

LIMITAÇÕES E DIFICULDADES NA
UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM EXPERIENCIAL NO
ENSINO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS
EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

*THE LIMITATIONS AND DIFFICULTIES OF
EXPERIENTIAL LEARNING IN
TEACHING PROJECT MANAGEMENT AT
UNDERGRADUATE MANAGEMENT DEGREES*

Recebido em: 07/04/2015 • Aprovado em: 16/06/2015

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editora Científica: Manolita Correia Lima

DOI 10.13058/raep.2015.v16n3.283

LEANDRO COSTA SCHMITZ *leandro@schmitz.eng.br*

GRAZIELA DIAS ALPERSTEDT

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

HANS MICHAEL VAN BELLEN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

JANAINA LOPES SCHMITZ

SOCIEDADE EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA

RESUMO

O presente artigo aprofunda o estudo da utilização da abordagem experiencial na disciplina de gerenciamento de projetos em um curso de graduação em Administração por meio da apresentação dos resultados de uma pesquisa com duração de dois anos, que analisou as limitações e as dificuldades encontradas, sob o ponto de vista dos alunos. Para isso, inicialmente é evidenciado o problema da adequação do processo de ensino e aprendizagem ao conteúdo, bem como é apresentada a abordagem experiencial e sua aplicação na disciplina de gerenciamento de projetos. A pesquisa foi operacionalizada por meio de questionários com perguntas abertas para os alunos concluintes da disciplina ao longo de quatro semestres letivos, totalizando 157 respondentes. Das informações fornecidas emergiram categorias de análise para a abordagem das limitações, dificuldades e propostas de melhoria. Trechos das respostas foram utilizados para ilustrar as principais conclusões que apontam para a relevância das categorias Conteúdo, Tempo e Professor no que tange às limitações, das categorias Conteúdo, Tempo e Comprometimento quanto às dificuldades e, das categorias Conteúdo, Professor e Integração no que se refere às propostas de melhoria. Os resultados permitirão o aprimoramento na condução da disciplina.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; Ensino de Administração; Gerenciamento de Projetos.

ABSTRACT

This paper deepens the study on the use of experiential learning in the project management discipline as part of an undergraduate degree in Management by presenting the results of a two-year research study aimed at analyzing the limitations and difficulties faced by students. As such, the first problem seen is that of adapting the teaching and learning process to the content, followed by how experiential learning is presented and applied in the project management discipline. Data was collected using questionnaires with open-ended questions administered to the groups of students graduating the discipline at the end of four consecutive semesters, adding up to 157 students. Based on the information from the questionnaires, categories of analysis to address the limitations, difficulties and suggestions for improvements were determined. Excerpts from the responses were used to illustrate the main findings, which point to the relevance of the Content, Time and Professor categories in addressing the limitations; the Content, Time and Commitment categories for the difficulties; and the Content, Professor and Integration categories as regards the proposed improvements. The results will allow for refinements to be made in how the discipline is handled.

Keywords: *Experiential Learning; Management Teaching; Project Management.*

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias e as consequentes mudanças nos padrões de comportamento dos indivíduos são forças que possuem um expressivo impacto no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo naqueles formalmente empregados em instituições de ensino.

A relevância que essa temática vem ganhando nos últimos anos causa a impressão de que este é um assunto novo. Não é difícil argumentar que a insatisfação com o formato tradicional de ensino parece cada vez maior. Afinal, os indícios do desinteresse dos alunos passam a ser mais visíveis: na sala de aula moderna o professor precisa competir pela atenção dos alunos, cada vez mais dedicados aos seus computadores, celulares, *tablets* e outros dispositivos de acesso à Internet.

Apesar da atualidade do tema, a adequação dos processos de ensino e aprendizagem é um assunto discutido desde, pelo menos, os filósofos gregos. Entretanto, a discussão foi formalizada com a organização da pedagogia como área do conhecimento e, dentro dela, da didática cujo significado remete à arte de ensinar.

A pedagogia, entendida como o campo teórico da prática educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) não se restringe ao ensino formal e está associada ao contexto e às situações nas quais a educação é exercida. Esse entendimento da pedagogia que não a limita ao estudo da educação de crianças, é amplamente aceito. Dessa forma, pesquisadores como DeAquino (2007) ou Mintzberg (2006) não polemizam a opção entre pedagogia ou andragogia (educação de adultos), sendo que o primeiro considera a existência de um contínuo entre os dois campos.

No contexto do ensino superior, imaginado como um espaço privilegiado de aplicação da didática é comum a suposição da utilização de métodos inovadores de ensino e aprendizagem. De acordo com Gil (2010), essa afirmação não encontra respaldo prático, uma vez que no ensino superior é onde mais se verifica a predominância de métodos tradicionais, com aulas expositivas e ensino centrado no professor.

Dessa forma, volta-se à argumentação inicial para reforçar a relevância do

estudo da adequação dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino superior, o que pode ser realizado por meio do estudo de iniciativas de utilização de abordagens inovadoras e da análise de sua eficácia.

Dentro desse contexto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa originada na insatisfação com o formato tradicional atribuído à dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada na disciplina de Gerenciamento de Projetos em um curso de graduação em Administração. Essa inquietação levou a mudanças na condução da disciplina, implantadas por meio da execução de um projeto. Com o passar do tempo e com trabalhos anteriores, a abordagem utilizada passou a considerar crescentemente as orientações contidas no conceito de aprendizagem experiencial de Kolb (1984). Esse movimento marcou o início da passagem de uma iniciativa empírica para a formalização baseada em um arcabouço teórico mais consistente.

Nesse sentido, em um primeiro momento, os estudos foram direcionados para a descrição do funcionamento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina, conforme publicado nos artigos “Gerenciando projetos: uma experiência de aprender fazendo” (SCHMITZ; ALPERSTEDT; MORAES, 2008) e “O processo de ensino aprendizagem em gerenciamento de projetos e a inserção social: a experiência da Casa de Cáritas” (SCHMITZ *et al.*, 2012). Logo depois, veio à preocupação com a efetividade da abordagem de ensino e aprendizagem utilizada, resumidamente retratada no artigo “A aprendizagem experiencial e o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos” (SCHMITZ *et al.*, 2013).

Até o momento, os resultados obtidos com uma abordagem baseada na experiência para o ensino de gerenciamento de projetos foram positivos. Na última pesquisa realizada, inclusive, houve a validação das competências desenvolvidas, por meio da aplicação de grupos focais e da técnica de *survey*. Entretanto, o escopo da pesquisa anterior não permitiu o enfoque adicional nos problemas encontrados.

Dessa forma, este artigo relata os resultados de uma pesquisa com duração de dois anos, realizada no sentido de destacar as limitações e as dificuldades da utilização da abordagem experiencial no ensino de Gerenciamento de Projetos em um curso de graduação em Administração.

Para atingir seus propósitos, a pesquisa foi operacionalizada por meio da aplicação de um questionário escrito, com perguntas abertas sobre as limitações da disciplina e da dinâmica proposta, as dificuldades que os alunos encontraram e as oportunidades de aprimoramento verificadas. As respostas foram posteriormente agrupadas em categorias de análise e os resultados apresentados por meio da descrição das dimensões mais relevantes, utilizando-se relatos do próprio questionário para ilustrar as principais conclusões.

