

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**Aline Louise Kerch**

**O DESENVOLVIMENTO DOS  
“TALENTOS ARTÍSTICOS PROFISSIONAIS” DE ESTUDANTES  
DE ADMINISTRAÇÃO NAS ATIVIDADES DE EMPRESAS JUNIORES**

**Porto Alegre  
2013**

**Aline Louise Kerch**

**O DESENVOLVIMENTO DOS  
“TALENTOS ARTÍSTICOS PROFISSIONAIS” DE ESTUDANTES  
DE ADMINISTRAÇÃO NAS ATIVIDADES DE EMPRESAS JUNIORES**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Administração da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Administração.**

**Orientador: Prof. Ariston Azevedo**

**Porto Alegre  
2013**

CIP - Catalogação na Publicação

Kerch, Aline Louise

O DESENVOLVIMENTO DOS "TALENTOS ARTÍSTICOS  
PROFISSIONAIS" DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO NAS  
ATIVIDADES DE EMPRESAS JUNIORES / Aline Louise  
Kerch. -- 2013.

138 f.

Orientador: Ariston Azevedo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa  
de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,  
2013.

1. Administração. 2. estudantes. 3. talento  
artístico profissional . 4. atividades de Empresas  
Juniors. 5. prática reflexiva. I. Azevedo, Ariston,  
orient. II. Título.

**Aline Louise Kerch**

**O DESENVOLVIMENTO DOS  
“TALENTOS ARTÍSTICOS PROFISSIONAIS” DE ESTUDANTES  
DE ADMINISTRAÇÃO NAS ATIVIDADES DE EMPRESAS JUNIORES**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Administração da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Administração.**

**Orientador: Prof. Ariston Azevedo**

Conceito final:

Aprovada em 24 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Manolita Correia Lima – ESPM/SP

Prof.<sup>o</sup> Dr. Sidinei Rocha de Oliveira – UFRGS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Maria Goulart Silva – UFRGS

Orientador – Prof.<sup>o</sup> Dr. Ariston Azevedo – UFRGS

Dedico essa dissertação aos meus pais, Marlene e Clóvis, pelos esforços que destinaram a minha educação, pelo seu amor, cuidado e zelo, e por me ensinarem, desde pequena, que o conhecimento é a única e a verdadeira riqueza que uma pessoa poderá adquirir durante sua vida e que, somente através dele, é possível ser, realmente, livre.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao meu marido Vicente pelo amor, cuidado, parceria e, principalmente, por adiar os seus sonhos e alguns dos seus projetos pessoais para que os meus pudessem ser realizados.

Agradeço às amigas Suzana e Graciela, que num momento de desânimo, não deixaram que eu desistisse de ingressar no mestrado, insistindo e me motivando a continuar trilhando o caminho que havia escolhido e para o qual estava me preparando a um certo tempo.

Agradeço, também, aos professores da área de Organizações (Ceci, Sueli, Rosimeri, Fernando, Mariana, Klering e Ariston), os quais acreditaram no meu potencial como pesquisadora e me concederam a oportunidade de cursar esse mestrado.

Nesse sentido, agradeço, especialmente, ao professor Dr. Ariston Azevedo, por aceitar ser meu orientador nessa dissertação, por confiar em meu trabalho, por compartilhar comigo suas ideias e seus conhecimentos e, por disponibilizar seu tempo e sua atenção para ajudar-me nas dúvidas que iam surgindo no decorrer dessa pesquisa.

Por fim, agradeço aos meus colegas de mestrado (Paulo, Rafael, Fernanda, Iara, Lucas, Leonardo, e outros) que, de alguma maneira, colaboraram para que eu concluísse mais essa etapa da minha formação acadêmica. Obrigada pelos grupos de estudos, pelas ideias compartilhadas, pelas críticas construtivas, pelo auxílio na resolução de dúvidas, pelo apoio nos momentos difíceis e, principalmente, pelas risadas e pelas ocasiões de descontração, as quais fizeram com que as dificuldades parecessem bem mais fáceis de serem transpostas.

