição.

O conceito de formação reavaliado supõe sua compreensão como fluxo de conhecimentos e habilidades que embasam práticas de trabalho. A par dos fundamentos de sua práxis profissional, torna-se o administrador mais apto a interagir com as freqüentes mudanças técnicas, uma vez dotado dos subsídios de um agir mais crítico e criativo.

O curso de Administração não pode perder de vista, pois, a convivência de ambos os paradigmas no contexto brasileiro; contudo, assume uma visão prospectiva, com base na constatação de uma tendência que é mundial: a incorporação das tecnologias inovadoras, o estímulo à flexibilização da produção, a interação entre os setores.

Vive-se uma época marcada, pelos fenômenos de descentralização, pela redefinição dos papéis dos atores sociais, inclusive no marco das realces trabalhistas, onde se difunde o investimento no diálogo. Tempo, portanto, mais do que propício à revitalização do “sujeito-cidadão” nos mais diversos fóruns educacionais e empresariais.

E neste sentido que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, procura assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e as expectativas de todos os interessados neste nível de ensino. A Nova LDB ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que os cursos possam colocar no mercado profissionais com boa formação, ao nível de graduação, como uma etapa inicial da formação continuada. (BRASIL, 1996)

Segundo o Parecer nº 776/97 do CNE:

as diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha a atualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto da formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registradas quanto ao tempo de permanência na graduação, que não é de sua ampliação — sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (BRASIL, 1996, p. 28)

Os cursos de Administração devem, assim, abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações, passando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências na medida deste nível de ensino e, por outro, na medida da educação permanente, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, de mercado de trabalho e das condições do exercício profissional. Tais mudanças tornam-se possíveis do ponto de vista legal (LDB-Lei nº 9394/96; proposta de diretrizes curriculares para o curso de administração, Pareceres CNE etc.) como veremos a seguir.

2.1.1 Perfil do Egresso

O perfil do egresso desejado do curso de Administração, de responsabilidade das IES, deve estar no âmbito do perfil brasileiro, refletindo as características regionais, a potencialidade das IES e seu projeto pedagógico institucional. Os mesmos deverão servir de referência para o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso e/ou das habilitações pretendidas. Por exemplo, as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem como as de avaliação contempladas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou Habilitação deverão contribuir para a consolidação do perfil comum como do específico pretendido pelas IES. O perfil a ser definido não deverá compreender só o como fazer, mas o por que fazer. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes são requisitos fundamentais na formação do novo profissional.

2.1.2 Competências e Habilidades

As competências e as habilidades demonstram um conjunto de saberes e conhecimentos provenientes de várias instâncias, tais como, da formação

geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas). A qualificação real constitui-se mais no “saber-ser” do que no “saber-fazer”. Esta pode ser conquistada pelas IES através da articulação dos vários saberes oriundos de diferentes esferas, como por exemplo, formais, informais, teóricos: práticos e tácitos para ajudar o egresso a resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, incerteza e instabilidade. Por meio do desenvolvimento do conjunto de saberes e conhecimentos ministrados no Curso e/ou nas Habilitações, as IES deverão desenvolver, no mínimo, as habilidades de: Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos; Auto-planejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho: expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal: utilizar todos os conhecimentos — obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa; iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas de seu trabalho: refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres, - raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes

contextos organizacionais e sociais. Compete as IES a escolha estratégica das competências específicas que deverão ser desenvolvidas com o intuito de consolidar o perfil de egresso pretendido pelo curso e/ou habilitação. As competências e habilidades específicas dependem da vocação regional em que se encontra localizado o curso. A escolha das competências e habilidades específicas podem ser resultantes do perfil, da vocação regional e, ainda, da organização diferenciada do currículo do curso e/ou habilitação que engloba o projeto pedagógico. Compete a IES em dar condições para o discente optar por habilitações e competências específicas. Estas podem ser 3 grandes áreas de formação: formação de bacharéis; formação aplicada profissional e formação de docentes pesquisadores, dependendo do projeto pedagógico de cada curso.

2.1.3 Estágios e Atividades Complementares Articulação Teoria X Prática

O estágio curricular do Curso de Administração e/ou Habilitação, realizado ao longo do curso deve consolidar, no mínimo, os seguintes objetivos: - proporcionar ao estudante oportunidades de desenvolver suas habilidades, analisar situações e propor mudanças no ambiente organizacional e societário; - complementar o processo ensino-aprendizagem, através da conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional; - atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional, abrindo ao estagiário reais oportunidades de conhecimento da filosofia, diretrizes, organização e funcionamento das organizações e da comunidade;

facilitará processo de atualização de conteúdos disciplinares, permitindo adequar aquelas de caráter profissionalizante às constantes inovações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas a que estão sujeitas; - incentivar o desenvolvimento das potencialidades individuais, propiciando o surgimento de novas gerações de profissionais empreendedores internos e externos, capazes de adotar modelos de gestão, métodos e processos inovadores, novas tecnologias e metodologias alternativas, promover a integração da IES/Curso-Empresa - Comunidade; atuar como instrumento de iniciação científica a pesquisa e ao ensino (aprender a ensinar). O estágio supervisionado I deve ser iniciado no primeiro ano do curso/habilitação e acompanhado pela coordenação de forma integrada às organizações profissionais, sociais, sindicais (estágio como mapeamento da realidade). Deve motivar o aluno a construir sua grade curricular específica e a optar pelos cursos seqüenciais afins. O Estágio Supervisionado I deve ter por objetivo a familiarização do acadêmico do Curso de Administração com a realidade empresarial e/ou societária. O acadêmico deverá atuar como um observador do que ocorre na praxis administrativa e organizacional, como forma de adquirir uma visão crítica do seu ambiente e, em especial, do universo em que se situa a sua profissão. O Estágio Supervisionado II deve ser iniciado a partir do segundo ano. Tem por objetivo aprofundar os estudos acerca dos fenômenos administrativos e organizacionais, assim como suas interrelações com a realidade social na sua totalidade, como forma de dispor de maiores condições para o acadêmico verificar a aplicabilidade dos métodos e técnicas da administração junto a realidade organizacional e social. O estágio supervisionado III deve ser iniciado no terceiro ano. Tem por objetivo capacitar o aluno a dominar todo instrumental necessário para

intervir na dinâmica organizacional, gerencial, operacional e ambiental através do aprofundamento dos conhecimentos vinculados aos Campos de Conhecimento do Curso e/ou dos conteúdos incluídos para consolidar a vocação e as particularidades do curso. No Estágio Supervisionado III o aluno, independente do Campo de Conhecimento de realização, para intervir na realidade com a intenção de propor mudanças para os fenômenos observados, deve, necessariamente, levantar e analisar a situação organizacional e do contexto onde se encontra localizada a organização objeto de estudo. O estágio supervisionado I, II e III pode ser desenvolvido na própria empresa, quando o estagiário for proprietário de qualquer tipo de iniciativa privada ou quando este for titular de cargo executivo, de qualquer tipo de instituição privado ou pública.

2.1.4 Estrutura Geral do Curso: Organização Curricular

As IES devem respeitar princípios, tais como o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; formação de valores; aprimoramento como pessoa humana; formação ética e exercício da cidadania quando da elaboração do currículo. A escolha do regime didático e/ou do tipo de estrutura curricular fica a critério das IES. As mesmas poderão adotar estruturas curriculares do tipo híbridas ou seja, seriada anual, seriada semestral, aproveitamento de créditos e pré-requisitos ou módulos. Os módulos podem ser: Módulo Básico; Módulo Específico e Módulo Seqüencial. Independente do tipo de estrutura curricular e do regime acadêmico adotado pela IES, a organização curricular do curso deve ser

orientada por alguns pressupostos: visão orgânica do conhecimento, afinadas com as mutações que estão acontecendo a cada dia; disposição para perseguir esta visão, por meio do tratamento dos conteúdos com as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo; abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do curso e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria e suas conseqüências e aplicações práticas; reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais.

Por meio desta leitura, a formação básica a ser buscada deverá ser realizada mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Isso representa aprender a aprender a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Na construção do currículo as IES devem respeitar os princípios pedagógicos da IDENTIDADE, DIVERSIDADE E AUTONOMIA, DA INTERDISCIPLINARIDADE, DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA FLEXIBILIDADE. Em relação a identidade, diversidade e autonomia, vale dizer que o seu exercício pleno se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria. A proposta pedagógica de cada IES deve refletir o melhor equacionamento possível entre

recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção do curso no seu ambiente social.

Por meio da interdisciplinaridade as IES deverão organizar um currículo que vá além da mera justaposição de disciplinas como da diluição delas em generalidades. As IES deverão relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação. Todo conhecimento deverá manter um diálogo permanente com outros conhecimentos. Um diálogo que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. O que deve ser ensinado no curso deve ir além da descrição como forma de constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir. A aprendizagem deve ser vista como decisiva para o desenvolvimento dos alunos e por esta razão as disciplinas deverão estar didaticamente solidárias para favorecer o atingimento desse objetivo, de modo que as disciplinas diferentes estimulem competências comuns. Cada disciplina deve contribuir para a constituição de diferentes capacidades por meio da complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar o desenvolvimento intelectual, social, afetivo mais completo e integrado.

A relação teoria *versus* prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania. A proposta pedagógica do curso deve demonstrar que a cidadania não é dever e nem privilégio de uma área específica do currículo como nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercícios de cidadania deverão ser vistos por meio da convivência cotidiana, As práticas sociais e

políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão. A utilização de conhecimentos constituídos no curso, às situações da vida cotidiana e da experimentação espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão. O tratamento contextualizado dos conteúdos representa um recurso para os cursos tirarem o aluno da situação de mero espectador passivo. O contexto mais próximo do aluno e mais facilmente explicável para dar significado e utilidade aos conteúdos de aprendizagem é o da vida pessoal, do cotidiano e da convivência. O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente social e físico deverão permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende no curso de Administração e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia.

Quanto à base nacional comum expressa por campos de conhecimento e parte diversificada, deve-se observar que: a) tudo o que foi até então mencionado se aplica para ambas as partes, tanto a nacional comum como a diversificada. Numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam divorciadas; b) no seu artigo 26, a LDB buscou preservar a autonomia da proposta pedagógica para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos. Assim entendida, a contextualização pode ser a forma de organizar a parte diversificada do currículo, sem criar divórcio ou dualidade entre elas e a base nacional expressa por campos de conhecimento; c) a parte diversificada deverá ser organicamente integrada à base nacional dos campos de conhecimento para que o currículo faça sentido como um todo. (BRASIL, 1996, p. 14). E essa integração poderá ocorrer por meio do enriquecimento, ampliação, diversificação e contextualização.

2.1.5 Práticas Pedagógicas/Métodos de Ensino-Aprendizagem

As IES deverão adotar práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem que tragam inovação em prol da melhoria da qualidade do curso/habilitação como um todo. Além do caráter inovativo as mesmas também deverão ser diversificadas. A apropriação do perfil que contemple a vocação da região em que se encontra localizado o curso em relação ao perfil brasileiro requer a superação da pedagogia tecnicista. A implementação da formação profissional “saber-fazer” deve envolver a incorporação de uma pedagogia, fundamentada numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, para que os cursos de graduação em Administração possam: a) contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que conseguir assegurar, a todos, um ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. b) demonstrar que o processo de aquisição de conhecimento deve ser compreendido como decorrência das trocas que o graduando estabelece na interação com o meio (natural, social e cultural), cabendo ao professor exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados. c) utilizar métodos de ensino fundamentados nos princípios da psicologia cognitiva, que privilegie a atividade e iniciativa dos graduandos. Os métodos de ensino utilizados, além de propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos graduandos, devem favorecer a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando, não apenas ao aprender a fazer, mas sobretudo, ao “aprender a aprender”. d) assegurar ao corpo

docente a autonomia e o controle de seu próprio processo de trabalho. e) utilizar uma abordagem que privilegie a sua dimensão crítica e criativa. O resgate da dimensão humana do trabalho é uma opção na medida em que possibilita a intervenção consciente no processo produtivo, fortalecendo o exercício da cidadania. f) adotar procedimentos que visem à problematização dos assuntos tratados e à assimilação ativa de conhecimentos. g) criar condições para o desenvolvimento das capacidades de abstração e reflexão sobre a atividade realizada. h) ajudar o aluno a incrementar o próprio processo de aprender, a ter controle sobre sua capacidade de processar informações.

2.2 BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO

A missão histórica do administrador consistiu no planejamento e direção dos recursos para atender as flutuações, a curto e longo prazo, do mercado.

O mercado aparece como o principal fator de adaptação estrutural, mais do que a própria legislação do governo com respeito a leis antitrustes, taxas e legislação trabalhista e providenciária. Por outro lado, a ação governamental no sentido de defesa, ou no sentido de investimentos para equilíbrio dos ciclos econômicos, afeta o mercado e torna o governo um grande consumidor (LODI, 1993, p.2).

Historicamente, os executivos que dirigiam as empresas industriais seguiram um padrão reconhecível de desempenho. Segundo este autor, pode-se dividir a história da estratégia americana em quatro fases: a) a expansão inicial e

acumulação de recursos; b) a racionalização do uso dos recursos; c) a expressão subsequente para novos mercados e produtos; d) o desenvolvimento de uma nova estrutura.

A primeira fase (acumulação de recursos) nasceu nos anos após a guerra civil americana (1865), quando ocorreu a grande expansão de construções ferroviárias, a qual, por sua vez, criou o mercado para ferro e aço e o moderno mercado de capitais. Esse período se caracteriza pelo rápido crescimento urbano, resultado da migração rural e da imigração européia. Por volta de 1880, qualquer empresa poderia atingir por estrada de ferro um crescente mercado urbano. Nesse período, o empresário achava mais fácil ampliar as instalações de produção do que organizar uma rede de distribuição. Foi, pois, tardiamente que surgiu a organização do “marketing”, levando ao crescimento dos departamentos de compra e à aquisição de firmas fornecedoras que detinham esse último mercado. O controle por integração vertical permitiu o aparecimento da economia de escala. (LODI, 1993).