REVISÃO TEÓRICA

O processo de ensino e aprendizagem entendido como um fenômeno individual, social e histórico é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento que incluem, mas não se limitam, à pedagogia, à psicologia, à antropologia e à filosofia. Além disso, a maior parte dos campos de estudo desenvolvem pesquisas sobre especificidades de seu próprio ensino, como é o caso, por exemplo, da Administração, Ciências Contábeis, Direito e Engenharias.

A reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem é fundamental para a prática docente. Essa afirmação ganha relevância, principalmente considerando as dificuldades encontradas por professores e alunos na relação de ensino. Apesar da temática não ser uma novidade, pode-se facilmente defender que ela foi agravada nos últimos anos, principalmente se considerada a acelerada evolução tecnológica e seus impactos sobre o comportamento das gerações mais jovens.

Para ilustrar a situação e sua gravidade no contexto do ensino superior, mesmo ainda sem contemplar os impactos da Internet na rotina dos estudantes, o professor Masetto destacava a existência de um problema “sala de aula” em uma publicação de 1992. Nela é relatado um contexto de insatisfação mútua entre docentes e alunos. Os primeiros angustiados e desmotivados pelo desinteresse dos segundos que, por sua vez, consideravam pouco útil sua presença em sala de aula, dado o formato no qual as disciplinas são geralmente ministradas. Em resumo, Masetto (1992, p.16) argumenta que, como resultado, todos os integrantes da situação sala de aula acabavam “infelizes, desanimados e em conflito”.

Em linhas gerais, a situação descrita por Masetto encontra respaldo em diversos outros trabalhos mais recentes, como é o caso das publicações de Libâneo (2003), Gil (2010), Pimenta e Anastiou (2010). Em seu conjunto, pode-se verificar uma vinculação dos principais problemas relatados à predominância da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, retratada também por meio do baixo conhecimento sobre alternativas e o pouco interesse por questões relacionadas com a didática.

Apesar da recorrente referência à abordagem de ensino tradicional, ela não pode ser inequivocamente delimitada. Entretanto, pode-se caracterizá-la como aquela na qual o professor ocupa o papel central e a principal estratégia adotada é a aula expositiva, com pouca participação dos alunos.

Mizukami (1986, p.8) descreve a abordagem tradicional como uma concepção que resistiu ao tempo, uma prática educativa, transmitida com o passar dos anos, voltada para “o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores”. Em outras palavras, os alunos são instruídos e ensinados pelo professor, com os “conteúdos e as informações tendo que ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986, p.13).

Uma das consequências mais marcantes da ênfase na abordagem tradicional, que mais amplamente pode ser entendida como a falta de aderência de uma abordagem ou metodologia ao conteúdo de determinada disciplina é a incapacidade de preparar os alunos para as demandas da prática profissional. Essa é a principal inquietação que motiva Schön (2010) a estudar o ensino baseado na experiência.

De acordo com Schön (2010, p.20), “os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação”. O autor baseia sua argumentação na dificuldade encontrada no ensino formal de contemplar as situações que os alunos precisarão enfrentar como profissionais, afinal “os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas” (SCHÖN, 2010, p.16).

Com esse diagnóstico apresentado, Schön (2010) passa a fazer referência às estratégias e exemplos de abordagens alternativas melhor sucedidas na criação de competências profissionais no contexto do ensino superior e das artes:

Além do limite das escolas profissionais, há outras tradições divergentes de educação para a prática. Há o aprendizado na indústria e no artesanato. Há o treinamento de atletas. E, talvez o mais importante, há os conservatórios de

música e dança e os ateliês de artes plásticas e visuais. O talento artístico para pintores, escultores, músicos, dançarinos e designers possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos, administradores e professores extraordinários. Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo artista para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2010, p.24).

Schön (2010) é considerado um dos principais pesquisadores a difundir a importância do ensino por meio da experiência. Para ele, pelo menos parcialmente, o aprender do “talento artístico” depende de condições semelhantes às aquelas encontradas no ateliê de artesanato ou em conservatórios musicais: “liberdade para aprender por meio do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem, por meio da ‘fala correta’ a ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles precisam ver” (SCHÖN, 2010, p.25).

A problemática da falta de adequação das abordagens de ensino e aprendizagem aos conteúdos estudados, agravada pela opção predominante pela abordagem tradicional, principalmente no ambiente universitário, pode ser considerada uma das maiores responsáveis pelo não desenvolvimento de competências profissionais para lidar com os desafios da prática. Com a disciplina de Gerenciamento de Projetos, frequentemente encontrada em cursos de graduação em Administração e Engenharias, a realidade não parece ser diferente.

Em seu formato tradicional, a temática do Gerenciamento de Projetos é abordada de forma teórica, com os alunos elaborando como trabalho da disciplina um plano de gerenciamento do projeto, ou plano do projeto, que é um documento que serve de guia para a execução posterior. Apesar de a disciplina abordar o gerenciamento de projetos, comumente a ênfase recai apenas sobre o planejamento da execução. Entretanto, o gerenciamento de projetos é maior que seu planejamento. De fato, ele ocorre necessariamente com base na sua execução, sendo os desafios encontrados na execução que tornam o gerenciamento de projetos um trabalho complexo e com

crescente relevância nas organizações. Logo, essa argumentação permite observar que a compreensão dos alunos sobre essa disciplina seria maior se participassem da execução de um projeto.

Os próximos tópicos contemplarão duas temáticas imprescindíveis para a fundamentação da iniciativa proposta no parágrafo anterior: a abordagem experiencial de ensino e aprendizagem e o gerenciamento de projetos.

APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem por meio da experiência não pode ser considerada uma novidade. Rousseau (2004, p.234) na obra *Emílio, ou, Da educação*, publicada em 1762, já defendia que “nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento”. Rousseau também argumentava a favor da utilidade do conhecimento e da importância da ação: “devemos falar tanto quanto possível por meio das ações, e só dizer aquilo que não podemos fazer” (ROUSSEAU, 2004, p.240).

Apesar da clara referência de Rousseau à aprendizagem por meio da experiência, sua origem é comumente atribuída ao trabalho de John Dewey, que em 1938 publicou a obra “Experiência e Educação”. Existe também um relativo consenso de que a temática encontrou em David Kolb o maior organizador, com base nas contribuições de Kurt Lewin e Jean Piaget, além de Dewey.

A naturalidade com a qual é entendida a ligação entre experiência e aprendizado talvez explique o motivo pelo qual o assunto é referenciado por tantos autores há tanto tempo. A aprendizagem por meio da experiência é, de fato, um processo natural. Gagné (1983, p.2) destaca que “os acontecimentos vividos pelo indivíduo em desenvolvimento – em sua casa, em seu meio geográfico, na escola e em seus vários ambientes sociais – determinarão o que ele vai aprender e, também, em grande parte, a espécie de pessoa que ele se tornará”, e é por esse motivo que a experiência é considerada o maior dos mestres.