*“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que ele adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto”.*

*Albert Einstein*

## RESUMO

A pesquisa que foi desenvolvida nessa dissertação buscou compreender como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades de Empresas Juniores. Com o intuito de unir saberes que propiciassem um melhor entendimento acerca do objeto desse estudo, diferentes assuntos necessitaram ser previamente investigados. Para construir sua base teórica, a autora considerou três tópicos centrais: a Educação Superior em Administração no Brasil, as Empresas Juniores e os “talentos artísticos profissionais”. A respeito da Educação Superior em Administração no Brasil, foram ponderados aspectos acerca dos cursos, da formação de Administradores e do currículo que é oferecido pelas instituições de ensino. Em relação às Empresas Júniores (EJ’s) elencaram-se alguns episódios sobre o seu surgimento, no Brasil e no mundo, bem como suas principais características e o papel e a importância dos estudantes nessas organizações. Na investigação realizada sobre as conceituações de Donald Schön, na intenção de compreender, nos pormenores, o que é o “talento artístico profissional” (termo criado por ele e utilizado nessa pesquisa), traçaram-se considerações sobre sua vida e sua obra – sobretudo por ser ele, ainda hoje, um autor pouco conhecido no Brasil. Ao conceituar os “talentos artísticos profissionais”, Donald Schön (1983) afirma que eles podem ser entendidos como sendo aquelas competências e habilidades através das quais os profissionais, realmente, dão conta de zonas indeterminadas da prática profissional e, que os estudantes só conseguem adquirir ou desenvolver seus “talentos artísticos profissionais” através da realização de atividades da prática profissional – porque, somente nelas, as zonas indeterminadas se apresentam e podem a ser vivenciadas. Portanto, considerando que, para Donald Schön (2000, p. 38), o “talento artístico profissional” só pode ser desenvolvido na prática – quando o estudante experencia “zonas indeterminadas” – e dado que, no Brasil, as atividades realizadas dentro das Empresas Juniores são, para um grande número de estudantes de Administração, uma das poucas oportunidades onde eles podem realizar atividades voltadas a sua prática profissional, enquanto ainda estão em formação acadêmica, surgiu a seguinte questão de pesquisa: como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades de Empresas Juniores? Para tentar responder a esse questionamento, optou-se por procedimentos metodológicos voltados a uma abordagem qualitativa, num nível exploratório, onde a entrevista semiestruturada e sua posterior análise de conteúdo foram empregadas como técnica de pesquisa e procedimento de análise, respectivamente. O *corpus* encontrado em campo possibilitou compreender que os estudantes de Administração adquirem e desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” durante a realização de inúmeras atividades nas Empresas Juniores, onde os processos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação acontecem. Apesar de algumas críticas que foram tecidas sobre as EJ’s, conclui-se que essas organizações constituem-se num local propício para os estudantes de Administração adquirem e desenvolverem seus “talentos artísticos profissionais” e, também, que o “talento artístico profissional” só poderá ser desenvolvido através da vivência da prática profissional onde situações de incertezas possibilitarão ao estudante uma atuação voltada à prática reflexiva.

Palavras-chave: Administração – estudantes – talento artístico profissional – atividades de Empresas Juniores



## ABSTRACT

The research was developed in this dissertation aimed to understand how Administration students develop their “professional artistry” within the framework of Junior Enterprises activities. With the intention of joining knowledges that could provide a better understanding of the object of this study, different subjects needed to be previously investigated. For building its theoretical basis, the author considered three core subjects: Higher Education of Administration in Brazil, Junior Enterprises and “professional artistry”. Regarding the Higher Education of Administration in Brazil, were weighted aspects about the courses, the training of Managers and the curriculum that is offered by educational institutions. In relation to Enterprises Junior (JE's) were listed some episodes about your onset, in Brazil and around the world, as well as their main characteristics and the role and the importance of the students in these organizations. In the investigation of Donald Schön's conceptions, with the intention to understand, in details, what is the “professional artistry” (a term coined by him and used in this research), were traced considerations about his life and his work – mostly by be he, even today, an author little known in Brazil. To conceptualize the “professional artistry”, Donald Schön (1983) argues that they can be understood as those skills through which professionals perceive and face unspecified zones of professional practice and, that students can only acquire or develop their “professional artistry” by carrying out activities of professional practice – because only in them, unspecified zones are presented and can be lived deeply. Therefore, considering that, for Donald Schön (2000, p. 38), the “professional artistry” can only be developed in practice – when the student live “unspecified zones” – and that, in Brazil, the activities conducted within the Junior Enterprises are, for a lot students of Administration, one of the few opportunities where they can perform activities related to their professional practice, while still in academic formation, emerged the following research question: how students of Administration develop their “professionals artistry” within the framework of Junior Enterprises activities? To try to answer this question, been chosen the methodological procedures aimed at a qualitative approach, in exploratory level, where the semi-structured interview and its later analysis of the content were employed as a research technique and analysis procedure, respectively. The corpus found under field enabled us to understand that students of Administration to acquire and develop their “professionals artistry” while carrying out many activities in the Junior Enterprises, where the processes of knowing-in-action, reflection-in-action and reflection on the reflection-in-action happen. Although some criticisms that had been woven about JE's, it was concluded that these organizations constitute in a favorable place for students of Administration to acquire and to develop their “professionals artistry” and, as well, the “professional artistry” can only be developed through the experience of the professional practice which situations of uncertainties will enable the student to a performance focused on reflective practice.