A segunda fase (racionalização do uso dos recursos) começa exatamente em pleno período da integração vertical. Frequentemente, em sua ânsia de controlar novos mercados, esses pioneiros acumulavam mais instalações e pessoas do que era necessário. Daí por diante, os lucros iam depender da racionalização da empresa. Em matéria de produção, a empresa nesse período cuidou mais dos prazos de entrega, organizando o planejamento e controle de produção.

A terceira fase (novo conhecimento) refere-se a reorganização geral das empresas na fase anterior levou maior eficiência às vendas, compras, produção e distribuição. As diferenças de custo, entre as várias companhias, diminuíram e as

margens de lucros baixaram. O mercado foi se tornando mais saturado, as oportunidades de reduzir custos diminuíram e as margens de lucro baixaram. Em consequência, as empresas começaram a procurar novos produtos e mercados.

A quarta fase (racionalização do uso de recursos em expansão) levou à reorganização de departamento de "marketing" para abranger novas linhas. Como os canais de autoridade e comunicação da estrutura funcional se mostraram inadequadas para atender a essa complexidade de produtos e operações, mudou-se para estrutura divisional descentralizada.

Segundo o citado autor, antes de 1850 muito poucas empresas americanas precisavam dos serviços de um administrador em tempo integral, ou poucas exigiam uma estrutura administrativa claramente definida. Na América rural que precedia à guerra civil, não existia a administração de empresas como atividade ou profissão distinta. O superintendente geral supervisionava diretamente cada atividade produtiva. Se o negócio era grande, os próprios agentes ficavam sócios da firma, o que integrava produção e distribuição.

Na década de 1880-1890 começou aparecer a imprensa integrada e multidepartamental. Antes disso, a maior parte das empresas apenas manufaturava, comprando suas matérias-primas e vendendo seus produtos através de agentes comissionados, atacadistas e outros intermediários.

Entre 1890 e 1900, tinha-se como base a idéia de preços menores e a utilização racional das fábricas. Diversas dessas corporações e consolidações fracassaram financeiramente entre 1900 e 1914. Como muitos americanos costumavam pensar que dirigir empresa era questão apenas de habilidade pessoal e

não de organização, muitas corporações eram ineficientes, tinham uma estrutura informal, trabalhavam de forma não planejada. (LODI, 1993, p. 32)

Se as duas últimas décadas do século passado viram a expansão maciça da indústria e o crescimento dos grandes impérios corporativos, depois de 1900 a preocupação se voltou para os riscos do contínuo crescimento sem uma organização formal. A expansão das linhas, o crescimento dos mercados e a diversidade de consumidores agravou a complexidade. O crescimento passou ao plano mundial.

Hoje em dia, costuma-se pensar na administração como sendo administração de empresas. Essa premissa, segundo DRUCKER (1999), tem origem mais ou menos recente. Até a década de 30, os poucos escritores e pensadores que se preocupavam com a administração, começando por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), mais ou menos na virada do século, e terminando com Chester Barnard, logo antes da Segunda Guerra Mundial, presumia que a administração de empresas não passava de uma subdivisão da administração geral.

“Para eles, o termo ‘Administração’ se aplicava a qualquer tipo de organização, não apenas às empresas. Uma organização era uma organização, e as organizações diferiam entre si apenas na medida em que uma raça de cão difere de outra raça” (DRUCKER, 1999, p. 36).

A primeira aplicação consciente e sistemática dos princípios da administração não se deu numa empresa. Foi a reorganização do Exército dos Estados Unidos feita em 1901 por Elihu Root (1845-1937), o secretário da Guerra Theodore Roosevelt.

O primeiro congresso de administração, em Praga, em 1922, foi organizado não por empresários, mas por Herbert Hoover, então secretário de comércio americano, e Thomas Rasaryk, historiador mundialmente famoso e presidente-fundador da recém-criada República da Checoslováquia.

A identificação da administração com a administração de empresas começou apenas com a Grande Depressão, que gerou hostilidade em relação às empresas e desprezo por seus executivos. Para não ser contaminada pela associação de sua imagem com a de empresas, a administração no setor público foi rebatizada de administração pública e proclamada uma disciplina distinta, com seus departamentos universitários, terminologia e hierarquia profissional próprios (DRUCKER, 1999, p. 37).

A moda mudou, entretanto, no período do pós-guerra. Em 1950 “empresas” e “negócios” já haviam voltado a ser palavras bem-vistas, em grande medida devido ao desempenho da administração de empresas americanas durante a Segunda Guerra Mundial. Hoje, as teorias estão finalmente alcançando a realidade. Isso se pode constatar pelos seguintes fatos: Segundo DRUCKER,

- a) Muitas escolas de administração de empresas foram rebatizadas de escolas de administração;
- b) A crescente oferta de cursos de administração de organizações sem fins lucrativos por essas mesmas escolas;
- c) O surgimento de programas de administração executiva que recrutam executivos de empresas e de outras organizações não-empresariais;
- d) A criação de departamentos de administração pastoral em escolas de teologia.

“Mas a premissa de que a administração é administração de empresas continua existindo. Assim, é importante afirmar, em alto e bom som, que a administração não é administração de empresas, assim como a medicina, por exemplo, não é obstetrícia.” (DRUKER, 1999).

Na verdade, as empresas não têm sido o setor que mais cresce nas sociedades desenvolvidas no século XX.

Hoje, uma proporção muito menor de população economicamente ativa dos países desenvolvidos trabalha em empresas do que acontecia há 100 anos. Naquela época, praticamente todas as pessoas que compunham a população ativa ganhavam a vida em atividades econômicas (em sua maioria agrícolas) (DRUCKER, 1999).

Os setores que mais cresceram nos países desenvolvidos no século XX não foram o das empresas, mas sim o governamental, o dos profissionais liberais, o da saúde e o da *educação*. Essa tendência vai se manter e se intensificar no século XX.

2.3 INTERAÇÃO UNIVERSIDADE – EMPRESA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Nas décadas de 50 e 60, segundo PLONSKI (1998), ocorreram os fatos mais decisivos para o futuro da educação em nosso país e as primeiras providências conectadas com vistas à interação universidade/empresa.

“O debate solar sob os ventos da liberdade deu impulso na década de 50 à tão esperada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, finalmente

aprovada e sancionada em 1962.” (VILLALOBOS, 1969). No mesmo período, debatiam-se a reforma universitária da qual resultou inicialmente a criação da Universidade de Brasília, fruto de legislação especial e experiência-piloto para a Lei n.º 5.540 de 1967, já no regime militar, que transformou ensino e pesquisa em atividades indissociáveis.

Paralelamente, e para fazer face aos novos tempos, as empresas tomaram as primeiras iniciativas de aproximação com as universidades. No início, foi necessário definir as formas de interação entre escola e empresa, ficando evidentes inúmeras possibilidades, dentre as quais se destacavam a pesquisa e o estágio supervisionado, além de várias formas de cooperação, como consultoria, cursos de reciclagem e outros tipos de prestação de serviços.

Segundo PLONSKI (1998, p. 13) o MEC, desde logo, definiu a universidade como centro de excelência na produção e veiculação do conhecimento com extraordinário papel a desempenhar nos programas de desenvolvimento tecnológico e científico.

Em 1972, segundo o autor citado anteriormente, como expressão da forte presença das empresas estatais em nossa economia, foi lançado o Projeto Integração Escola/Empresa/Governo, ampliando as possibilidades de ação através de um leque mais amplo de entidade que poderiam entrosar-se até mesmo ao nível ministerial, quando se tratasse de órgãos públicos.

Em linhas gerais, foram estabelecidas algumas metas que poderiam ser resumidas:

- a) “Abrir a escola para o mercado de trabalho, através do acoplamento entre o sistema formador e o sistema utilizador de mão-de-obra”;

- b) “Dar oportunidades aos discentes de vivenciar problemas reais, com vistas à atividade profissional”;
- c) “Estimular as empresas a participar do processo de formação de mão-de-obra qualificada no seu próprio campo de trabalho”.

Diante dessas colocações do autor, pode-se observar que todo esse esforço, entretanto, somente alcançará o êxito almejado se for conduzido por uma pedagogia voltada ao futuro, com base na reconstrução e reorganização da experiência, e ligada ao conceito de que “educação é vida e viver é desenvolver-se, é crescer”. Portanto, para compreender o surgimento e o funcionamento dos diferentes mecanismos de interação entre universidade e empresa no Brasil, é preciso pensar tendo em vista o referencial histórico de um país em desenvolvimento, com todas as dificuldades advindas de um processo de industrialização tardia, também é preciso situar todo esse processo no momento atual do conhecimento científico.

Segundo ALVIM (1998), hoje, vive-se um clima de pressão permanente por resultados, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, em ambiente de escassez de recursos também permanentes. Verifica-se ainda que as empresas vêm administrando ciclos de vida de produtos cada vez mais curtos, em ambiente de competitividade crescente. Neste contexto, é que se insere a cooperação universidade-empresa.

Através das colocações deste autor, observou-se que os desafios para interação universidade-empresa estão diretamente atrelados à construção do país que se deseja efetivamente desenvolver. O maior desafio talvez seja a direção que

os governos dos diferentes níveis conseguirão imprimir, aglutinando ou não as motivações, os esforços e objetivos daquelas instituições e empresas mais capazes de contribuir para o desenvolvimento.

As instituições, segundo ALVIM (1998, p.99), têm condições de ampliar a sua contribuição. “É necessário aprofundar a reflexão sobre os novos caminhos a serem buscados em conjunto, as novas posturas profissionais a serem vivenciados e as novas formas de parceria a serem obtidas”.

Os anos 90, para BAUMANN (1996) fortaleceram as grandes mudanças na estrutura econômica mundial, trazendo reflexos e impactos nas organizações industriais, no modo do trabalho, no desenvolvimento e uso de tecnologias, bem como no processo de difusão e transferência do conhecimento técnico-científico, entre outros aspectos, afetando os diferentes níveis das relações comerciais, econômicas e sociais.

Com estas colocações do autor, observou-se que a necessidade de fortalecimento da capacitação tecnológica, associada à intensificação das transferências desta capacitação ao setor produtor de bens e serviços, está sendo elemento cada vez mais importante e essencial para o desenvolvimento e crescimento econômico e social e também para a busca de competitividade, principalmente para os países em desenvolvimento.

“O processo de abertura do mercado associado à busca de um desenvolvimento em novas bases ditado pelos países desenvolvidos, trouxe consigo alterações na estrutura produtiva do país e a incorporação de novos itens na pauta de discussão, nacional e internacional” (BAUMANN, 1996).

Acredita-se que, a procura de maiores e melhores índices de produtividade, eficiência, qualidade, competitividade, transferência e incorporação de tecnologias, qualificação dos recursos humanos, concorrência acirrada em busca de novos mercados são temas que passaram a contar dos discursos e ações dos dirigentes de instituições públicas e privadas.

Segundo MARQUES (1996), tais mudanças afetam todos os setores, inclusive o de ciência e tecnologia. Novos papéis e funções passam a ser “cobradas” da comunidade científica e tecnológica, representada pelas instituições de ensino superior e pelos institutos de pesquisas, principalmente em responder mais efetivamente às demandas sociais e de mercado.

Para tanto, esforços na busca desta nova inserção têm sido efetivados mediante a implantação de políticas e ações voltadas ao incremento da integração entre o setor gerador de conhecimento e o setor produtor de um sistema nacional de inovação tecnológica. Acredito através destas colocações dos autores citados anteriormente, que no Brasil as experiências em cooperação universidade-empresa está engatinhando, apesar dos diversos frutos que já são e podem ser colhidos.

Considerando o momento que vivemos, entende-se que esse tipo de cooperação pode alavancar, em muito, a competitividade do setor produtivo brasileiro, dando uma demonstração para a sociedade da capacidade e potencial da nossa universidade.

Para as empresas de pequeno porte, pode ser o grande instrumento de alavancagem da competitividade das empresas deste segmento.

A oportunidade de parceria que surge para os parceiros, universidades e empresa, é a de fazer a aliança estratégica em prol do desenvolvimento do país.

Ao governo cabe o papel essencial de continuar induzindo, fomentando e fortalecendo a cooperação universidade-empresa, no sentido de dar maior sinergia ao processo de busca contínua de competitividade internacional e de conseguir mais benefícios sócio-econômicos para a nossa sociedade, a partir da geração, difusão e uso do conhecimento.

Portanto, no Brasil já saímos da intenção na cooperação universidade-empresa, e com ela estamos no processo de melhorar a nossa realidade.

2.4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA FACULDADE METROPOLITANA DE CURITIBA

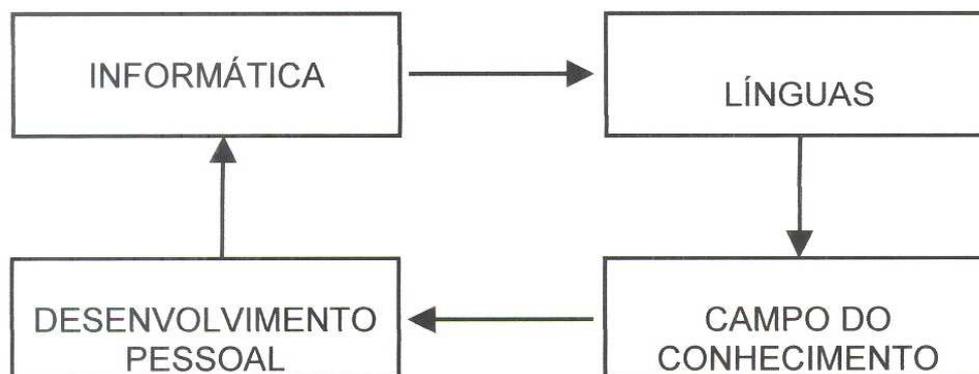
2.4.1 Apresentação

A humanidade está passando por profundas transformações e já evidencia-se o trabalho humano totalmente redesenhado. As organizações precisam de pessoas com outro tipo de preparo profissional. A globalização é uma realidade diária. A informática e o domínio de línguas estrangeiras são ferramentas indispensáveis para o trabalho diário.

A Instituição pesquisada¹ nasce com a proposta de ser uma escola de educação superior diferente, moderna, de última geração, apoiada por universidades de renome no Brasil, Estados Unidos e Europa, com a missão de preparar pessoas que façam a diferença nas empresas e demais organizações modernas.

¹ Conforme Folder da Faculdade Metropolitana de Curitiba, 1999.