O interesse despertado pela consideração da aprendizagem por meio da experiência levou ao surgimento de diversas abordagens e definições para sua contemplação. Dentre elas, aquela que é mais recorrentemente citada é

a de Kolb (1984), para quem a aprendizagem experiencial é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência.

Silberman (2007) destaca que muitas vezes o termo aprendizagem experiencial é utilizado para definir qualquer treinamento que é interativo, com a utilização mínima de palestras e slides. Nesse sentido, o autor argumenta que muitos métodos e técnicas de treinamento ativo geram engajamento, requerem decisões, mas não são classificados como atividades experienciais. Como exemplo é citado o estudo de caso, que até pode suscitar discussões e análises, mas que provavelmente não envolverá emoções junto com o intelecto, uma vez que os participantes mantém uma distância pessoal do caso. Em outras palavras, não se trata de pessoas reais, resolvendo e agindo em problemas reais, em tempo real, e aprendendo enquanto fazem.

Para Silberman (2007), o aprendizado experiencial refere-se ao envolvimento dos aprendizes em atividades concretas que permitam a eles experimentar o que eles estão aprendendo e a oportunidade de refletir nessas atividades. Beard e Wilson (2010) entendem a aprendizagem experiencial como o processo de criação de sentido baseado em um engajamento ativo entre o mundo interno do indivíduo e o mundo externo do ambiente. Eles complementam afirmando que a aprendizagem experiencial é, em essência, o processo subjacente para todas as formas de aprendizado, uma vez que ele representa a transformação das experiências mais novas e significativas e as incorpora dentro de uma estrutura conceitual mais ampla.

Dos conceitos anteriores emerge com frequência a palavra processo relacionada às atividades, requisitos ou demandas para que a aprendizagem por meio da experiência ocorra. É nesse aspecto que o trabalho de Kolb (1984) parece ter sido mais relevante ao propor o ciclo da aprendizagem experiencial com quatro estágios distintos de aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata (compreensão que introduz ordem no fluxo de sensações apreendidas, com o risco de distorcer e alterar o fluxo) e experimentação ativa (transformações das teorias, conceitos e significados criados com base na experiência vivida, o que ocorre por meio de sua aplicação em situações e problemas práticos), conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 O ciclo da aprendizagem experiencial



Fonte: Kolb (1984).

De acordo com o ciclo da aprendizagem experiencial proposto, o processo de ensino e aprendizagem deve permitir que o aprendiz passe pelos quatro estágios. Nesse sentido, pode-se perceber que a simples vivência não é suficiente e que a reflexão sobre ela é um ponto fundamental para que o aprendizado ocorra.

O próximo tópico irá contemplar a disciplina de Gerenciamento de Projetos, com ênfase na organização da dinâmica de trabalho e no processo de ensino. Com esta apresentação pretende-se evidenciar a aderência da iniciativa ao conceito da aprendizagem experiencial, reforçando o relato de Schön (2010) sobre o ateliê de projetos no qual os estudantes aprendem principalmente por meio do fazer, apoiados pela instrução: “sua aprendizagem prática é reflexiva em dois sentidos: destina-se a ajudar os estudantes a tornarem-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno” (SCHÖN, 2010, p.viii).

ABORDAGEM EXPERIENCIAL NO ENSINO DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS

A disciplina de Gerenciamento de Projetos, ministrada para a 7ª fase de um curso de graduação em Administração possui como base teórica as práticas do Guia PMBOK - Um Guia para o Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos, publicado pelo PMI – Project Management Institute (PMI, 2013).

A abordagem apresentada neste Guia é considerada uma das mais relevantes em termos mundiais e apresenta o tema na forma de processos de gerenciamento de projetos, divididos em cinco grupos de processos (iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle, e encerramento) e dez áreas do conhecimento (integração, escopo, tempo, custos, qualidade, recursos humanos, comunicações, riscos, aquisições e partes interessadas).

O método de ensino e aprendizagem proposto está fundamentado na abordagem experiencial, aplicada de forma a permitir que os alunos realizem um projeto e enfrentando os problemas e os desafios comuns nesse tipo de trabalho. Dessa forma, são criadas oportunidades para reflexão sobre os resultados que estão sendo obtidos, o que permite a criação de alternativas e o reforço de iniciativas bem sucedidas.

Na prática, a maior parte do tempo em sala de aula é utilizada para as iniciativas de apoio à realização do projeto, mas os conteúdos teóricos são trabalhados considerando as principais características da abordagem tradicional, com aulas expositivas. Logo, a dinâmica de sala de aula pode ser classificada predominantemente dentro da abordagem cognitivista ou sociocultural, mas que também, em muitos momentos, assume práticas da abordagem tradicional.

Com relação ao projeto, já no primeiro dia de aula os alunos são motivados a buscar causas ou instituições sociais para a realização do trabalho. Geralmente, nas três primeiras semanas de aula é definido o que será feito, quem será beneficiado e são estabelecidas equipes de trabalho, considerando que o mesmo projeto será executado por toda a turma, com sua hierarquia.

Ao logo das dez primeiras aulas o esforço de planejamento inicial do projeto é maior, mesclando oficinas em sala para a elaboração de documentos

do projeto, aulas no laboratório para utilização de *software* de apoio aos projetos, e assembleias para as definições dos pontos mais importantes. A maior parte das turmas possui um planejamento mínimo para seguir após a décima aula da disciplina.

Nas aulas seguintes, a parte teórica do gerenciamento de projetos é abordada, trabalhando-se uma área do conhecimento por aula. Nos minutos finais de cada encontro é comum o relacionamento do assunto tratado com o projeto. As aulas teóricas são intercaladas com aulas de acompanhamento ou execução do projeto, nas quais o planejamento é constantemente evoluído e as mudanças são gerenciadas.

A avaliação da disciplina corresponde a uma prova tradicional, individual, com peso equivalente a 30% do conceito total e a avaliação do projeto, que é realizada pelos próprios alunos por meio de um processo discutido e acordado com o professor. A avaliação do projeto corresponde aos 70% restantes do conceito da disciplina e, geralmente, é aplicada em dois momentos: um após o segundo mês de disciplina, com o objetivo de fornecer um *feedback* para os participantes, e outro ao final das aulas previstas no plano de ensino.

Ao longo dos dez anos de aplicação da dinâmica, os resultados dos projetos podem ser considerados muito relevantes para a sociedade. Em um ano típico, considerando uma turma no período noturno e uma turma no período vespertino em cada semestre, são fornecidas às instituições beneficiadas obras, melhorias e equipamentos (não pode haver transferência de dinheiro) que ultrapassam R\$ 300 mil.

A magnitude dos resultados geralmente suscita em interlocutores interessados diversos questionamentos e curiosidades referentes à operacionalização dos projetos. Entretanto, destaca-se que esse aspecto não é objeto do presente artigo. Além disso, embora os resultados dos projetos sejam claramente relevantes para a sociedade, dentro do escopo deste estudo, ou seja, o processo experiencial de ensino, o que mais interessa é o aprendizado proporcionado. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa para avaliar essa dimensão, apresentada resumidamente no tópico seguinte.