A Instituição procura englobar uma nova visão de trabalho e de preparo das pessoas mediante os seguintes pontos²:



Sendo a informática o instrumento básico de trabalho de qualquer ocupação, língua estrangeira uma necessidade para profissionais de um mundo de negócios globalizados, campo de conhecimento e domínio amplo da área em que pretende atuar e o desenvolvimento pessoal a habilitação para um projeto de autonomia pessoal, onde se saiba trabalhar em equipe e se explore ao máximo a criatividade.

Com as novas aberturas da legislação educacional brasileira, a Instituição dará crédito a toda experiência profissional e de vida dos alunos, evitando-se, assim, o retrabalho e forçando o aluno a assistir as aulas da quais já domina os conteúdos. A verificação dos conhecimentos e experiências será feita mediante a apresentação de documentos, certificados ou entrevistas e exames e dispensará o aluno das aulas, mas os mesmos deverão desenvolver um projeto especial, dentro da disciplina que seja de seu interesse pessoal ou profissional. No caso específico de línguas estrangeiras e informática, o aluno poderá ter crédito total

² Conforme Folder da Faculdade Metropolitana de Curitiba, 1999.

ou parcial das disciplinas. No caso de crédito parcial, ele entrará no nível que sua avaliação indicar.

Uma das realidades da vida moderna é que não se pode mais deixar de aprender. As evoluções tecnológica e de conhecimento são tão rápidas que quem deixar de seguir programas de estudo permanentes corre o risco de ficar ultrapassado. Por outro lado, não é mais possível passar 3, 4 ou 5 anos cursando uma nova habilidade profissional. Seguindo a tendência, a nova legislação brasileira criou a figura dos Cursos Seqüenciais. São cursos de curta duração, de um a quatro semestres, formados para atender objetivos específicos e que podem ser cursados de acordo com a necessidade das pessoas. Esses cursos dão direito a um Certificado quando de complementação de estudos e um diploma quando configurados como Curso Superior Seqüencial. (BRASIL, 1999)

Como a Instituição busca o atendimento das necessidades de profissionais em empresas e sociedade de mudanças rápidas, diversos cursos seqüenciais serão oferecidos. Caso o aluno que concluir um curso seqüencial queira realizar outro ou ingressar em um curso de duração plena, poderá solicitar créditos das disciplinas cursadas, criando-se, assim, a possibilidade concreta de explorar novas carreiras ou de se manter permanentemente atualizado.

O vestibular, tradicionalmente praticado pelas universidades brasileiras, era fruto de uma época em que as instituições de ensino superior não tinham um projeto acadêmico bem definido e o número de alunos excedia, em muito, a procura. Hoje cabe a cada instituição estabelecer o processo de seleção dos alunos que mais se adequem à proposta educacional de seus cursos. O acesso aos cursos é feito sem o vestibular e constará de exame de currículo do aluno, notas obtidas em cursos e

exames, experiência profissional, cartas de referência e entrevista pessoal. Eventualmente se poderá solicitar dados complementares, mas a idéia é criar a oportunidade dos que buscam uma verdadeira profissionalização para encontrarem cursos adequados aos seus anseios. Assim, as inscrições estarão abertas o ano todo e o aluno e sua família não terão de passar pelas angústias do vestibular tradicional.

Como uma instituição nova que se propõe a realizar um trabalho competente, com um corpo docente identificado com um novo momento da educação brasileira e mundial, a instituição adotará um inédito programa de assistência técnica ao ensino e emitirá, por ocasião da formatura dos cursos regulares de graduação, um Certificado de Garantia da Qualidade do Ensino válido por dois anos. Acreditam que as pessoas ou as famílias que investem tempo e recursos financeiros consideráveis em um curso superior tem o direito a um trabalho sério e responsável por parte da instituição. Qualquer produto adquirido que se preze tem um valor agregado de garantia de qualidade. Em se tratando de um processo de formação é fundamental preocupação com a educação contínua.

Pelos cursos de línguas, pelos cursos de informática, pelo trabalho do Laboratório de Desenvolvimento Pessoal e pelos processos de Assistência Técnica e Certificado de Garantia o aluno não pagará nada extra.

2.4.2 Projeto do Curso de Administração

Contribuir³ para o desenvolvimento do Administrador e para o aprimoramento das organizações administrativas que trabalham com esta área, mediante a formação de fatores humanos qualificados, em programas de graduação e pós-graduação.

2.4.2.1 Concepção

Este curso de Administração⁴ formará profissionais para o novo milênio e para a concepção de seu projeto pedagógico, levou-se em consideração, além das exigências legais, as mudanças que caracterizam essa nova sociedade e que já chegaram as empresas e ao mercado de trabalho. Tais mudanças podem ser assim sintetizadas: transformações nas formas de fazer negócio; desenvolvimento tecnológico dita as regras de gestão e do marketing; abertura brasileira; novo foco das empresas; o consumidor; novo foco da área de produção; novos organogramas; modificações no sistema de trabalho.

As peculiaridades notadas entre o passado e o presente no ambiente das empresas estão aqui evidenciadas, no passado, notava-se que as mudanças eram graduais, que havia previsibilidade, que os negócios eram locais, havia menor concorrência e também fidelidade na concorrência. Atualmente ficou claro que as

³ Conforme Folder da Faculdade Metropolitana de Curitiba, 1999.

⁴ id.

mudanças são aceleradas, que existe imprevisibilidade, globalização, maior concorrência, maior exigência/satisfação total.

Na estrutura e no foco das empresas do passado notava-se a estrutura patriarcal centralizada, o local *thinking* e o foco no produto e nos processos de produção, hoje já se vê que a estrutura promove o *empowerment* – descentralização, o global e que o foco é no cliente.

Da análise desses cenários é que esta Instituição se preocupou em elaborar um projeto pedagógico, que privilegiasse a formação de um profissional que, sendo generalista, seja também polivalente e que, no decorrer do curso, possam ser desenvolvidas competências e habilidades que caracterizam este novo profissional, atento às mudanças organizacionais e ambientais.

É este profissional que constitui o “novo” paradigma do ensino de Administração, em contra-posição ao “velho” paradigma do gestor de recursos. Formar este profissional de perfil diferenciado, generalista/polivalente, com formação global e humanística forte, que seja um hábil negociador, planejador por excelência e preparado para “conduzir grupos de trabalho a exercerem atividades para as organizações” é o objetivo desse curso de Administração.

2.4.2.2 Objetivos

Formar o cidadão e o profissional das ciências da administração com⁵:

⁵ Conforme Folder da Faculdade Metropolitana de Curitiba, 1999.

- a) elevado potencial de inserção no mercado de trabalho, ou seja, executivos preparados para um ajustamento contínuo às mudanças nas organizações na sociedade e no mercado de trabalho;
- b) espírito empreendedor;
- c) espírito público: o cidadão e o profissional comprometidos com os problemas da comunidade;
- d) espírito crítico para analisar e interpretar as informações;
- e) domínio de habilidades instrumentais básicas.

2.4.2.3 Corpo Docente

O Corpo Docente⁶, responsável pela ministração das disciplinas do curso, foi recrutado e selecionado entre professores da região, com titulação adequada às disciplinas para as quais foram indicadas. As jornadas semanais de trabalho desses professores respeitarão o Plano de Carreira Docente (TI – Tempo Integral; TP – Tempo Parcial; Horista).

O plano de carreira docente, regulamenta o recrutamento, a seleção, a admissão, a promoção e a disciplina do professor, que está sujeito, ainda, às normas regimentais.

A faculdade, por meio de um plano de capacitação de recursos humanos, desenvolverá programas de pós-graduação, próprios ou em convênios com outras IES, objetivando aperfeiçoar ou capacitar seus professores e pessoal

⁶ Conforme Folder da Faculdade Metropolitana de Curitiba, 1999.

não-docente. Os professores que, no ato da admissão possuam somente a graduação, por dificuldades pessoais ou institucionais de participação em programas de pós-graduação, serão automaticamente incluídos em programas específicos, a fim de capacitá-lo academicamente para o exercício do magistério superior.

CAPÍTULO III

3.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

“Na sociedade do conhecimento, da educação e da informação, que será a sociedade do século XXI, a Educação, enquanto processo de formação e de evolução humana, ganha novo e fundamental papel, ela que foi, é e continuará a ser a prioridade das prioridades, pois permitirá continuar sustentando a vida nas cidades, nos estados, nos países e no planeta”. (ZAINKO, 1998)

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato. Não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo que se manifesta no próprio processo de investigação do real.

O conhecimento, embora geralmente entendido como realidade neutra, constitui um processo. Como tal, é portador de compromissos, interesses e ideologias subjacentes. Com efeito, o conhecimento transmitido em sala de aula é o resultado de um confronto entre diferentes alternativas de compreensão e de concretização do mundo. É esta incorporação que nega a singularidade, o reducionismo no seu significado. E, ainda, que faz do processo de produção do conhecimento uma prática a ser inexalrivelmente pesquisada.

Segundo MOREIRA (1995), entendendo o conhecimento como uma realização humana, permeada por duas dimensões simultâneas, produto e processo,

é no momento de concretização do processo que a potencialidade transformadora do ato de apropriação do real se manifesta mais plenamente, pois esse é o espaço da ideologia, da contradição e da história.

Na sociedade do conhecimento, da educação, como ato político fundamental, ela se constitui em responsabilidade de todos que, ao proclamarmos a Educação para Todos, como um direito de cidadania, o fazemos com consciência de que é Educação para todos durante toda vida. Isto porque a Educação constitui processo permanente de aprendizagem, sendo considerada a mais importante atividade humana, porquanto nos permite desenvolver a habilidade exclusiva dos seres humanos que é a habilidade de criar. (ZAINKO, 1998)

Para ZAINKO (1998), “é necessário, pois, investir no processo integrado de formação do cidadão, como a grande questão da democracia, do desenvolvimento dos povos, a grande questão do futuro”.

O conhecimento chega até a escola racionalmente produzido, elaborado e sistematizado por meio de um determinado processo de investigação, realizado no contexto de uma dada concepção de mundo.

Na universidade, o conhecimento é tratado como produzido e, assim, aproximado. O pesquisador deve ter como preocupação produzir conhecimento, mas deve admitir também que esse conhecimento pode ser revisto, acrescido, retificado e até substituído por novos conhecimentos.

Nessa linha, visualiza-se a universidade como uma instituição que deve ser capaz de produzir um estilo diferenciado e aberto de saber, de reflexão, podendo tornar-se um dos espaços mais eficientes para se contrapor a uma cultura de tipo elitista e tecnocrática.

“O saber que a universidade produz tem um caráter histórico. Trata-se de saber produzido por indivíduos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens”. (ZAINKO, 1998)

No Relatório Delors (1998) in: ZAINKO (1998), estabeleceu-se os quatro pilares do processo de aprendizagem:

Aprender a conhecer significa, o treino nos métodos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório, e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de nossos tempos. (NICOLESCU, 1997)

Aprender a fazer está diretamente relacionado com a aquisição de habilidades específicas inerentes a uma profissão. Passa por um certo grau de especialização, associada a uma sólida capacidade de navegar nesse oceano de conhecimentos que nos são colocados à disposição pela ciência e a tecnologia, em velocidade imaginável há pouco tempo atrás.

Aprender a conviver, é submeter-se às exigências do poder, negociar o certo e o errado, mas fundamentalmente aprender a construir coletivamente.

Aprender a ser é também um permanente aprendizado, no qual professores informam alunos, tanto quanto alunos informam professores. Trata-se de uma fantástica experiência de respeito ao ser humano enquanto pessoa. Estabelecer a inter-relação entre estes quatro pilares básicos é o desafio-tarefa da Educação neste final de século.

Segundo DRUCKER (1999), quase todos (ou todos) nós sabemos muitas vezes mais do que colocamos em uso. A principal razão para isso é que não mobilizamos os múltiplos conhecimentos que possuímos. Não usamos os conhecimentos como parte de uma caixa de ferramentas. Em vez de perguntar: “O que sei, o que aprendi, que pode ser aplicado nesta tarefa?”, tendemos a classificar as tarefas em termos de áreas especializadas de conhecimento.

No ensino e no aprendizado precisa-se focalizar a ferramenta. No uso, precisamos focalizar o resultado final, a tarefa, o trabalho. Segundo este autor,

existe a capacidade de fazer associações pode ser inata e fazer parte do mistério chamado de gênio. Em grande parte, porém, a capacidade de fazer associações, e com isso elevar o rendimento do conhecimento existente (seja para um indivíduo, uma equipe ou para toda a organização), pode ser aprendida.

A especialização em conhecimentos nos deu um enorme potencial de desempenho em cada área. Porém, como os conhecimentos são muito especializados, precisamos de uma metodologia, uma disciplina, um processo para transformar esse potencial em bom desempenho, caso contrário a maior parte do conhecimento disponível não se tornará produtiva, pois permanecerá como mera informação.

Uma revolução tecnológica, computadores de mesa e transmissão via satélite diretamente às salas de aula, está engolindo nossas escolas. Ela transformará a maneira pela qual iremos aprender e ensinar dentro de poucas décadas e mudará a economia da educação.

Para DRUCKER (1999), embora raramente discutidas até agora, serão as mudanças na posição social e no papel da escola. Embora seja há muito tempo uma instituição fundamental, ela era “da sociedade” em vez de estar “na sociedade”. Ela se preocupava com os jovens, que ainda não eram cidadãos, nem responsáveis, nem estavam na força de trabalho.

Na sociedade do conhecimento, a escola passa a ser também a instituição dos adultos, em especial dos adultos altamente instruídos. Acima de tudo, na sociedade do conhecimento a escola passa a ser responsável pelo desempenho e pelos resultados.

A primeira revolução no aprendizado oferece uma segunda lição, igualmente importante: a tecnologia em si é menos importante do que as mudanças que ela provoca na substância, no conteúdo e no foco do ensino e da escola. São essas mudanças que realmente importam e elas são eficazes mesmo que as mudanças na tecnologia do aprendizado e do ensino sejam mínimas. (DRUCKER, 1999)

A era da informação, resultante da união dos computadores com as tecnologias da comunicação, traz em si uma poderosa força de mudança capaz de transformar a sociedade atual em um outro tipo absolutamente novo de sociedade.