AValiação DO APRENDIZADO DECORRENTE DA DISCIPLINA

Os resultados apresentados neste tópico são um resumo da pesquisa publicada por Schmitz (2013). A parte inicial, de natureza qualitativa e realizada por meio de sessões de grupo focal permitiu verificar que a participação dos alunos na dinâmica experiencial de execução de um projeto oportuniza o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança e à comunicação, expressa nas seguintes definições:

- a. estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;
- b. saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;
- c. estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.

Além das competências anteriores, outras foram identificadas, porém com menor frequência, na totalidade das sessões de grupo focal realizadas. Essas competências foram definidas no sentido de prover habilidades de gestão e capacidade de adaptação para realizar as mudanças necessárias ao projeto, e enunciadas da seguinte forma:

- a. promover a delegação de responsabilidades;
- b. saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;
- c. saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;
- d. ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto; e
- e. saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

A segunda etapa da pesquisa realizada por Schmitz (2013) ampliou a amostra estudada com a aplicação da técnica de *survey* e os resultados identificados nos grupos focais foram confirmados. Outro ponto que chamou atenção foi o sentimento positivo dominante nos alunos que frequentaram a disciplina, com raras críticas à dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada. A falta de um olhar sobre os problemas, limitações e dificuldades encontradas foi o maior motivador da presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O contexto que originou a presente pesquisa está relacionado com os resultados de estudos anteriores que, conforme evidenciado no tópico precedente, apontam para a dominância de um sentimento positivo com os resultados da disciplina de Gerenciamento de Projetos analisada. Entretanto, esse sentimento positivo pode possuir outras motivações além do aprendizado desenvolvido, como a alegria com os resultados e legados do próprio projeto, a satisfação em ajudar uma causa social ou, talvez, a simples comparação de uma dinâmica de aula diferente das demais disciplinas predominantemente pautadas em aulas expositivas.

No escopo desta pesquisa não está a análise de tais motivações que resultam em um sentimento geral positivo, mas outros aspectos não considerados que podem esconder oportunidades de aprimoramento da dinâmica utilizada.

Nesse sentido, a pesquisa foi operacionalizada por meio da aplicação de um questionário com três perguntas abertas, sem limitador de linhas para resposta:

- a. Quais foram as principais limitações (restrições) encontradas no decorrer da disciplina?
- b. Quais foram as principais dificuldades (impedimentos) que você encontrou ao longo da disciplina?
- c. Quais melhorias e iniciativas você propõe para lidar com as limitações e dificuldades anteriores?

Na fase de planejamento da pesquisa optou-se por deixar claro que o objetivo da pesquisa era retratar os aspectos considerados negativos. Por esse motivo, antes da aplicação o professor enfatizou esta informação e reforçou, destacando que os comentários positivos seriam excluídos para efeito de análise.

Os questionários foram aplicados ao longo dos anos de 2013 e 2014, logo, em quatro semestres distintos. A aplicação foi realizada no último dia de aula, após a divulgação de notas no sistema acadêmico, com vistas a deixar os alunos à vontade para responder. No total, 157 alunos responderam à

pesquisa.

A análise dos dados levantados foi feita de forma qualitativa. As respostas para cada pergunta foram lidas e os principais trechos foram transferidos para uma planilha Excel. A partir daí, os trechos foram classificados em categorias e subcategorias que emergiram de sua análise. Com base nas respostas aos questionários realizados no segundo semestre do ano de 2013, as categorias e subcategorias permaneceram praticamente constantes. Outra mudança neste período foi referente à orientação com relação às questões, visto que houve um pouco de confusão na primeira aplicação. Nesse sentido, destacou-se que na primeira questão deveriam ser pontuadas limitações e restrições relacionadas à disciplina e, na segunda questão, dificuldades pessoais dos próprios alunos. O Quadro 1 apresenta a estrutura utilizada no tratamento dos dados levantados:

Quadro 1 Estrutura para análise dos dados

1) Limitações e Restrições		
Categoria	Subcategoria	Suporte do questionário
2) Dificuldades		
Categoria	Subcategoria	Suporte do questionário
3) Propostas		
Categoria	Subcategoria	Suporte do questionário

O relato do processo de análise de dados permite identificá-lo como categorização simples, com a utilização direta de trechos das respostas (suporte) aos questionários. Por fim, os resultados qualitativos são apresentados por meio de um conjunto de citações diretas, resumos, tabelas e esquemas, conforme sugestão de Oliveira e Freitas (2006).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados é dividida em três tópicos principais relacionados a cada uma das perguntas aplicadas no questionário: limitações e restrições, dificuldades e propostas de melhoria.

LIMITAÇÕES E RESTRIÇÕES

A análise das limitações e restrições da dinâmica de aula da disciplina de Gerenciamento de Projetos resultou em sete categorias emergentes: Conteúdo, Tempo, Professor, Comunicação, Avaliação, Captação e Aprendizado. Para cada categoria foram definidas subcategorias próprias, quando aplicável.

O ponto de maior destaque na análise das limitações refere-se à dominância das citações nas categorias Conteúdo e Tempo, que respondem por aproximadamente 77% do total identificado.

Na categoria conteúdo, foram estabelecidas as subcategorias *MS-Project* (nome do *software* de apoio ao gerenciamento de projetos utilizado), Relação com o projeto, Quantidade, Metodologia e Material. Foram classificadas nessa categoria todas as referências ao conteúdo da disciplina, considerada predominantemente a base teórica e a forma como ela é apresentada e utilizada. Com relação à base teórica, conforme já apresentado, ela está fundamentada na abordagem para gerenciamento de projetos proposta pelo PMI.

A forma de apresentação da base teórica foi classificada na subcategoria Metodologia. Em linhas gerais, a metodologia aplicada nesse contexto é a aula expositiva, com a utilização de slides e poucos *cases* apresentados pelo professor. A parte expositiva costuma possuir a duração de até uma hora/aula, sendo o restante do tempo destinado às iniciativas da execução do projeto.

Dentro da subcategoria Metodologia o resultado mais recorrente aponta para a insatisfação com as aulas expositivas:

“As aulas expositivas não conseguiam prender a atenção dos alunos”.

“Aulas menos expositivas e mais participativas, com a exposição de *cases*”.

“Aula com slides se torna cansativa e pouco atrativa”.

“A metodologia por *PowerPoint* acaba sendo cansativa”.

“Aulas utilizando somente slides e cobrança de um conteúdo denso, pesado e decorbe na prova não surte efeito para o aprendizado”.

A percepção dos alunos com relação às aulas expositivas pode ser considerada agravada por sua contraposição às aulas com fins mais práticos, de execução do projeto resultado, que geralmente são utilizadas para reunião das equipes, planejamento, acompanhamento e deliberações. Essa constatação é respaldada pelos resultados observados na subcategoria Relação com o Projeto:

“Faltou envolvimento dos alunos com as aulas, já que todos estavam cansados ou resolvendo questões do projeto”.

“Achei que por causa do projeto as aulas perderam um pouco da direção, fazendo com que saíssemos da linha de raciocínio”.