Segundo SILVA (1999), ela caracteriza-se pela substituição e ampliação do trabalho mental do homem e a modificação da sociedade humana. Essa sociedade da informação provocaria, obrigatoriamente, a implantação de uma democracia participativa, na qual todas as decisões políticas envolveriam a participação de todos os cidadãos, ao contrário do sistema democrático atual, em que os cidadãos elegem seus representantes e desse modo participam de forma distante e indireta do processo político.

Na opinião de DEVENPORT (1999), conhecimento não é dado nem informação, embora esteja relacionado com ambos e as diferenças entre esses termos sejam normalmente uma questão de grau. A maioria das pessoas tem a intuição que o conhecimento é mais amplo, mais profundo é mais rico do que os dados ou a informação. As pessoas falam de um indivíduo esclarecido, informado e com conhecimento sobre determinado assunto, enfim, alguém inteligente e que tem boa formação cultural.

Esse autor, citado anteriormente, define que “conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores”.

O que essa definição torna imediatamente clara é que o conhecimento não é puro nem simples: é uma mistura de vários elementos. O conhecimento existe dentro das pessoas, faz parte da complexidade e imprevisibilidade humanas. O conhecimento é entregue através de meios estruturados, tais como livros e documentos, e de contatos pessoa a pessoa que vão desde conversas até relações de aprendizado.

Segundo SILVA (1992), a escola é há muito tempo, uma instituição social básica, desde o Renascimento no Ocidente e há mais tempo ainda no Oriente. Mas ela tem sido, tradicionalmente, uma instituição separada, que raramente ou nunca se combina com qualquer outra instituição.

A maior participação da escola na sociedade poderá ser uma mudança tão radical quanto qualquer mudança em métodos de ensino e de aprendizado, em matérias, ou no processo de ensino e de aprendizado. A escola continuará ensinando os jovens. Mas com a transformação do aprendizado em atividade vitalícia, em vez de algo que se deixa de fazer quando se fica “adulto”, as escolas precisarão reorganizar-se. Elas terão de se transformar em “sistemas abertos”.

Para a escola tradicional esse é um axioma que dispensa explicação, quase uma lei da natureza. Mas ele é incompatível com a natureza do conhecimento

e com as exigências da sociedade do conhecimento. É necessário um novo axioma: “Quanto maior a escolaridade da pessoa, mais ela precisará de estudo adicional”.

A sociedade do conhecimento não pode se dar ao luxo de desperdiçar potencial de conhecimento; e o diploma também se tornou o passaporte para cargos de conhecimento. Não há razão para acreditar que a maioria desses jovens carece de dotes intelectuais para o trabalho do conhecimento. (SILVA, 1992, p. 17)

Mas há um fator ainda mais importante: manter o acesso aberto ao ensino avançado, independentemente da idade ou das credenciais educacionais anteriores, é uma necessidade social. A pessoa que trabalha em serviços precisa ter a oportunidade de passar para o trabalho do conhecimento. Isso significa que a sociedade do conhecimento precisa criar um sistema educacional que propicie, para usar um termo de informática, “acesso aleatório”, as pessoas, em qualquer estágio de suas vidas, devem poder continuar sua educação formal e se qualificarem para o trabalho do conhecimento. A sociedade precisa estar disposta a aceitar pessoas em qualquer trabalho para o qual estejam qualificadas, independentemente de sua idade.

O ensino não será mais aquilo que as escolas fazem. Ele será, cada vez mais, um empreendimento conjunto, no qual as escolas serão parceiras em vez de monopolistas. Em muitas áreas as escolas também serão apenas uma das várias instituições de ensino e aprendizado disponíveis, competindo com outros fornecedores desses serviços.

Tradicionalmente, a escola tem sido o lugar onde se aprende; e o emprego o lugar onde se trabalha. Porém, essa linha irá se tornar cada vez mais indistinta. A escola será, cada vez mais, o lugar onde adultos continuam a aprender,

mesmo que trabalhem em tempo integral. Mas o emprego também será um lugar onde os adultos continuarão a aprender.

O que ainda não aconteceu é uma parceria formal entre as escolas e as instituições empregadoras. Mas as escolas e instituições empregadoras precisarão, cada vez mais, aprender a trabalhar em conjunto também na educação avançada de adultos. As escolas precisam de estímulo para trabalhar com adulto e organizações empregadoras, tanto quanto os adultos e seus empregadores precisam do estímulo para trabalhar com as escolas.

Por essa razão, tais questões estarão em evidência política nas próximas décadas. Para poder enfrentar com sucesso os novos desafios desde o período de transição, precisamos resolver esses dois tópicos inacabados: o papel e a função futuros da mão-de-obra e do capital.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO NO MUNDO DE HOJE

A década de 90 trouxe a necessidade de repensar o sentido do conhecimento para o homem enquanto ser dinâmico e agente de transformação, diante das tendências mundiais rumo ao século XXI. Tornou-se imprescindível repensar as relações homem-conhecimento-mundo. Verifica-se que o conhecimento é fundamental ao desenvolvimento humano.

Ontem, o homem era visto como um ser passivo capaz de aprender através de transferência de saber, onde ocupava papel de destaque a memorização,

já que se julgava que o sujeito aprendia porque memorizava. E o professor, formado nesse esquema, reproduzia-o.

Hoje, sabe-se que o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, através da mediação do professor e de ação do educando sobre o objeto de estudo.

O conhecimento se constrói em três momentos básicos, o da síncrese (visão fragmentada da realidade), da análise (percepção da parte como parte de um todo), da síntese (integração de conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico). (MINAYO, 1992, p. 9).

O conhecimento precisa ser crítico (busca o que é significativo, criativo (proporciona a transformação) e duradouro (permite inferir na realidade, quando significativo é bem construído). O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade.

“Ao final deste século, o mundo está enfrentando uma profunda crise-complexa e multidimensional, que afeta a nossa vida em suas múltiplas dimensões: saúde, meio ambiente, relações sociais, economia, política, educação, tecnologia. (MINAYO, 1992, p. 11)

Tal crise exige um homem integral, ou seja, um cidadão autônomo e criador capaz de construir uma sociedade moderna e democrática, de homens livres, de cidadãos conscientes. Só um homem será capaz de assumir a responsabilidade de realizar uma profunda transformação na sua relação com o planeta Terra e com todos os homens. Na verdade, a possibilidade de transformação é a possibilidade da própria vida.

Segundo MINAYO (1992), ser autônomo, do ponto de vista moral, significa ser capaz de agir a partir de valores morais, conscientemente assumidos com os mais corretos. Ser crítico, significa saber discernir o que é significativo em cada situação, para poder optar pelo melhor caminho na construção da sua própria vida e da sociedade o que pertence. Ser criador implica em ser capaz de fazer avançar o conhecimento de forma a poder transformar seu ambiente.

Para se chegar a esse homem, a Educação resume papel de relevância e a finalidade do conhecimento passa a ser colaborar na formação de educando e sua globalidade: consciência, caráter, cidadania.

Daí, segundo GRAMSCI, “a educação necessária: formar novos mestres, formar novos dirigentes”. Na verdade, a sociedade só será verdadeiramente democrática se todos forem aptos a ser dirigentes.

A educação deve, pois, garantir ao aluno os instrumentos para sua inserção participativa e transformadora na sociedade em que vive, o que significa o domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada, o acesso de forma crítica ao conhecimento elaborado numa sociedade moderna, a vivência de formas de participação numa sociedade democrática e a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária.

A crescente e, aparentemente irreversível, mundialização, que caminha para uma economia mundial única, cada vez mais integrada e universal, operando transnacionalmente, faz-se acompanhar pela fragilização das unidades básicas da política, os “Estados-nação”, pela efervescência de forças intranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas, pela proliferação de pequenas e médias empresas, bem como pelo crescimento da economia informal. Os fluxos migratórios do início do

século, marcados pelo movimento de pessoas em direção às localizações das empresas, inverteram-se, passando a ter como característica a ida das empresas para locais com disponibilidade de mão-de-obra barata, causando uma fixação do pessoal pouco qualificado nos países em desenvolvimento.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, no século XXI também afirma de modo explícito em seu preâmbulo que “a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida e que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e a cooperação entre os diversos setores. (UNESCO, 1998)

No aspecto econômico, um tema muito levantado foi o da empregabilidade, por ser este um problema mundial que reflete na formação, na relação do mercado de trabalho, e na própria universidade.

A questão das mudanças na educação superior não foram, porém, limitadas à necessidade de abertura a novas tecnologias, mas pressupõe, também a articulação entre vários níveis de educação e valorização de seus agentes principais: estudantes e professores. “Com relação a educação como um todo, a Declaração afirma que “as instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como um componente de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir”. (UNESCO, 1998, p. 25)

Na verdade, antes de se buscar o tipo de IES que se quer construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se busca alcançar. As IES precisam preocupar-se com as grandes questões que permanecem como desafios para a humanidade: construção de paz, luta pelo desenvolvimento sustentável, proteção do

meio ambiente, respeito aos valores culturais diversificados, cooperação internacional, democracia. As preocupações ético-existenciais talvez sejam a grande razão para o sentimento de inquietude, que nos assalta nesse final de século. O espetacular avanço da ciência e da tecnologia e as melhorias evidentes no bem-estar material e na vida cotidiana serão estéreis, caso não se traduzam na construção de um sentido para a existência humana.

Transitando entre outros elementos, como a harmonização com o mundo do trabalho, o conhecimento sem fronteiras as potencialidades e os perigos da tecnologia, a Declaração insiste, no entanto, que fundamentalmente a “educação superior deve reforçar seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas à eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, deteriorização do meio-ambiente e enfermidade, principalmente por meio de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para a análise de problemas e questões levantadas”.

Essa dimensão, que sem dúvida reflete o compromisso fundamental da educação com os direitos humanos, tem sido tradicionalmente valorizada no Brasil pelas instituições educacionais.

Finalmente, os conceitos que se referem a estudantes e professores estão bem claros na Declaração. Aos professores cabe “ensinar seus alunos a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento”.

Devem ser parceiros e protagonistas essenciais responsáveis pela renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares.

Pode-se concluir que, na condição de participantes e agentes da educação superior no Brasil, devemos pensar na necessidade de articular nossas políticas educacionais em nível superior, a “visão” global e a “ação”.

Diante do contexto atual de globalização da economia, acirrada competição no mercado de trabalho, surgimento de novas estruturas organizacionais e tecnológicas, ocorrem também, novas perspectivas nas relações de trabalho e o surgimento de um perfil profissional centrado no conhecimento e capacidade. Portanto, no conceito emergente, a obtenção do conhecimento é um investimento cada vez mais valorizado para a ascensão social do indivíduo e conjuntamente, da sociedade (MARQUES, 1996, p. 37)

Pode-se dizer que a principal característica desse novo tempo é o fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com potencial de armazenamentos vertiginosos. Embora este conhecimento não seja produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado produzindo ciência e tecnologia.

Segundo ROSSI (1998, p. 28), atualmente, o acúmulo de conhecimento produzido se concentra em alguns poucos países identificados como Grupo dos Sete ou G7. De fato, 70% dos trabalhos científicos produzidos no globo aí se localizam, apesar deste conjunto responder apenas 14% da população mundial. A concentração da informação agrava, de modo significativo, o desequilíbrio internacional em todos os níveis. Esta simples constatação coloca em crise o papel tradicional da universidade, aquele relacionado à produção e divulgação do saber.

Tentando-se uma aproximação da natureza do conhecimento da sociedade globalizada a primeira constatação é a da crise da matriz epistemológica cartesiana. Esta crise tem sido caracterizada como o confronto entre a concepção de que o desenvolvimento histórico do indivíduo e da sociedade se dá por meio do uso correto contra aquele que afirma o fim da história, enquanto história de avanços e progressos (ROSSI, 1998, p.31).

O conhecimento neste novo período humano é conhecimento tecnológico, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber e o conhecimento, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para vida, o destino humano e a sociedade, para tornar-se “produto comercial de circulação” orientado pelo novo paradigma da aplicabilidade.

Os paradigmas da modernidade, segundo ROSSI (1998) que ensejavam rotas previstas para o desenho do futuro humano, estão em crise. No entanto, se é evidente a crise do pressuposto epistemológico moderno, seria prematuro afirmar-se a hegemonia absoluta da pós-modernidade e do conhecimento como exclusivo processo comercial de circulação.

A nova sociedade globalizada, que prioriza o econômico, contribui ainda para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em disputa um novo projeto de cidadania que não se nutre mais dos valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, para esta época em que valoriza-se, não só mais o humano, mas ao que atende aos interesses do mundo econômico.

Neste novo cenário, de produção globalizada de bens, justificada pela incessante competição que associa qualidade e lucro, convive-se também com uma crescente brutal exclusão social e de desemprego.

Apesar de sua pretensa hegemonia (VELHO, 1998), a globalização da sociedade não elimina a “cultura regional”, as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do “local”, do diferente. Esta noção pode ser vista como resultado da ação de grupos e classes sociais dominantes, com vistas a hegemonia. De qualquer forma, abolida a idéia de uma racionalidade central da história, podem tomar a palavra as minorias, instituindo um mundo da diferença, de pluralidade de cultura. Esta análise salienta a necessidade dos múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea. Pelo menos esta é uma obrigação da universidade.

O papel da universidade frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada, mostra a relação do conhecimento com sua aplicabilidade tecnológica, enquanto produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por este processo, produziu um deslocamento do papel social da universidade, esta deixa de ser a instituição fundamental para a produção do saber. Pode-se constatar que no mundo globalizado, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central. (PLONSKI, 1998)

Por outro lado, o papel da universidade relacionada à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A esse dado acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil. (BAUMANN, 1996, p. 31)

Do ponto de vista da Graduação, em particular, a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requer, necessariamente, atenta consideração por parte da universidade. A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação e a de “aprender a aprender”. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada.

A primeira questão, segundo BAUMANN (1996), que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa redefinir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço. Duas alternativas extremas podem ser avançadas: o modelo concentrador, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais e, de outro lado, o modelo incluyente para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados. Na verdade, espera-se da universidade uma atuação que contribua para a realização desses dois modelos. O próprio discurso acadêmico oscila entre estes dois pólos. De fato, o sentido da autonomia universitária requer que esta não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade.

De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade

concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.