“Como a execução do projeto é uma atividade que toma muito dos alunos, prejudicando até outras disciplinas, o conteúdo das aulas acaba ficando em segundo plano”.

Nesta mesma subcategoria foram também classificadas as manifestações que relatam a falta de relação entre a teoria e a prática do projeto em execução, seja considerando o conteúdo ou o momento no qual ele é ministrado:

“Muitas vezes foi ministrado um tema depois de já termos aplicado o assunto na prática do projeto.”.

“Não ter toda a matéria em estudo dada para o início do projeto”.

“No início do semestre o conteúdo ministrado não contemplava todo o necessário para a etapa em que o projeto se encontrava”.

“Não estudamos previamente sobre como fazer um projeto devidamente (teoria e prática serem no mesmo semestre)”.

“Acho ruim ter que aprender sobre projeto e realizá-lo ao mesmo tempo”.

Os relatos anteriores refletem uma grande limitação da dinâmica de aulas da disciplina, que é a impossibilidade de estudo de todo o conteúdo antes da execução do projeto. Em outras palavras, não há tempo hábil para estudar a teoria e depois colocá-la em prática. Além disso, há uma expectativa dos

alunos de que o projeto esteja completamente planejado antes do início de sua execução, o que encontra pouco respaldo na prática profissional.

Alguns dos problemas destacados na subcategoria Relação com os alunos possuem relação com a subcategoria quantidade, que se refere ao número de aulas ministradas destinadas a abordagem da base teórica. Afinal, a necessidade de utilização das aulas para a realização do projeto compete com as aulas com ênfase na teoria:

“As aulas cedidas para a realização do projeto são fundamentais para o sucesso do mesmo, porém reduzem bastante o contato dos alunos com a teoria”.

“As aulas com foco em conteúdo técnico foram poucas e muito rápidas. As técnicas de projetos se restringem muito a uma das equipes do projeto. As demais somente viram o conteúdo, mas não o aplicaram”.

“Dedicar mais aulas a parte teórica da disciplina”.

Na subcategoria MS-Project, as manifestações dos alunos também estão focadas na necessidade de ampliar o tempo destinado à abordagem deste *software* para apoio à execução dos projetos. Na subcategoria Material, houve uma única referência ao fato dos slides utilizados como apoio serem considerados pouco dinâmicos e antigos.

Na categoria Tempo, a segunda com o maior número de referências, foram definidas três subcategorias: a) Semestre, que retrata a limitação do semestre letivo; b) Feriados, que credita aos dias sem aula o problema de limitação de tempo; e c) Planejamento, que enfoca a limitação de tempo para planejar o projeto antes de iniciar sua execução.

Na subcategoria Semestre foram classificados os relatos mais genéricos, conforme ilustrado nos seguintes trechos:

“O fator tempo foi uma limitação”.

“O tempo é limitado e nos impede de opções mais duradouras e complexas”.

“Para um melhor aproveitamento o projeto deveria ser desenvolvido por um período maior de tempo. As demais disciplinas também não compreendem a elaboração do projeto”.

“A primeira limitação foi certamente o tempo do semestre”.

A subcategoria Feriados foi incluída para diferenciar os alunos que consideram que o tempo de um semestre é curto para a abordagem da disciplina (15

manifestações) daqueles que consideram que o problema deveu-se ao número de feriados de determinado semestre (seis manifestações), como por exemplo, o semestre na qual foi realizada a Copa do Mundo de Futebol no Brasil. Já a subcategoria Planejamento consolidou os relatos específicos desse assunto, corroborando e agravando o problema apresentado na subcategoria Relação com o Projeto, no sentido do conteúdo ser ministrado ao longo da execução do projeto e não anteriormente ao seu planejamento:

“Não houve tempo hábil para real planejamento do projeto, com as ferramentas apresentadas pelo professor”.

“Falta de tempo, já que muitas vezes o planejamento e a execução acabavam acontecendo simultaneamente”.

“A limitação de tempo foi o que mais dificultou o andamento do projeto. No começo do semestre temos que tomar decisões muito importantes em um curto espaço de tempo, decisões que serão relevantes para todo o projeto”.

Conforme já destacado, as demais categorias que emergiram dentro da análise das limitações foram relatadas com uma frequência consideravelmente menor que as duas primeiras. São elas: Professor, Comunicação, Captação, Avaliação e Aprendizado.

A categoria Professor foi dividida em duas subcategorias: Presença, com duas manifestações solicitando reuniões periódicas com o docente, e Apoio, no sentido de um acompanhamento mais próximo:

“Falta de dicas do professor. Os alunos são inexperientes e no início do projeto acabamos escolhendo a entidade pela emoção e não pela razão”.

De fato, uma das estratégias que o docente utiliza na condução do projeto é a minimização de seu envolvimento, com o objetivo de reforçar a responsabilidade dos próprios alunos, principalmente no que se refere à tomada de decisões e resolução de conflitos. Por outro lado, mesmo a estratégia sendo comunicada, ela acaba por provocar as situações relatadas pelos alunos.

Na categoria Aprendizado foram classificados dois relatos que retrataram a limitação na aquisição de conhecimentos da disciplina, um deles relacionado ao foco dos alunos em atividades pontuais, e não no gerenciamento do projeto, e outro que destaca a centralização da aplicação prática dos conhecimentos da disciplina em algumas equipes do projeto.

Com relação à categoria Captação, também não foram identificadas subcategorias e as três referências dos alunos reforçam a limitação das fontes e possibilidades de captação de recursos para o projeto. No que tange à categoria Avaliação, foram dois relatos: o primeiro questionando a fidelidade das notas atribuídas por colegas, e o segundo observando que o plano de gerenciamento do projeto não recebe uma avaliação com nota, o que acarreta um foco menor nesse instrumento.

Por fim, a categoria Comunicação relatou as limitações de comunicação interna do projeto para as quais não foram estabelecidas subcategorias. As quatro observações acabam por convergir para a falta de comunicação entre os membros, seja dentro das equipes ou entre os líderes e os demais participantes.

DIFICULDADES

A abordagem das dificuldades objetivou a identificação de aspectos relacionados aos próprios alunos e sua interação com a disciplina. Entretanto, algumas das respostas acabaram por retratar pontos um pouco mais genéricos, que também foram considerados e explorados. A análise das dificuldades resultou em seis categorias emergentes: Conteúdo, Tempo, Comprometimento, Avaliação, Relacionamento e Comunicação.

Aproximadamente 85% dos relatos foram classificados em três categorias: Conteúdo (25), Tempo (17) e Comprometimento (14). Como era possível antecipar, no escopo das dificuldades não foi citada a categoria Professor, presente na abordagem anterior, uma vez que as dificuldades remetem a um caráter mais pessoal. Entretanto, chama a atenção a convergência e a relevância das categorias Conteúdo e Tempo, bem como a emergência da categoria Comprometimento.