Segundo CAMPOS (1995), de qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas a vida digna.

No contexto desta nova sociedade do conhecimento, mais ainda, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos mas também pela questão ética que diz respeito a toda a universidade, por todas as suas ações, buscar o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta interseção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura.

Identificar os caminhos que levam ao desenvolvimento profissional é o grande desafio dos nossos tempos. E também um dos meios de conciliar uma carreira bem-sucedida com os propósitos de realização pessoal.

Desde o fim dos anos 70, segundo ROPÉ (1997), as preocupações de emprego se encontram localizados no centro do sistema educativo. Assim, a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperação de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, sua organização e modos de transmissão, assimilação dos saberes e de como avaliá-los.

3.3 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIA PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Apesar de grande parte da revolução científica e tecnológica ter transcorrido fora de seus limites de atuação, a universidade paulatinamente, veio adquirido o monopólio de sua produção. O século XIX assiste a esta preeminência das instituições de ensino superior e estas chegam ao século XX como aquelas voltadas especificamente para a produção, guarda e transmissão da ciência. Assim, por consequência, deveriam ser instâncias de livre debate, de circulação de idéias e de produção de pesquisa onde, tendo em vista as regras de procedimento científico, dever-se-ia incentivar a efervescência criativa e inovadora. (SANTOS FILHO, 1995, p. 63)

Esta situação da universidade é curiosa, segundo SANTOS FILHO (1995): de um lado, ela é portadora de um postulado de racionalista, em que o respeito e a crença no poder de se conhecer a realidade, via razão e experiência, são fundamentais, de outro, ela deveria ser um espaço onde a criação e a inovação teriam condições de fluir livremente. Isso significa um dilema: caso se radicalize o processo de racionalização, poderá ocorrer a burocratização da atividade científica, dificultando, assim, a capacidade criativa dos pesquisadores, se permitir a fluência livre da criatividade, pode incorrer no risco de impossibilitar o projeto de uma produção científica rigorosa, sujeita às regras e procedimentos criados para o seu funcionamento.

Bem ou mal, as universidades têm procurado equacionar esse dilema, através da montagem de uma estrutura organizacional flexível, em que a

competência dos trabalhos realizados gera e mantém formas de trabalho que restringem a tendência burocrática ao excesso de formalismo e à rigidez. Desde que o mérito prevaleça como critério básico das atividades acadêmicas, a estrutura organizacional acaba se adequando às suas demandas.

A competência nestes postulados está relacionada à capacidade de qualquer um em manusear e valer-se de critérios aprioristicamente formulados. Já a noção de competência como talento é totalmente antagônica a uma idéia genérica do homem como ser racional pois, se este já nasce com dom para esta ou aquela atividade, é inútil o indivíduo querer desempenhar outras que firmam esta predestinação. Nesse contexto, o conhecimento passa a ser atributo de eleitos, e a racionalidade é inerente a uns poucos escolhidos para tal.

Segundo PERRENOUD (1999, p. 23), “só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”.

Ao nascermos, dispomos de alguns poucos esquemas hereditários e, a partir destes, construímos outros de maneira contínua. Esses esquemas permitem-nos mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação, pois tal mobilização exige uma série de operações mentais de alto nível.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. Ela acrescenta o valor de uso dos recursos mobilizados, pois ordena-os, relaciona-os, funde-os em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva. (BOOG, 1998)

Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras. Dessa forma, a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com parte de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. As observações didáticas mostram que a maioria dos alunos extrai da forma e do conteúdo das instruções recebidas índices suficientes para saber o que fazer, ou seja, parecem competentes. E eles são, se considerarmos, imediatamente, que essa competência limita-se a situações bastante estereotipadas de exercício e de avaliação escolares. Ou seja, chega um momento em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados.

As competências, segundo PERRENOUD (1999, p. 33), “são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação.

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

Essa competência global mobiliza várias competências mais específicas segundo PERRENOUD (2000, p. 41): “Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir de erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento”.

Toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais.

No domínio em questão, as competências a construir não são inteiramente identificadas, porque os dispositivos de diferenciação ainda são

bastante sumários, frágeis e limitados. Construir competências individuais nesse domínio é, portanto, participar de um procedimento coletivo que mobilize os professores inovadores e os pesquisadores.

No campo tecnológico, os grupos de estudos desenvolvem produtos sofisticados e, quando estão prontos, difundem-nos com um manual e, eventualmente, com uma formação para os usuários. Os dispositivos de pedagogia diferenciado não têm a mesma natureza, serão sempre concebidos e construídos, a partir de tramas e de exemplos nos quais os professores podem inspirar-se, sem poder reproduzi-los integralmente. As competências requeridas dos professores ultrapassam, pois, o mero uso inteligente de um instrumento. Pode-se lamentar isso, porque exige deles um investimento considerável. Ou pode-se ficar satisfeito, pois é aí que se justifica e se define a profissionalização de seu ofício.

Uma parte das competências anteriormente descritas está ligada às mudanças que se requerem uma luta determinada contra o fracasso escolar, por meio de uma pedagogia mais diferenciada e de uma maior individualização dos percursos de formação.

Uma das resistências mais fortes e menos abertamente reconhecidas gira em torno do sentimento de incompetência que suscita tais perspectivas. Tradicionalmente, a formação dos professores.

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício. Ele surge relacionado a uma crise, em um tempo em que os professores tendem a se voltar

para sua turma e para as práticas que se mostram válidas. No estado em que se encontram as políticas e as finanças públicas dos países desenvolvidos, não seria conveniente criticá-los por isso. No entanto, pode-se esperar que inúmeros professores aceitem o desafio, por recusarem a sociedade atual e o fracasso escolar que a prepara por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo ou então, por temerem morrer de pé, com o giz na mão, no quadro-negro, segundo a fórmula de HUBERMAN (1989 a), ao resumir a questão essencial que surge com a proximidade dos 40 anos no ciclo de vida dos professores.

A especialização, o pensamento e as competências dos professores são objeto de inúmeros trabalhos, inspirados na ergonomia e na antropologia cognitiva na psicologia e na sociologia do trabalho, bem como na análise das práticas.

Em um período de transição, agravado por uma crise das finanças públicas e das finalidades da escola, as representações dividem-se, não se sabe muito bem de onde se vem e para onde se vai. O que importa, então, é relembrar caminhos conhecidos e trilhar alguns outros.

Cada elemento de um referencial de competência pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras.

Segundo PERRENOUD (2000, p. 33),

... para saber de que pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstrações. É igualmente importante uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências designadas, sobretudo para que se faça o inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam. Desse modo, um trabalho aprofundado sobre as competências consiste:

- a) primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e de tarefas;

- b) em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, “savoir-faire”, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão.

Não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideologias e, portanto, uma certa arbitrariedade na representação do ofício e em suas facetas.

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas.

Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-la se transforma.

O referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimentos, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Segundo PERRENOUD (2000, p. 14), o referencial em que nos inspirarmos tenta, pois, aprender o movimento da profissão, insistindo em 10 grandes famílias de competências:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) Administrar a progressão das aprendizagens;
- c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) Trabalhar em equipe;
- f) Participar da administração da escola;
- g) Informar e envolver os pais;
- h) Utilizar novas tecnologias;
- i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- j) Administrar sua própria formação contínua.

O próprio conceito de competência merecia longas discussões. Esse atrativo estranho LE BOTERF suscita há alguns anos inúmeros trabalhos, juntamente com os saberes de experiências e saberes de ação (In: BARBIER, 1996), tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola.

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. Essa definição insiste em quatro aspectos, segundo PERRENOUD (2000, p. 18):

- a) As competências não são elas mesmas saberes, "savoir-faire" ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- b) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

- c) O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (ALTET, 1999; PERRENOUD, 1996, 1988), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- d) As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao saber da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LE BOTERF. In: PERRENOUD, 2000, p. 27).

A abordagem por competências transformaria, consideravelmente, o ofício de professor e o ofício de aluno e, talvez, os ofícios dos administradores e de outros profissionais que intervêm na escola.

A abordagem por competência é entendida de forma muito diversas e, às vezes, chega a ser mal-entendida. Manuseia-se expressões polissêmicas, conceitos pouco estabilizadas e ataca-se um enorme problema: as finalidades e os conteúdos do ensino. Não é nada anormal, pois, que se confronte uma imensa diversidade de concepção da cultura e da escola, umas explícitas e construídas, outras intuitivas e esboçadas. Ora, no estado atual dos costumes profissionais, muitos professores continuam pensando solitariamente e dão-se o direito de estar com a razão sozinhos contra todos. A razão pedagógica continua sendo uma questão individual.

Nem as práticas, nem os sistemas evoluem muito rapidamente, por isso, é preciso buscar o tempo necessário para a mudança de atitudes, das representações e das identidades. Raramente se muda tudo sozinho, pois é mais fecundo participar de um processo coletivo no âmbito de uma equipe ou no estabelecimento de uma rede.

Nenhum sistema muda com base no medo ou no sofrimento, tampouco na indiferença. Toda reforma apoia-se em um estado do processo de

profissionalização do ofício do docente e pode contribuir para esse processo ou, ao contrário, levá-lo a regredir, conforme a atitude dos reformadores.

Se a abordagem por competências não passar de uma linguagem de moda, ela modificará apenas os textos e será rapidamente esquecida. Se sua ambição for a transformação das práticas, passará a ser uma reforma do tipo, que não pode economizar um debate sobre o sentido e as finalidades da escola e, tampouco, instalar-se em um profundo divórcio entre aquilo que os professores pensam e aquilo que o sistema espera dela. Construir competências desde a escola requer “paciência e longo tempo”. (PERRENOUD, 1999)

Não pode-se esperar, no entanto, que tudo fique claro para agirmos. Toda a prática educacional tem por base certas apostas teóricas. Aceitas tais apostas, falta ganhar o maior número delas. A amplitude das incertezas e a complexidade das noções implicadas não são os menores obstáculos.

O movimento rumo às competências está à dianteira da renovação da escola e participa, ao mesmo tempo, de uma incansável repetição. Ao defender as cabeças-feitas em relação às cabeças-cheias.

Cada geração relança o debate em torno dos programas, de sua sobrecarga; redescobre a necessidade de levar-se em consideração a globalidade da pessoa; insiste no sentido dos conhecimentos e de sua contextualização, tem a sensação de ter, finalmente, posto o dedo sobre o fundo do problema e ter encontrado a solução. Houve um real progresso? Talvez a abordagem por competências na reformulação dos programas escolares não seja senão a derradeira metamorfose de uma utopia muito antiga: fazer da escola um lugar onde cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida...

A utopia não é essencialmente pedagógica, na medida em que o desenvolvimento das competências é da ordem do possível, genética, psicológica e

didaticamente. A utopia é sociológica, na medida em que esse desenvolvimento supõe condições favoráveis em todas as classes, ou seja, a adesão dos atores, a começar pelos docentes, a uma concepção da cultura, do saber e da ação, o que passa por uma mudança de identidade, por novas representações e novas qualificações profissionais.

A maioria dos docentes foi formada por uma escola centrada nos conhecimentos e sente-se à vontade nesse modelo. Sua cultura e sua relação com o saber foram forjadas dessa maneira, e eles aproveitaram tal sistema.

A “revolução das competências” só acontecerá, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente. A formação contínua está se desenvolvendo. Está indo na direção de um desenvolvimento de competências orientado para a profissionalização para o acompanhamento de equipes e projetos de estabelecimentos e para análise das práticas, das situações de trabalho e dos problemas profissionais. Esse é, a prazo, o futuro da formação inicial, se ela conseguir construir uma verdadeira articulação entre teorias e práticas e libertar-se da preeminência das disciplinas. (PERRENOUD, 2000)

Em uma pedagogia centrada nos conhecimentos, o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimento papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotados.

Em uma pedagogia das situações-problema, segundo PERRENOUD (1999), o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.

Esse contrato exige uma maior coerência e continuidade de uma aula para a outra, além de um constante esforço de explicitação e de ajuste das regras do jogo. Também passa por uma ruptura com a competição e com o individualismo. Isso remete à improvável cooperação entre adultos e ao possível contraste entre a cultura profissional individualista dos professores e o convite feito aos alunos para trabalharem juntos.

Segundo PERRENOUD (1999),

... do lado da identidade e das competências do professor, vemos, portanto: a capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental; a aceitação de erros como fontes essenciais de regulação e de progresso, desde que analisados e entendidos; a valorização da cooperação entre alunos em tarefas complexas; a capacidade de explicitar e de ajustar o contrato didático, de ouvir as resistências dos alunos e levá-las em consideração e a capacidade de engajar-se pessoalmente no trabalho, não ficando sempre na posição de árbitro ou de avaliador, mas sem por isso tornar-se um igual.

Para os professores que aderem a uma abordagem por competências surge outro desafio: convencer seus alunos a trabalhar e a aprender de outra maneira. Tornam-se então, parceiros ativos e criativos, que cooperam com o professor para criar novas situações-problema ou conhecer novos projetos.

PERRENOUD (1999), acredita que para enfrentar as estratégias dos alunos, é útil medir o que a abordagem por competência espera deles. As competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas. O trabalho escolar tradicional estimula a mera apresentação de resultados, enquanto a abordagem por competência, torna visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e agir. Um projeto de grande envergadura ou um problema complexo, normalmente,

mobilizam um grupo, solicitam várias habilidades, no âmbito da divisão o trabalho, e também necessitam de uma coordenação de tarefas de um e de outros.

Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe, e talvez estejamos começando a entendê-lo. Uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aula” e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.

Segundo BOOG (1998), a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático, praticar uma avaliação para uma menor compartimentação disciplinar.

“Mesmo quando aceitam a idéia de competência, alguns professores podem sentir-se, inicialmente, encarregados de dar conhecimentos básicos aos seus alunos, pensando que, antes de mobilizá-los em determinada situação, devem adquiri-los de acordo com uma progressão metódica e organizada no “texto do saber”. Os professores acostumados a uma abordagem disciplinar não imaginaram, realmente, a possibilidade de “transmitir sua matéria a propósito de um problema”, quando toda a tradição pedagógica leva-os a autonomizar a exposição dos conhecimentos e a conceber as situações de implementação como simples

exercícios de compreensão ou de memorização de conhecimentos previamente ensinados em uma ordem “lógica”. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

Segundo PERRENOUD (1999, p. 55), a formação de competências exige pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica de treinamento, baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, freqüentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente.

Aí está o maior investimento; vê-se claramente que tal prática remete para a outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana. Atualmente, apesar de mais de um século de movimentos de escola nova e de pedagogias ativas, apesar de várias décadas de abordagem construtivas, interacionistas e sistêmicas nas ciências da educação, os modelos transmissivos e associacionistas conservam sua legitimidade e, com uma certa freqüência, dominam a cena.

Para PERRENOUD (1999, p. 55), supõe-se importantes mudanças indelétricas por parte do professor:

- a) Não considerar uma relação pragmática com o saber como uma revelação menor; a universidade continua fingindo acreditar que a maioria de seus estudantes destina-se à pesquisa. Assim sendo, a partir da pesquisa aplicada, o saber universitário parece estar ameaçado por uma irreversível degradação, quando sujeito às contingências da ação humana.

- b) Aceitar a desordem, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes da ação, trabalhar na construção de competências significa aceitar aportar o mínimo requerido, sabendo-se que o restante virá depois, oportunamente, de maneira mais desordenadamente, é verdade, porém em função de uma real necessidade.
- c) Desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno. Cada professor investiu tempo e esforços para dominar o que está ensinando. Além de seus conteúdos, os conhecimentos encontraram, em sua mente, uma organização que, pouco a pouco, parece-lhes “evidente” e que subentende a estrutura de sua aula teórica.
- d) Ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação. Os professores exercem um papel definido, do qual só se pode ter uma idéia exata por meio de uma experiência pessoal. Para enunciar conhecimentos, basta ser um pouco erudito, para formar em competências, melhor seria que parte dos formadores as possuíssem...

Não se poderia subestimar o fato de que o uso da noção de competência na instituição escolar, nas instituições de formação e até mesmo nas empresas é solidário com a idéia de justiça social, de igualdade dos indivíduos em condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um.

Portanto, pode-se desenvolver outra perspectiva, em analisar a emergência dos meios profissionais constituídos pelos formadores (na empresa e no dispositivo de enquadramento do desemprego), consultores e diretores de recursos humanos que estão na origem da concepção e da propagação dessa formalização técnica, dessa moderação de ferramentas destinadas a resolver os problemas das relações entre conhecimento e ação.

Nas novas formas organizacionais que privilegiam a aprendizagem e a inovação, quais as competências necessárias para o profissional? A partir das idéias de BOOG (1998) sobre a competência como um “saber agir responsável” reconhecido, o que implica em saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades num contexto profissional.

Segundo CAMPOS (1995), existe um processo que deve agregar valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Completa-se, assim, o ciclo de aprendizagem, transformando organizações e pessoas em eternos aprendizes para vencer os desafios de um mundo cada vez mais complexo e dinâmico.

A partir das abordagens teóricas pode-se perceber as diferentes dimensões da competência profissional.

Segundo BOOG (1998), as competências profissionais são definidas em: saber agir (entender o que faz sentido, indo além do prescrito, julgar, decidir); saber combinar e mobilizar recursos (criar sinergia entre os recursos construindo competências e potencializando o desenvolvimento das pessoas); saber comunicar-se (compreender o outro, trabalhando e partilhando as emoções); saber aprender (trabalhar o conhecimento e a experiência); saber-se engajar e se comprometer

(empreender e assumir riscos, buscando a consistência entre seus objetivos pessoais e os da organização).

Nas organizações são explícitas as potencialidades das novas aprendizagens. É o local adequado para o exercício e a difusão do saber humano. Quanto mais esse saber puder se expressar, mais aprendiz se tornará a organização, o que significa maior competitividade, agilidade, criatividade e ousadia. (BOOG, 1998)

Diante dessas colocações do autor, observou-se que o ser humano vem ao mundo motivado para aprender, explorar e experimentar. Infelizmente; a maioria das instituições da nova sociedade é orientada mais para controlar do que para aprender, recompensando o desempenho das pessoas em função da sua obediência e padrões estabelecidos, e não pelo seu desejo de aprender.

A globalização da economia rompendo as barreiras das nacionalidades, das ideologias e dos sistemas financeiros e de governo. A economia e os empresários brasileiros passam a ter que competir com organizações multinacionais. O Brasil é “invadido” por máquinas, veículos e equipamentos de última geração, à frente os computadores e os robôs. Registra-se uma tendência de desemprego, no setor secundário, e de abertura de novos postos de trabalho, no comércio e no setor de serviços. Como *formar* o educando, para essa nova realidade, que provoca a mudança, a cada dia, no perfil do profissional que o mercado de trabalho exige? Como manter esse profissional atualizado, para estar perfeitamente integrado a essas mutações?

“O ser humano, como capital mais importante das organizações, com o seu complexo espírito-matéria-mente, na virada do século, está provocando

transformações sensíveis na psicologia, na sociologia, na filosofia e nas ciências aplicadas”. (CAMPOS, 1995)

O capital intelectual, como gerador de conhecimento, é o centro vital das organizações, crescendo de importância, paradoxalmente, na medida em que a máquina, o computador, a robótica, tomam o seu espaço físico e diversas de suas tarefas.

Segundo CAMPOS (1995), o capital humano, na universidade, é início, meio e fim: educando e educador. A universidade deve proporcionar formação abrangente e integradora aos seus estudantes, aprofundando experiências inter, multi e transdisciplinares. Deve, ainda, aperfeiçoar mecanismos que tornem a educação permanente um processo sistemático na formação e no aperfeiçoamento das pessoas (alunos, egressos, professores, pesquisadores, gestores administrativos e acadêmicos e funcionários). Como *desenvolver* o ser humano; aluno, professor ou funcionário técnico ou burocrático; prepará-lo e instrumentizá-lo para o desempenho competente e ético de suas funções, dentro e fora da universidade?

Portanto, esses cenários apontam para a necessidade das organizações universitárias adotarem políticas e instrumentos adequados, que possam planejar, organizar e operacionalizar ações destinadas ao seu desenvolvimento e perenidade, afastando o fantasma do descredenciamento ou da extinção. A construção ou reformulação do projeto pedagógico da universidade e a conseqüente implementação do planejamento estratégico e dos programas de qualidade e avaliação institucionais, ao lado dos planos de capacitação de recursos humanos e de carreira docente, entre outros, devem constituir decisões políticas

urgentes dos dirigentes das organizações universitárias, incluindo seus mantenedores. A sua adoção, contudo, inclui compromissos institucionais duradouros e que devem envolver toda a comunidade acadêmica, do mais elevado dirigente ao mais simples operário, passando pelo educando, que é o centro de tudo, e pelo professor, o agente do processo ensino-aprendizagem.

“O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências desiste-se de transmitir conhecimentos, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, ouvindo da experiência pessoal do senso comum, da cultura partilhada...”. (PERRENOUD, 1999, p.7)

Observou-se através destas colocações do autor que, quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados elas exigem. A escola está diante de um dilema, para construir competências, esta precisa de tempo, que é a parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo.

Segundo PERRENOUD (1999, p. 63), “competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Acredita-se que, as escolas continuam pensando os aprendizados em termos de conhecimentos por ser o que melhor domina, as escolas também, temem a abordagem por competências por causa dos questionamentos a respeito da transposição, do planejamento, dos contratos didáticos tais como costumam funcionar. Para muitos professores, ainda hoje, é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre o caminho a

contestação. Sempre existem muitos “conformistas” para atacar, em nome da cultura, toda e qualquer tentativa de distanciar-se das pedagogias do saber; a implementação de dispositivos de competência é apresentada como garantia de uma “queda de nível”.

Os professores, segundo PERRENOUD (1999), procuram explicitar as incidências de uma abordagem por competências sobre seu ofício e suas próprias competências profissionais.

Com efeito, tal abordagem convida-os a considerar os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problemas, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir os projetos com seus alunos, e adotar um planejamento flexível e indicativo, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, em uma situação de trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 63).

Acredita-se que essa perspectiva assusta, com razão, todos aqueles que acreditam que ensinar consiste, antes de tudo, em transmitir, de modo ordenado, conhecimentos bem-dominados. Também é importante levar em consideração as resistências dos alunos diante de qualquer transformação considerável de seu ofício.

Para desenvolver suas competências, o aluno deve trabalhar mais, correr novos riscos, cooperar projetar-se e questionar-se. Os alunos e seus pais resistem, às vezes, tanto quanto os professores.

Estabelece-se uma conexão entre a abordagem por competências e a luta contra desigualdades por meio de pedagogias diferenciadas. A inutilidade de

criarem-se grandes esperanças sobre uma abordagem por competências se, paralelamente, a isso não se mudar a relação com a cultura geral, se não houver a reconstrução de uma transposição didática ao mesmo tempo realista e visionária, se não forem inventados novos modos de avaliação, se a ação pedagógica não for modificada, se a formação dos professores não for modificada, em suma, se o modo de ensinar e fazer aprender não for radicalmente alterado.

CAPÍTULO IV

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 DADOS DOS PROFESSORES

A decisão de coletar dados com os professores das disciplinas do Curso de Administração reflete a intenção de percebermos suas óticas e o conseqüente aprofundamento das questões relativas as suas disciplinas.

As questões formuladas buscaram captar a percepção, a nível pessoal, do que a Administração poderá oferecer à cada disciplina de sua grade curricular, como facilitadora teórica e teórico-prático dos conteúdos respectivos, possibilitando dar sustentação e compreensão aos temas tratados.

A elaboração do protocolo de questionário a partir dos objetivos do estudo, consistiu na idéia de abordar os assuntos relacionados a Sociedade do Conhecimento e colher também suas experiências docentes, impressões e sugestões. Com a coleta e interpretação dos dados, buscamos atender aos objetivos propostos e, para melhor compreensão de seu conteúdo, elaboramos 3 categorias como segue:

- a) competências necessárias para a formação do administrador;
- b) relação teoria/prática;
- c) estágio curricular para aquisição de competências.

A seguir apresenta-se os dados obtidos junto aos professores que foram denominados P₁, P₂, P₃, P₄ e P₅. A primeira questão abordada é referente as competências para a formação do administrador na atualidade.

- a) Compreensão diversificada das competências necessárias para o administrador na atualidade:

Em relação aos dados obtidos junto aos professores, percebe-se a presença de diferentes saberes (saber, saber fazer, saber ser, saber conviver) no entanto, ao tomarmos as respostas individualmente, verifica-se que estas estão voltadas apenas para uma ou duas destas dimensões.

* A colocação de P₁, além de relatar a sua vivência na área de administração, nos remete ao problema do caráter articulador e assim relata: “além de um conhecimento amplo e geral sobre Administração de Empresas, acredito que o administrador deva conhecer bem o produto de sua empresa e o mercado dinâmico no qual está inserido”.

Já P₂, nos coloca a abordagem e o enfoque, expressando-se: “Administrar atividades. Gerenciar pessoas. Administrar conflitos. Saber lidar com ambigüidades e com incertezas. Ser criativo e flexível. Ter visão da empresa e do meio ambiente”.

P₃ manifesta-se com relação à necessidade de competências para a formação, do seguinte modo: “Infelizmente não conheço”.

Para P₄, “a preocupação de um gestor deve ultrapassar a competência técnica. São também muito importantes a habilidade humana e a habilidade conceitual”.

P₅, como nos questionários anteriores, indica características necessárias na formação do administrador, frisando: "... Perseverança, auto-conhecimento, capacidade de adaptação ao meio, domínio da informação, conhecimento do mercado e visão de economia global".

Como referido na página dezenove (19), as competências e habilidades necessárias para atuar na sociedade do conhecimento, deverão ser amplas, envolvendo as dimensões técnico-científicas, humanas, éticas, políticas.

De modo geral, em relação ao projeto pedagógico os professores acreditam que, este privilegia a formação de um profissional que: sendo generalista, seja também polivalente, com competências e habilidades e diferentes tipos de conhecimento e que é possível formar um aluno com conhecimento científico (formação geral), conhecimento técnico (formação profissional) e qualificação tácitas (experiência do trabalho social), ou seja, com este conjunto de competências para a qualificação real é possível formar um administrador com competências necessárias.

b) Compreensão que dissocia a teoria da prática:

Os professores participantes desta pesquisa indicam diferentes atividades que consideram possibilitar a relação teoria/prática. Tal indicação evidencia, no entanto, uma certa dicotomia na medida que existe um momento para a teoria e outro para a prática.

Quanto ao item b, a questão teoria/prática, verificamos ser relevante para os professores pesquisados, que se manifestaram como P₁: "A teoria é indispensável ao conhecimento do aluno, mas deve estar aliada a prática, que, na minha disciplina, se realiza através de estudo de casos concretos e discussões a respeito".

P₂ nos coloca a esse respeito, o seguinte: “os alunos desempenham tarefas para aplicar os conhecimentos teóricos ou metodológicos, por exemplo: elaboração de resenhas críticas de projetos de pesquisa, de resumos de assuntos”.

P₃ indica que a relação teoria/prática ocorre: “Através de estudo de caso, aplicação de exercícios práticos, através também, de discussão ampla em sala de aula”.

O professor P₄, nos relata que: “Através de trabalhos que favoreçam ao aluno pesquisar na comunidade o estudado (a teoria)”.

O pesquisado P₅ reforça as colocações anteriores, dizendo da importância da teoria/prática na formação do administrador.

c) Importância do estágio para a formação de competência:

Os dados obtidos junto aos professores indicam que, estes atribuem grande importância aos estágios, embora não explicitem de que forma estes poderão propiciar o desenvolvimento das competências propostas para o curso. Este não ocorre pela simples aplicação da teoria ou contato com o mercado de trabalho. É necessário que o estágio seja organizado de forma a possibilitar ao aluno o confronto com situações que requerem a utilização de diferentes saberes (técnico-científico, político, ético, etc.) e que demonstrem sua competência.

O professor P₁, coloca que: “Acredito que o estágio é muito importante para a formação integral do profissional. No entanto, para que o estágio seja válido é necessário que seja fiscalizado e siga padrões previamente estabelecidos pela Universidade”.

P₂ manifesta-se dizendo que: “é fundamental, uma vez que o estágio possibilita o primeiro contato formal do estudante com o seu mercado de trabalho”.