Na categoria Conteúdo foram identificadas cinco subcategorias: Experiência, MS-Project, Relação com o Projeto, Metodologia e Outros. Dentre elas, a subcategoria MS-Project, que se refere ao *software* utilizado para apoiar e acompanhar o gerenciamento de projetos foi a mais recorrente, com dez citações. No geral, os relatos apontam para a dificuldade na utilização da ferramenta considerando o tempo destinado à sua apresentação:

“Dificuldade com o MS Project. Foi pouco tempo destinado ao seu aprendizado”.

“Outra dificuldade foi o MS Project, pois foi passado rápido”.

“Uma grande dificuldade que encontrei foi para saber usar o Project. As aulas corriam de uma maneira muito rápida para quem nunca havia utilizado o *software* poder acompanhar”.

“Como dificuldade pessoal, senti falta de maior conhecimento e prática no Project”.

“Não aproveitei bem as aulas dedicadas ao MS Project”.

A subcategoria Experiência foi incluída para destacar a falta de conhecimento prévio em atividades do projeto, como, por exemplo, seu gerenciamento ou eventos. Entretanto, ela também evidencia lacunas que podem ser originadas na formação do aluno e, principalmente, na própria disciplina e seu início:

“A falta de experiência com projetos dificultou a execução”.

“Falta de experiência com eventos”.

“Dificuldade em organizar uma reunião rápida e produtiva”.

As subcategorias Relação com o Projeto, Metodologia e Outros foram menos citadas, mas, apresentam uma relação clara com as limitações anteriormente contempladas. Na subcategoria Relação com o Projeto, os quatro relatos apontam no sentido dos alunos não conseguirem aplicar os conhecimentos teóricos na prática. Já na metodologia, todas as três referências estão ligadas à dificuldade de assimilação do conteúdo ministrado de forma expositiva. Na subcategoria Outros, foram citados dois assuntos sem uma correspondência clara com as demais:

“Minha principal dificuldade foi o planejamento de riscos, o qual eu não sabia e parecia nunca ter tempo para formular”.

“Maior dificuldade foi o acúmulo de conteúdo”.

Na categoria Tempo, as referências foram bastante unânimes ao relatar a pouca disponibilidade para as demandas do projeto, principalmente àquelas realizadas fora do horário de aula. Tanto que, por esse motivo, foi estabelecida apenas a subcategoria Disponibilidade que parece dar conta adequadamente de todas as observações levantadas e exemplificadas nos seguintes trechos:

“Nem todos possuem a disponibilidade demandada pela matéria”.

“Limitação do tempo pessoal para executar as atividades propostas pelo projeto de forma qualificada sem comprometer as demais atividades”.

“Disponibilizar tempo hábil para o projeto, além de trabalho/estágio e outros trabalhos acadêmicos”.

“É muito limitante o excesso de dedicação fora do horário de aula. Muitos alunos não têm tempo disponível e acabam sendo taxados como pouco envolvidos”.

“Particularmente, minha maior dificuldade foi a falta de tempo para auxiliar, uma vez que trabalho o dia inteiro e viajo com frequência”.

A falta de disponibilidade de tempo é bastante característica do perfil dos alunos que cursam a graduação em Administração na Instituição de Ensino em questão. São alunos que, em sua maioria, exercem atividades profissionais paralelamente aos estudos, situação que ainda é agravada pela disciplina estar posicionada no último ano do curso.

Os resultados da análise da categoria Tempo parecem influenciar a emergência da categoria Comprometimento. Afinal, o pouco tempo disponível para participar do projeto pode ser entendido como pouco comprometimento. Entretanto, os relatos classificados nessa categoria não apresentam essa ligação clara. A categoria Comprometimento foi dividida nas subcategorias Falta e Motivação. A primeira pode ser entendida como a falta de comprometimento ou de compromisso com o projeto, o que pode ser ilustrado com os seguintes trechos:

“É frustrante e revoltante ver a falta de esforço de alguns, mesmo que pouquíssimos, alunos”.

“Falta de comprometimento acaba sobrecarregando outros membros”.

“Falta de envolvimento do grupo como um todo. Temos uma turma de 43 alunos. Porém, se 15 desses alunos realmente realizaram atividades importantes foi muito”.

Na subcategoria Comprometimento foi a que mais se vinculou às dificuldades da dinâmica empregada na disciplina de Gerenciamento de Projetos a outras pessoas, mesmo diante da orientação para o tratamento das dificuldades em uma visão pessoal. Dentre as manifestações recebidas,

pode-se considerar que o pouco engajamento ou participação no projeto é interpretado como falta de comprometimento pelos colegas, mas relatado como falta de disponibilidade de tempo por quem motiva tal entendimento.

A subcategoria Motivação refere-se à dificuldade da manutenção dos alunos motivados ao longo da disciplina e do projeto, o que pode ser evidenciado nos seguintes relatos:

“Dificuldade de manter o nível de motivação durante o semestre com relação ao projeto”.

“Lidar com a motivação da turma, tendo que motivar e forçar as outras pessoas a trabalhar”.

“Outra dificuldade é o trabalho em equipe e saber lidar com aqueles que estão parados e não mostram interesse pelo projeto”.

A categoria Relacionamentos foi dividida em duas subcategorias: Pessoal e Turma, indicando o escopo da dificuldade. Nos trechos a seguir, o primeiro ilustra a subcategoria Pessoal e o segundo a subcategoria Turma:

“Tive dificuldade em me relacionar com certas pessoas no projeto, com as quais era essencial o convívio. O fato de termos que envolver a turma inteira força uma situação peculiar”.

“Foi uma turma muito difícil de lidar”.

A categoria Avaliação contou com três manifestações e não foi subdividida. Uma delas fez referência à dificuldade de avaliar os colegas de projeto e as outras duas à dificuldade apresentada pela prova teórica e à ausência de outras formas de avaliação, como atividades práticas em sala.

Por fim, a exemplo da categoria anterior, a Comunicação não foi dividida em subcategorias. Os três relatos apontam para dificuldades com a troca de informações que, em um caso, acabou por levar a decisões erradas.

PROPOSTAS

Diante das limitações e dificuldades apresentadas, foi solicitado aos alunos a sugestão de propostas para o aperfeiçoamento da disciplina de Gerenciamento de Projetos. Das contribuições recebidas emergiram cinco categorias de análise, quatro das quais coincidentes com a consideração das limitações e dificuldades: Conteúdo, Professor, Comunicação e Avaliação.

A categoria que emergiu de forma inédita foi a de Integração, uma referência às oportunidades de trabalho conjunto com outras áreas e disciplinas. Nesse sentido, a categoria foi subdividida em Outras disciplinas e Outros cursos. Na primeira, os relatos apontam para as oportunidades de integração com as demais disciplinas da mesma fase na qual a disciplina de Gerenciamento de Projetos é ministrada. São elas: Gestão da Mudança e Consultoria Empresarial, Gestão da Qualidade e Processos Produtivos, Direito Empresarial, Estratégias Empresariais e Mercado de Capitais. Os seguintes trechos ilustram essa subcategoria:

“A matéria poderia envolver mais disciplinas do semestre, pois teria mais tempo e foco para a realização do trabalho”.

“A integração entre as matérias poderia ser melhor”.

“Acho que outras disciplinas e professores dessa fase deveriam ter se integrado”.

Com relação à subcategoria “Outros cursos” apenas um relato foi apresentado:

“Tentar integrar alunos de outros cursos no projeto para auxiliar nas partes técnicas, como engenharia, área da saúde, etc.”.

As propostas incluídas na categoria Integração possibilitam a abertura de uma discussão que passa por diversos aspectos, incluindo desde a quebra de feudos de conhecimento até o tempo e a forma dedicados à transdisciplinaridade com vistas a estimular a articulação de elementos e o alcance de uma visão mais complexa da realidade que se encontra entre, além e por meio das disciplinas. Isso remete a uma atitude empática, de abertura aos outros e seus conhecimentos (ROCHA FILHO, 2007), mexendo necessariamente com os brios próprios da academia.

De forma similar às abordagens das limitações e dificuldades, a categoria citada com maior frequência nas propostas foi Conteúdo, com 45 propostas que representam 55% das manifestações. Dentro dela, a subcategoria com maior destaque foi Metodologia, com 24 referências. As demais subcategorias identificadas foram: Relação com o projeto (seis); MS-Project (sete); Currículo (cinco); Material (três).

A subcategoria Metodologia recebeu principalmente propostas sugerindo a inclusão de *cases* ou formas de trabalho mais dinâmicas, minimizando a necessidade de aulas expositivas. Os relatos seguintes ilustram essa constatação:

“Casos ou exemplos de projetos reais auxiliariam a turma a ter uma visão mais real”.

“Expor *cases* de empresas reais para apresentar os assuntos da disciplina pode ser mais interessante, bem como vídeos”.

“Intensificar o relato de experiências”.

“Mais dinâmicas e aulas menos expositivas”.

“Apresentar mais *cases* e situações práticas”.

As observações anteriores permitem questionar uma das premissas adotadas pelo professor, que é a de que a parte prática da disciplina é o projeto, enquanto as aulas mais teóricas são ministradas com uma abordagem tradicional. Além da demanda por casos práticos, também foram classificadas na subcategoria Metodologia as manifestações sobre a importância do conteúdo teórico e sua ênfase no início do semestre:

“Passar conteúdo de maneira mais intensiva no início do semestre”.

“A teoria deveria ser passada antes da prática”.

“Creio que um maior embasamento teórico e auxílio no início do projeto, valorizando o planejamento ao invés de iniciar rápido, é fundamental”.

A subcategoria MS-Project agrupa as respostas relacionadas com as aulas reservadas para a utilização de um *software* para apoio ao gerenciamento de projetos. Inicialmente os alunos recebem cerca de 6 horas de instruções sobre o funcionamento da ferramenta e passam a aplicá-la às demandas de seus projetos. O tempo destinado à instrução pode ser considerado curto, logo as propostas são apresentadas no sentido de sua ampliação, o que fica evidenciado nos seguintes trechos:

“Mais tempo para aprender a usar o MS Project”.

“Mais aulas de MS Project”.

“Melhor aproveitamento das aulas de MS Project no laboratório”.

A relação com o projeto foi outra subcategoria que emergiu dentro da abordagem do Conteúdo. A principal argumentação apresentada foi a proposta de sincronização da teoria de gerenciamento de projetos com as necessidades da execução do projeto, o que pode ser observado nos seguintes relatos:

“Tentar sincronizar o conteúdo das aulas com as etapas do projeto”.

“Conteúdo em função do projeto. Explicando a matéria e utilizando-a diretamente no projeto”.

“Projeto acontecer junto com o conteúdo”.

A contemplação das propostas anteriores de sincronização do conteúdo em função do projeto esbarram na limitação temporal do semestre letivo, sendo que o projeto começa a ser executado sem ter seu planejamento finalizado. Uma das propostas para tentar resolver o problema foi classificada na subcategoria Currículo e implica na criação de duas disciplinas, uma mais teórica e outra mais prática, conforme ilustrado nos seguintes relatos:

“Desenvolver o conteúdo teórico em um semestre e o conteúdo prático em outro, trazendo maior possibilidade para a turma planejar as ações e ter mais qualidade em suas entregas.”.

“O ideal era essa matéria ser dada em dois semestres. Um focado apenas no conteúdo e outro na prática, execução do projeto”.

“Criação de uma disciplina teórica e outra prática para o projeto”.

A última subcategoria do Conteúdo recebeu propostas pontuais relacionadas ao Material utilizado para apoiar a disciplina. Destaca-se a dificuldade em prever um cronograma detalhado das aulas, uma vez que elas evoluem de acordo com o andamento do projeto. Os trechos seguintes retratam a subcategoria Material:

“Criar uma apostila ou manual para projetos”.

“Maior dinamismo nos slides, pois se não há como diminuir o conteúdo, há como deixar ele mais clean”.

“Poderia ter sido disponibilizado um cronograma das aulas presenciais/ conteúdos. Isso facilitaria o planejamento e evitaria a ocorrência de faltas”.

A próxima categoria que emergiu das propostas recebidas é a Professor. Nela foram classificadas as manifestações relacionadas ao envolvimento do docente (subcategoria Envolvimento) e o acompanhamento do projeto (subcategoria Acompanhamento). Na primeira, os relatos apontam para a demanda de uma participação mais ativa, como a tomada de decisão em assuntos do projeto:

“Professor ter mais tempo para auxiliar a turma e participar das decisões do projeto”.

“Para melhorar a qualidade da disciplina, acredito que uma maior interação do professor com a turma poderia ser feita”.

“O professor poderia envolver-se mais ativamente na execução do projeto”.

Na subcategoria Acompanhamento foram classificadas as propostas de participação mais passiva, como o incremento de atividades de auditoria, ilustradas nas seguintes passagens:

“Mais auditorias durante o semestre”.

“Uma atenção maior e interação do professor seriam de extrema valia ao projeto. Acompanhamento com áreas, auditoria e mais cobrança com relação ao gerenciamento do projeto”.

A categoria Avaliação foi dividida em subcategorias de acordo com o escopo do que é analisado: Avaliação do projeto e Avaliação da teoria. Os dois primeiros relatos a seguir ilustram a primeira subcategoria, enquanto os dois seguintes a segunda:

“Sistema de avaliação com maior influência do professor”.

“O sistema de avaliação de desempenho deve avaliar não apenas sua própria área”.

“A prova deveria ser realizada de outra maneira, ou utilizando outro método, abordando efetivamente o que foi utilizado no projeto”.

“Acredito que, tamanha a dimensão do projeto, não seria necessário à aplicação de prova individual”.

Por fim, a categoria Comunicação apresentou três propostas, uma sugerindo a destinação de alunos apenas para a comunicação interna do projeto e, as outras duas defendendo a criação de um banco de dados de lições aprendidas e de instituições que podem ser auxiliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou o resultado do trabalho de dois anos de pesquisa com alunos que cursaram uma disciplina de gerenciamento de projetos conduzida de forma a enfatizar a execução real de um projeto com finalidades sociais. De fato, a pesquisa aprofunda resultados de iniciativas anteriores por meio da contemplação exclusiva de aspectos da iniciativa que podem ser considerados negativos, com o objetivo final de aprimorar a condução da disciplina.