Em sua consideração, P₃ coloca: “O estágio curricular é de grande importância para o conhecimento do acadêmico. Vivenciará o programa estudado”.

Na opinião de P₄: “Proporcionar ao estagiário a oportunidade de empregar em situações reais os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula”.

P₅ finaliza e reforça que: “O conhecimento só é completo quando é aplicado a situações práticas”.

Considerando que o estágio propicia vivência em situações reais de trabalho, este se apresenta como propício para a formação das competências propostas pelo curso ao levar o aluno a se defrontar com situações complexas nas quais poderá intervir sob a supervisão do professor.

4.2 DADOS DOS DIRETORES

A iniciativa de entrevistar os três Diretores da Instituição, que estão profundamente envolvidos com o Projeto Pedagógico e a criação desta faculdade reflete a intenção de percebermos suas posições e atuações em relação ao tipo de profissional que eles querem construir na sociedade atual.

Percebeu-se que a posição e o enfoque dos três Diretores são semelhantes, em momento algum da entrevista houveram contradições de idéias entre os mesmos.

Em relação a Faculdade é colocado que o projeto pedagógico está voltado à rápida formação e com fortes conexões com o mundo prático do trabalho em organizações. E o profissional precisa ter versatilidade, cultura geral, dinamismo, capacidade e inteligência para aprender permanentemente e alto preparo para tomada de decisões.

Manifestaram-se dizendo que as competências definidas no Projeto Pedagógico correspondem às necessidades requeridas pelo profissional na atualidade, ou seja, constitui o centro das preocupações e das ações.

A forma que se busca favorecer a aquisição pelos alunos das competências é enfatizando a prática profissional, sem descuidar da formação teórica, promovendo a ação do alunado para a autoconstrução do conhecimento, promovendo e estimulando o aperfeiçoamento do corpo docente e aproximando a rotina acadêmica do mundo das empresas/organizações.

A concretização da relação teoria/prática, tem imediato desdobramento de aplicabilidade prática nas aulas ministradas, envolvendo os alunos como sujeitos da aprendizagem. Vivências orientadas, *workshops*, estágios extra-curriculares são exemplos de como se consegue isso.

Entretanto, eles colocam que é de fundamental importância o estágio curricular para a aquisição das competências, desde que seja realmente encarado pela Instituição e pelo aluno com a seriedade devida.

Sua essência deve ser o diálogo orientado entre a teoria e a prática, exaustivamente.

Diante do exposto, foi possível verificar que:

- a) os professores pesquisados mostraram-se bastante interessados e envolveram-se intensamente na pesquisa;
- b) como observamos nos depoimentos, todos os envolvidos na entrevista, esforçaram-se, ou mesmo, poderíamos dizer, superaram-se no sentido de complementar ou preencher as dificuldades encontradas, com idéias, sugestões para melhor formação do administrador.
- c) 70% dos professores pesquisados conhecem a proposta pedagógica, e 30% não tem conhecimento;
- d) os professores que conhecem esta proposta pedagógica, após análise do Projeto Pedagógico proposto, resta claro os objetivos e a preocupação no preparo do profissional para o mercado de trabalho;
- e) os professores que não conhecem a proposta, justificaram que: 1) o curso ainda não tem um Projeto Pedagógico definido, porém vê que é vital a urgente formulação do mesmo; 2) tem noção genérica sobre o assunto, todavia, desconhece o projeto da Faculdade;

No que se refere as competências necessárias, a relação teoria/prática e os estágios os quais foram consideradas como fundamentais no processo de formação por todos os participantes da pesquisa, cabem algumas considerações.

Para a concretização das estratégias e competências definidas no Processo Pedagógico ora em análise, é mister que o Professor deixe de ser um mero repassador de conhecimentos, devendo preocupar-se em fomentar pesquisas, orientando-as, estimular o interesse científico e a busca de novos horizontes de conhecimento, bem como identificar problemas práticos e propor soluções, eis que, desta sorte, desenvolverá nos alunos o crescimento intelectual, técnico, social, político, comportamental, organizacional, pois não estará lhe impondo “uma verdade”, mas sim, orientando-o e estimulando-o para a busca de novas verdades, ou seja, novos conhecimentos sólidos;

A concretização do processo de ensino-aprendizagem, no tocante a relação teoria-prática só é possível quando esta se ocorre no decorrer do processo de formação em todas as situações de aprendizagem.

Estágio curricular, sem margem de dúvida, será a consolidação das competências/habilidades e do perfil definido pelo Projeto Pedagógico, uma vez que o aluno toma conhecimento das reais situações da área de atuação profissional, associando os conhecimentos adquiridos com exercício pré-profissional, valendo-se da experiência de um outro profissional.

Cabe destacar ainda que, embora o projeto pedagógico apresenta-se como uma proposta inovadora na sua intencionalidade, a estrutura curricular ainda está organizada de forma linear dificultando a integração do conhecimento. Esta é uma situação a ser superada pela instituição, o que poderá se constituir em momento próprio para o envolvimento de diretores, professores, alunos, pessoal técnico-administrativo, resultando em construção coletiva do projeto pedagógico.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer: desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências; adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a construção de conhecimentos coletivos: organizar os conteúdos do curso em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber; tratar os conteúdos de modo contextualizado, por meio do aproveitamento das relações dos conteúdos e dos contextos com o intuito de se dar significado e utilidade ao aprendizado; lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

Outro aspecto que chama atenção é o Código de Ética que apresenta as atividades específicas do administrador, este ainda está voltado para uma formação tecnicista necessitando, portanto de uma reavaliação e construção de um novo código que atenda as exigências atuais e que reflita as idéias dessa área, o que requer discussão e construção coletiva.

É preciso que esta instituição de ensino permita que a formação do profissional de administração enfrente os desafios existentes e ultrapasse o ensino assentado na reprodução do conhecimento, para a produção do conhecimento, só assim, haverá mudanças profundas, superando o que nos diz o atual Código de Ética do Administrador .

CAPÍTULO V

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de 3º grau não poderá se voltar apenas para a reprodução do conhecimento, terá todavia que gerar conhecimento.

A fragmentação do conhecimento é evidente nos alunos, que não sabem como obter o todo, como realizar por si, a síntese então necessária.

Durante a exposição teórica, os textos são ditados e levam o aluno à cópia destas informações, não gerando oportunidade ao aluno de refletir sobre o objeto estudado.

Já na modalidade prática, o professor muitas vezes lança apenas os tópicos mais importantes e os alunos atentos acompanham o processo. Nesta condição, os alunos possuem um nível de atenção tal que percebem as “lacunas” existentes na formação do professor em questão. Talvez seja esta a razão de tantas dispensas às aulas práticas ocorridas.

Outra consideração importante se refere ao fato de gerarmos conhecimentos em assuntos já considerados desatualizados, que não correspondem a realidade tratada em nosso ambiente profissional.

É preciso ofertar “meios” para que os alunos busquem as informações necessárias através de recursos possíveis (biblioteca, meio de comunicação, etc.) como processo espontâneo de seu aprendizado e não apenas pelo professor.

O professor é um dos agentes e não o fim deste processo, entre o aluno e o conhecimento.

O que se percebe então é a necessidade de uma prática pedagógica que venha atender às exigências da modernidade, sendo o professor o ente sensível a ocupar-se com tais mudanças.

Na verdade, o conhecimento é um contínuo fazer-se. Não há mais respostas absolutas, mas haverá tantas respostas quantos forem os desafios. Neste contexto cabe à Universidade educar o homem para a diversidade, a pluralidade, a solidariedade, a autonomia, a injustiça social, entrando também sua ação pedagógica em ensinar seu aluno a aprender, visto que as informações estão a mão, mas é preciso saber trabalhar com elas.

É preciso, pois, que o educando seja levado a (re) criar o conhecimento, pois só assim terá condições de (re) construir seu(s) universo(s) só assim terá reais condições de ser um cidadão em plenitude.

Segundo CAPRA (1996, p. 25), “os professores deste final de século estarão sendo desafiados a ultrapassar um ensino assentado na reprodução do conhecimento, para o da produção do conhecimento”.

A contribuição significativa colocada pelos professores, em grande parte, deve-se à visão particular de sua disciplina compelida por suas especialidades, necessitando ao nosso ver aquela percepção de conjunto que a administração requer. Possivelmente as poucas oportunidades de encontros, reuniões ou qualquer outro modo que se favoreça a participação conjunta na busca do encaminhamento melhor para o curso como um todo, seja a causa primeira destas observações.

Aos Administradores que hoje ingressam no mercado de trabalho, onde é latente a presença da globalização, se fazem necessárias, para o pleno sucesso de suas atividades, algumas competências, quais sejam: intelectual (identificar problemas, dando soluções rápidas e objetivas); técnica (escolha do processo de gerenciamento adequado); organizacional (planejamento); comunicativa (expor com clareza e objetividade suas idéias); social (aplicar o conteúdo trabalhado nas soluções do cotidiano); comportamental (consciência da relevância de sua atividade: qualidade-ética); política (analisar e discutir estratégias de produção com embasamento crítico); e cultural (conhecimento panorâmico das demais ciências que interagem com o seu universo profissional-ecologia, direito, etc., de sorte a compatibilizar projetos com as exigências da sociedade);

O que poucas faculdades fazem até hoje é ensinar a pensar. Em nada adianta ficar ensinando como outros grandes cérebros do passado pensavam. Em nada adianta copiar soluções do passado e achar que elas se aplicam ao presente.

Num mundo cada vez mais mutável, em que as inter-relações nunca são as mesmas, ensinar fatos e teorias será de pouca utilidade para o administrador de hoje.

Ensinar a pensar também não é tão fácil assim. Não é um curso de lógica nem uma questão de formar uma visão crítica do mundo, achando que isso resolve a questão. Sair criticando o mundo, contestando as teorias do passado forma uma geração de contestadores que nada constrói, que nada sugere.

A recomendação ao jovem de hoje é para que se concentre em uma das competências mais importantes para o mundo moderno: aprender a pensar e tomar decisões.

Com relação às mudanças profundas tanto nas formas de produzir ciência como na incorporação do conhecimento à produção de bem e serviços. Essa nova realidade fez inclusive surgirem novas áreas de estudos que têm sido capazes de produzir visões sobre os novos requisitos que se colocam para a instituição acadêmica, bem como as novas fontes de inovação.

Por um lado, tais estudos colocam claramente a necessidade de transformação da universidade para fazer face às novas exigências ditadas pela sua inserção em uma realidade social profundamente diferenciada daquela que lhe permitia sobreviver até recentemente. Por outro lado, os trabalhos relativos aos sistemas nacionais de inovação permitem também entender esse processo como decorrente de uma estrutura articulada de interesses onde a universidade tem um papel relevante.

Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento, os materiais podem ser menos importantes que a capacidade dos alunos para continuar aprendendo e a sua motivação para fazê-lo.

Assim, pode-se esperar que os professores tenham cada vez mais tempo para identificar os pontos fortes dos alunos, focalizar esses pontos e levar aos alunos a realizações. Eles terão, espera-se, tempo para ensinar.

Questionou-se no início deste estudo, como está sendo preparado o profissional de hoje para atuar no mercado de trabalho, numa sociedade gerida pelo conhecimento. Em vista do que obtivemos na pesquisa que empreendemos, chegamos a conclusão que a sociedade emergente será baseada no conhecimento de trabalhadores altamente qualificados. É a primeira sociedade em que a maioria

das pessoas não faz o mesmo trabalho, tal como era o caso quando dominavam os camponeses, ou quando se julgou que poderia ser constituída por operadores de máquinas. Isto é muito mais que uma mudança social. Trata-se de uma viragem fundamental na condição humana.

Os trabalhadores não qualificados não constituirão a maioria na sociedade do conhecimento, mas serão o maior grupo de população ativa. E, mesmo que sejam ultrapassados em número por outros grupos sociais, serão aqueles que darão a esta sociedade emergente o carácter, a liderança e o perfil social. Poderão não ser a classe que governa, mas são já a classe que lidera.

A sociedade corre o perigo de um novo “conflito de classe” entre a minoria dos trabalhadores do conhecimento e a maioria das pessoas que ganharão a vida de formas tradicionais ou nos serviços. Tornar-se-á, inevitavelmente, muito mais competitiva que qualquer outra sociedade. E o mesmo será verdade para os indivíduos, as empresas, as universidades e todos os tipos de organização.

O administrador experimenta, de forma aguda neste momento de globalização, o problema de definição de seu papel e de suas funções essenciais no conjunto das profissões regulamentadas em nosso país. É preciso que a formação académica do administrador conceptualize a administração com ciência social aplicada, relegando à posição secundária a excessiva tecnificação no uso de ferramentas administrativas destituídas de qualquer base conceitual mais sólida.

O Administrador precisa aprender a pensar a sua realidade transformá-la. O desenvolvimento de competências de longo prazo requeridas na atualidade, que poderão ser concebidas somente sobre uma ampla base de educação geral para preparar o profissional competente, o cidadão socialmente responsável e o

Administrador qualificado, polivalente, generalista, comprometido com o bem estar coletivo.

A formação profissional do Administrador é coisa séria; é preciso fazer um Curso que lhe dê não só um título acadêmico/profissional mas, acima de tudo, uma capacitação para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e ao mesmo tempo comprometido com os problemas sociais. A formação profissional que se deve buscar deverá lhe servir de base nos próximos 60 ou 70 anos de trabalho ativo, de acordo com as novas expectativas de vida neste final de século. Isso implica uma postura nova da parte dos alunos e da Instituição, que não pode mais trabalhar apenas com conceitos prontos e acabados.

A Instituição tem a intenção de concretizar uma proposta acadêmica de última geração, buscando atualização constante dos conteúdos das diferentes disciplinas. O mundo moderno precisa de profissionais com outro tipo de formação. O aluno que espera receber tudo pronto dos professores já é um profissional fracassado e a construção do conhecimento dependerá muito mais de sua disposição em *aprender a aprender* do que sua habilidade de aluno passivo/receptivo. É preciso dar-lhes uma *qualificação intelectual*, muito mais do que um treinamento para executar funções.

Antecedendo a todas observações significativas que façam parte deste estudo, gostaríamos aqui registrar que não basta apenas manter-nos atualizados nos contextos teóricos de nossas disciplinas, é preciso mais, é preciso alguma coisa mais envolvente para “marcar” a nossa vida como docente. E esta marca não poderia ser tão significativa como assim nos apresentou o Mestrado em Educação.