Na abordagem das dimensões das limitações, dificuldades e propostas de melhoria chama a atenção a predominância da categoria de análise Conteúdo e, especialmente, da subcategoria Metodologia. Essa constatação permite reforçar o baixo interesse dos alunos quando submetidos a aulas com uso mais intensivo de processos de ensino e aprendizagem característicos da abordagem tradicional, como a exposição de conteúdos centrada no professor.

Nesse sentido, as propostas recebidas para a criação de uma abordagem alternativa às aulas expositivas podem ser agrupadas em dois grandes grupos: a) a utilização de casos práticos (desenvolvimento ou relato de casos), e; b) maior vinculação do conteúdo ministrado com o projeto em realização. Esse segundo grupo, classificado na subcategoria Relação com o projeto, também permite destacar a importância que os alunos concedem à possibilidade de executar um projeto. Afinal, as manifestações apontam principalmente para a necessidade do conteúdo teórico da disciplina se adequar à prática da execução do projeto (e não o contrário). Em nenhum momento a crítica é direcionada à dinâmica do projeto ou, mesmo implicitamente, é sugerida sua não aplicação.

A categoria Conteúdo foi a única comum às abordagens das limitações, dificuldades e propostas. A categoria Tempo apareceu com relevância nas limitações e dificuldades, mas, provavelmente, os alunos entenderam que não há iniciativas que possam superar essa questão. Afinal, na contemplação das limitações a categoria Tempo refere-se à restrição do semestre letivo, enquanto nas dificuldades, a categoria Tempo está mais relacionada ao tempo disponível para dedicação do aluno para com a disciplina.

A categoria Professor apareceu tanto nas limitações quanto nas propostas. Na primeira para apontar o pouco envolvimento do docente em questões do projeto e, na segunda, para propor um maior envolvimento e acompanhamento. A participação do professor na execução é uma questão controversa, pois a experiência anterior mostra que quanto mais o professor se envolve, menor é o desafio para os alunos. Com certeza, em alguns momentos, a participação do professor é requerida, mas é importante que ela seja realizada no formato de uma consultoria externa, para não retirar dos alunos a responsabilidade pelo projeto. Por outro lado, a formalização de uma agenda de auditorias é uma proposta interessante para organizar o acompanhamento da execução do projeto.

Adicionalmente a contemplação das categorias mais frequentes, Conteúdo, Tempo e Professor, chamou a atenção dois outros conjuntos de propostas. O primeiro trata da integração da disciplina com outras da mesma fase, do mesmo curso e de outros cursos. Realmente essa possibilidade existe e é um assunto bem pertinente, haja vista a boa quantidade de pesquisas e relatos sobre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O segundo refere-se à divisão da disciplina de gerenciamento de projetos em duas, sendo uma delas destinada ao conhecimento dos aspectos teóricos e ao planejamento do projeto e a outra a sua execução. A proposta de divisão da disciplina talvez seja uma das mais complexas, pois envolve fatores como a estrutura curricular e a disponibilidade de professores. Entretanto, considerando a condução do projeto, não há como negar sua pertinência. Talvez não se trate do aumento da carga horária, mas de sua utilização em um período maior de tempo.

Uma importante característica a destacar é que grande parte dos relatos e propostas referem-se a situações que podem ser trabalhadas de uma forma bastante pragmática. Logo, há um elevado potencial de aprimoramento da disciplina e da dinâmica de execução de um projeto com base nos resultados gerados.

Nesse sentido, ao abordar problemas e outros aspectos que podem ser considerados negativos na condução da disciplina de gerenciamento de projetos, foi possível ratificar algumas das consequências do uso irrestrito

da abordagem tradicional de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, o entendimento e a análise das limitações e dificuldades encontradas permite subsidiar iniciativas e propostas de aperfeiçoamento na forma como a disciplina é conduzida.

REFERÊNCIAS

- BEARD, C.; WILSON, J. P. *Experiential Learning: a best practice handbook for educators and trainers*. Londres: Kogan Page, 2010.
- DEAQUINO, C. T. E. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- GAGNÉ, R. M. *Como se realiza a aprendizagem*. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1983.
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOLB, D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LIBÂNEO, J. C. *O ensino de graduação na universidade - A aula universitária na perspectiva da teoria histórico-cultural*. In: XI Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da UCG, 2003, Goiânia/GO, 2003.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.
- MINTZBERG, Henry. *MBA? Não obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes*. Tradução de Bazan Tecnologia e Linguística. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino e as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. *Focus group: instrumentalizando o seu planejamento*. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PMI – Project Management Institute. *Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)*. 5.ed. Pensilvânia, 2013.
- ROCHA FILHO, J. B. *Transdisciplinaridade: A natureza íntima da educação científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SCHMITZ, L. C.; ALPERSTEDT, G. D.; MORAES, M. C. B. Gerenciando projetos: uma experiência de aprender fazendo. *Cadernos EBAPE*, Edição especial, 2008.
- SCHMITZ, L. C.; ALPERSTEDT, G. D.; VAN BELLEN, H. M.; SCHMITZ, J. L. O processo de ensino aprendizagem em gerenciamento de projetos e a inserção social: A experiência da casa de Cáritas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 2, p. 355-385, 2012.

SCHMITZ, L. C.; ALPERSTEDT, G. D.; VAN BELLEN, H. M.; SCHMITZ, J. L. A Aprendizagem Experiencial e o Desenvolvimento de Competências para o Gerenciamento de Projetos. In: *Anais... IV Encontro de Ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*. Brasília, 2013.

SCHMITZ, L.C. *Abordagem experiencial no ensino de Administração: análise da efetividade na disciplina de Gerenciamento de Projetos*. 250p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILBERMAN, M. *The handbook of experiential learning*. São Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

DADOS DOS AUTORES

LEANDRO COSTA SCHMITZ* *leandro@schmitz.eng.br*

Doutor em Administração pela UFSC

Instituição de vinculação: Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Gerenciamento de Projetos, Ensino e Pesquisa em Administração, Tecnologia da Informação e Inovação.

* Av. Madre Benvenuta, 2037 Santa Mônica Florianópolis/SC 88035-001

GRAZIELA DIAS ALPERSTEDT *gradial@gmail.com*

Doutora em Engenharia de Produção e Sistemas pela UFSC

Instituição de vinculação: Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino e Pesquisa em Administração, Organizações e sustentabilidade, ensino de Administração e Sustentabilidade, empreendedorismo e negócios sociais.

HANS MICHAEL VAN BELLEN *hans.michael@ufsc.br*

Doutor em Engenharia pela UFSC

Instituição de vinculação: Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Desenvolvimento, Gestão da Sustentabilidade, Indicadores de Sustentabilidade, Governança Pública e Economia Ecológica.

JANAINA LOPES SCHMITZ *janaliz@gmail.com*

Mestre em Contabilidade pela UFSC

Instituição de vinculação: Sociedade Educacional de Santa Catarina
Florianópolis/SC – Brasil

Áreas de interesse em pesquisa: Ensino e Pesquisa em Contabilidade, Gestão da sustentabilidade e Inovação.