Realmente, permitiu-nos caminhar por conhecimentos até então não desvendados em decorrência da nossa formação tecnicista.

Ao primeiro momento, foi realmente difícil incorporar as “informações”. Possa não parecer para aqueles que hoje tomam contato com nossa dissertação, que passamos por muitos momentos de intranquilidade, ao aproximarmos-nos deste conhecimento, chegando até gerar uma angústia sem limite. Mas a cada leitura realizada obtínhamos um avançar como aluno, nas atividades acadêmicas do mestrado e, como docente, nas funções afetas ao ensino.

Neste contexto mais amplo, estes personagens aluno e docente estiveram contracenando em nossas atividades diárias evidenciando um movimento dialético. Também, neste sentido, o movimento dialético se faz presente no corpo de nossa pesquisa e aproveitando, reportaremos-nos a exposição da pedagoga Madeleine FREIRE (1996, p. 13), que manifesta com clareza a paixão que deva estar presente nos educadores.

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.

Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em romper o velho.

Medo e coragem em construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e de morte.

Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente, através de nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui; uns mais outros menos, em outros anestesiada) e DESEJAR, SONHAR, IMAGINAR e CRIAR.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da

liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecer VIVO... fazendo educação. (grifos do Autor)

Surgiram novos desafios que trazem exigências culturais, sociais, econômicas e tecnológicas, requerem de nós professores não só transmitir os conteúdos adquiridos em nossa graduação, é necessário, entretanto, materno-nos num contínuo aprendizado, pois a rapidez das transformações em todos os ramos do conhecimento, trazem implicações não somente na ação da universidade, como também na educação continuada dos docentes. É de nossa competência sabermos como se dá o conhecimento no processo pedagógico, afim de termos as noções necessárias de como interagir com os alunos, facilitando assim o seu desenvolvimento e, conseqüentemente nossa emancipação como cidadãos de uma sociedade em continua mudança.

Conforme JULIATTO (1998 p. 3),

... juntos, professores e alunos, devem desenvolver uma visão comum de realidade e um ímpeto comum para conhecê-la, além de um compromisso compartilhado para melhorá-la. Este é o desafio que se apresenta para a comunidade universitária. Anísio Teixeira considera que a universidade é, em essência, a reunião dos que sabem com os que desejam aprender. Nela, no encontro destas duas gerações, acontece a fascinante aventura de aprender, tanto para estudantes, quanto para os mestres.

Portanto, nós professores precisamos renovar nossa conduta. Nesta perspectiva, concordamos com Pedro DEMO (In BEHERENS, 1991, p. 102), "quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar". A pesquisa a que Demo se refere não é restrita a laboratórios, mas nas atividades cotidianas em que o aluno é desafiado, torna-se dono do problema, fica estimulado, instigado a buscar ajuda na

literatura e, com profissionais da área, a acessar recursos tecnológicos, a montar o mosaico das informações, a discutir e criticar, e com isto, construir o seu próprio conhecimento.

O papel, a significação da educação é formar cidadãos, mais do que isto, seres humanos. As palavras de JULIATTO (1998, p. 10) revelam: “É fundamental que o estudante não deixe a universidade sem ter aprendido, além das lições acadêmicas, outras importantes lições para o uso pessoal dele e para o relacionamento com seus semelhantes e com as organizações sociais. Com estas lições, ele sairá melhor preparado para a vida e mais útil à sociedade”.

Assim, as próprias Instituições Universitárias deveriam criar oportunidades para que os docentes percebessem e/ou reconhecessem a importância da formação pedagógica. Sua atenção e interesses não deveriam voltar-se apenas aos aspectos técnicos da questão do ensino, mas sim favorecer aos docentes de Administração serem educadores na acepção da palavra e não simplesmente alguém que exerça uma função sem comprometer-se com ela, ou seja, desvinculado da cidadania.

Com isto em mente, entendemos que nos acercamos da “essência” do processo educacional.

Acrescenta-se ainda, que para estabelecermos um projeto articulador com os conteúdos da administração não basta apenas a troca de informações entre as diferentes disciplinas, é fundamental que haja comunicação entre elas, entendidas por nós, como as efetivas relações capazes de promover transformações no interior de cada uma.

Como vimos anteriormente, ao longo da exposição deste estudo, a formação tecnicista do administrador, a ausência de disciplinas pedagógicas que oportunizem a docência destes profissionais, constituem de certa forma limitação aos prognósticos do trabalho.

A falta de criação de espaços para o desenvolvimento de atividades tais como: aprimoramento através de leituras, de estudos, da participação conjunta em grupos voltados aos objetivos pedagógicos da própria Instituição; constituem de igual forma elementos ausentes para a conquista de uma síntese mais envolvente.

Seria importante também investigar uma proposta de ação que possibilitasse um aprimoramento acerca das novas tendências pedagógicas de forma continuada, para os professores que compõem o quadro de docentes do Curso de Administração, especialmente àqueles que não tenham tido especialização pedagógica.

Pode-se afirmar enfim, que o estudo, considerando inclusive as limitações, proporcionou-nos um cenário mais real e abrangente das possibilidades do desenvolvimento do Curso de Administração para formação do profissional preparado para atuar na sociedade do conhecimento, tanto para o melhor encaminhamento das atividades docentes, como também das atividades de pesquisa que possam envolver este tema.

A aproximação e sensibilização dos professores e diretores participantes (dados primários da pesquisa) para uma ação reflexiva de nossas atuações em um contexto mais amplo da docência, refletiu uma aceitação e grande interesse.

As palavras de Madeleine Freire, mostraram-nos do que a articulação é capaz: “Um sonho que se sonha só, é só um sonho; um sonho que se sonha junto, é realidade”. (FREIRE, 1992, p. 13)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVIM, Paulo César Rezende de Carvalho. **Cooperação Univer. – Empr.: da intenção à realidade**. Brasília, 1998.
- ANFOPE. **Documentos finais dos VI, VII, VIII, IX Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 1992, 1994, 1996 e 1998.
- BASTOS, Jesus de Alvarenga. **Ensino Superior no Brasil: situação e perspectivas**. Conferência proferida no V FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Curitiba: Brasileiras, mimeo, abr., 1992.
- BAUMANN, Renato. Uma visão econômica da globalização. In: BAUMANN, Renato (org.). **O Brasil e a Economia Global**. Rio de Janeiro: Campus/ SOEET, 1996, pp. 33-51.
- BOOG, Gustavo G. **O desafio da competência**. Ed. Best Seller, 1998.
- BRASIL. **“Lei nº 9.394 e 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”**. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.
- _____, MEC. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **A Educação Secundária no Brasil**. Rio de Janeiro: Celeme, 1996.
- _____, **Resolução nº 1**. Artigo 44. Lei 9. 394/96, 27 de jan., 1999.
- CAMPOS, Vicente Falconi. **O valor dos recursos humanos na era do conhecimento**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da Vida**. São Paulo (SP): Cultrix, 1996.
- CHAUI, Marilena. Vocação científica e voca o política da Universidade. In: **Educa o Brasileira**. CRUB, v. 15, jan./jul., 1993.
- COELHO, Ilden Moreira. Ensino de gradua o e currículo. In: **Universidade e Sociedade**. São Paulo, julho, 1993.
- CRAWFORD, Richard. **Na Era do Capital Humano**. Trad. Luciana Bontempi GOUVEIA. São Paulo: Atlas, 1994.

- DEMO, Pedro. Crise dos paradigmas da educação. In: **Educação Brasileira**. CRUB, v. 16, n. 32, jan./jul., 1994.
- _____. **Educar pela pesquisa**. Campinas (SP): Cortez, 1996.
- _____. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas (SP): Papiro, 1997.
- DIAS, Marco Antônio R. **Ensino Superior: a visão da sociedade**. Brasília: mimeo, 1996.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade pós-capitalista**. Trad. Nivaldo Cronjingelli. São Paulo: Pioneira, São Paulo: Publifolha, 1999.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortes, 1998.
- _____. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortes, 1999.
- SANTOS FILHO, Onofre dos. Da liberdade e da competência acadêmica. In: **Revista educação**. Brasília, 17(35):11-37, 2º sem., 1995.
- FREIRE, Madalena. **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GIL, Maria Stella C. de Alcântara. **Integração Social na escola: professora e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Sociedade Brasil e de Psicologia, 1991.
- _____. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- INTERAÇÃO UNIVERSIDADE EMPRESA. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 1998.
- JULIATTO, Clemente Ivo. **A educação na PUCPR a Serviço da Vida e do Futuro**. Curitiba: Mimeo, 1998.
- LEIF, Edvinsson. **Capital Intelectual**. São Paulo: Makron Books, 1998.
- LODI, João Bosco. **História da Administração**. 4.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES REIGADO, F. **Inovação e competitividade empresarial**, Covilhá, Portugal: [s.m.], 1996, 19 p. mimeo.
- MARQUES, M. ° Projeto pedagógico: a marca da escola. In: **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, ano 5(18):16-28 abr./jun., 1990.

- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- MOREIRA, Flávio Barbosa (org.). Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais. In: **Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1995.
- OFF, Claus. **Trabalho e Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles REGNE. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia RAMOS. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINTO, Maria Lúcia. **Inovação pedagógica enquanto perspectiva de um projeto pedagógico para o ensino de graduação**. SEMINÁRIO PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Montevideu –Uruguai, setembro, 1996.
- PLONSKI, Guilherme Ary. **Cooperação Empres. – Univ. no Brasil: Um novo balanço prospect**. Brasília, 1998.
- ROPE, F. **Saberes e Competências**. São Paulo: Makron Books, 1997.
- ROSSI, Paulo. **Capital e Educação**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SENGE, Peter. **A Quinta disciplina: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Ana C. B. Avaliação da qualidade do ensino de graduação. **ABM – Revista de Estudos**, n. 13, 1992.
- SILVA, Rinalva Cassiano (org.) **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Apresentação Israel de AZEVEDO. Piracicaba: UNIMESP, 1999.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação Superior**; Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

VELHO, S. **Universidade-empresa, desvendando mitos**. Campinas: Autores Associados, 1996. o. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Auto avaliação docente: utopia ou requisito da modernidade? In: **Cadernos de avaliação**. V. 13, PROGRAD/UFPR, 1994.

_____. **Novas Técnicas de Ensino e Inovação Pedagógica no Ensino Superior**. AUGM, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – FORMULÁRIO PARA PROFESSORES E DIRETORES

1. Cargo

2. Disciplina que ministra

3. Quais as competências necessárias para a formação do administrador na atualidade ?

4. Conhece a proposta pedagógica do Curso ?

() Sim

() Não

5. Em caso positivo. Considera que as competências definidas do Projeto Pedagógico correspondem às necessidades requeridas pelo profissional na atualidade ?

Em caso negativo. Justifique a resposta.

6. De que forma busca favorecer a aquisição pelos alunos das competências previstas no processo de formação do curso de administração?

7. Como é concretizada a relação teoria/prática ?

8. Qual a importância do estágio curricular para a aquisição das competências ?

ANEXO 2 – CÓDIGO DE ÉTICA DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO –
LEGISLAÇÃO DO ADMINISTRADOR E DECLARAÇÃO UNIVERSAL
DOS DIREITOS HUMANOS

CAPITULO II

Do Campo e da Atividade Profissional

Art. 3º - A atividade profissional do Administrador, como profissional liberal ou não, compreende:

- a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos, em que se exija a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;
- b) pesquisas, estudos, análises, interpretações, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração em geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
- c) exercício de funções e cargos de Administrador no Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, paraestatais e privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
- d) o exercício de funções de chefia ou direção intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus departamentos, da Administração Pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração;
- e) o magistério em matérias técnicas no Campo da administração e organização.

Parágrafo Único - A aplicação do disposto nas alíneas “c”, “d” e “e” não prejudicará a situação dos atuais ocupantes de cargos, funções e empregos,

inclusive de direção, chefia, assessoramento e consultoria no Serviço Público e nas atividades privadas, enquanto os exercerem.

Art. 4º - Na Administração Pública Federal, Estadual ou Municipal, direta ou indireta, é obrigatória, para o provimento e exercício de cargos de Administrador, a apresentação do diploma de Bacharel em administração ou a comprovação de que o candidato adquiriu os mesmos direitos e prerrogativas na forma das alíneas "a" a "c" do artigo 2º deste Regulamento, ressalvado o disposto no parágrafo único do art. 2º deste Regulamento.

Parágrafo Único - A apresentação do diploma não dispensa a prestação de concurso para o provimento do cargo, quando o exija a lei.

Art. 5º - No caso de insuficiência de Administradores, comprovada por falta de inscrição em recrutamento ou seleção pública, poderão os órgãos públicos, autárquicos ou sociedades de economia mista, bem como quaisquer empresas privadas, solicitar ao Conselho Regional de sua jurisdição licença para o exercício da profissão de Administrador por pessoa não habilitada, portadora de diploma de curso superior.

§ 1º - A licença será concedida por período de dois anos, renovável, mediante nova solicitação, se comprovada ainda insuficiência de Administradores.

§ 2º - A licença referida neste artigo vigorará exclusivamente para o Município para o qual foi solicitada, proibida expressamente a transparência para o outro Município.

Art. 6º - Os documentos referentes à ação profissional, de que trata o artigo 3º deste Regulamento, serão obrigatoriamente elaborados e assinados por Administradores, devidamente registrados na forma em que dispuser este Regulamento, salvo no caso de exercício de cargo público.

Parágrafo Único - É obrigatória a citação do número de registro no Conselho Regional após a assinatura.

Art. 7º - As autoridades, federais, estaduais e municipais, bem como as empresas privadas, deverão obrigatoriamente exigir a assinatura do Administrador devidamente registrado, nos documentos mencionados no artigo 3º deste Regulamento exceto quando se tratar de documentos oficiais assinados por ocupantes do cargo público respectivo.

Art. 8º - O Conselho Federal de Administração e os Conselhos Regionais, por iniciativa própria ou mediante denúncias das autoridades judiciais ou administrativas, promoverão a responsabilidade do Administrador nos casos de dolo, fraude ou má-fé, adotando as providências cabíveis à manutenção de um sadio ambiente profissional, sem prejuízo da ação administrativa ou criminal que couber.