Keywords: Administration – students – professional artistry – Junior Enterprises activities

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Currículo do Curso de Ciências Sociais sugerido por Rui Barbosa, em 1882.....	23
Figura 1 – Percentual de Empresas Juniores por Estado Brasileiro.....	52
Figura 2 – Donald Schön.....	59
Quadro 2 – Modelo do Quadro com o Resumo da Compreensão do <i>Corpus</i> .....	94
Quadro 3 – Resumo da Compreensão do <i>Corpus</i> .....	112
Quadro 4 – Cronograma de Pesquisa.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTA – Associação Brasileira de Técnicos em Administração  
AE – Administração de Empresas  
AP – Administração Pública  
DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público  
DBC – Diretrizes e Base Curricular  
DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EA/UFRGS – Escola de Administração  
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
EAUFBA – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia  
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública  
EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas  
EJ – Empresa Júnior  
EJ's – Empresas Juniores  
ENA – Escola Nacional de Administração Francesa  
ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios  
EUA – Estados Unidos da América  
FEA/USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho  
IE – Instituição de Ensino  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	13
1.2 JUSTIFICATIVA DO TEMA .....	17
<b>2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
2.1 OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	21
2.2 A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES .....	31
2.3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.....	39
<b>3 EMPRESA JÚNIOR (EJ) .....</b>	<b>48</b>
3.1 O SURGIMENTO DA EMPRESA JÚNIOR.....	48
3.2 A EMPRESA JÚNIOR NO BRASIL.....	49
<b>3.2.1 Características das Empresas Júniores Brasileiras.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2.2 Os Estudantes nas Empresas Júniores .....</b>	<b>56</b>
<b>4 DONALD SCHÖN E O PROFISSIONAL REFLEXIVO .....</b>	<b>59</b>
4.1 DONALD SCHÖN – VIDA E OBRA .....	59
4.2 OS “TALENTOS ARTÍSTICOS PROFISSIONAIS” .....	68
<b>4.2.1 Habilidades e Competências: uma breve conceituação.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2.2 O “Talento Artístico Profissional” e a Prática Reflexiva.....</b>	<b>70</b>
4.2.2.1 O Conhecer-na-Ação .....	77
4.2.2.2 A Reflexão-na-Ação e a Reflexão sobre a Reflexão-na-Ação .....	79
<b>4.2.3 A Prática Profissional.....</b>	<b>81</b>
<b>5 OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>84</b>
5.1 OBJETIVO GERAL.....	84
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	84
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>85</b>
6.1 ESTRATÉGIA QUALITATIVA .....	86
<b>6.1.1 Técnica de Pesquisa .....</b>	<b>87</b>
6.2 PROCEDIMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO <i>CORPUS</i> .....	92
<b>7 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>96</b>
7.1 AS ZONAS INDETERMINADAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	101
7.2 O PROCESSO DE CONHECER-NA-AÇÃO .....	104
7.3 O PROCESSO DE REFLEXÃO-NA-AÇÃO .....	107

7.4 O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO-NA-AÇÃO .....	110
7.5 RESUMO DA COMPREENSÃO DO <i>CORPUS</i> .....	112
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo 1 – Cronograma de Pesquisa .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 2 – Roteiro de Entrevista n.º 1 (pré-teste).....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 3 – Roteiro de Entrevista n.º 2 (final).....</b>	<b>136</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de trazer à tona as primeiras considerações da autora dessa dissertação sobre a pesquisa por ela realizada, neste capítulo são apresentados o tema que a levou a esse estudo, o contexto do qual emergiu a questão de pesquisa e a respectiva justificativa para a sua realização.

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Os processos de institucionalização e de profissionalização da Administração, no Brasil, tiveram início no século passado e, ainda hoje, encontram-se marcados por diversos debates. Dentre esses, os mais calorosos dizem respeito, principalmente, à qualidade dos cursos de Administração e à formação de profissionais que sejam, realmente, capazes de atender aos anseios de uma sociedade em constante mudança.

Portanto, a fim de compreender o caminho percorrido pelos cursos de Administração brasileiros (do seu surgimento até os dias atuais), a regulamentação da profissão, entre outras questões pertinentes à formação do Administrador, faz-se necessário voltar um pouco ao passado e relembrar alguns pontos importantes dessa história.

Muitos autores têm defendido que a ideia de se implantar um ensino de Administração, no Brasil, surgiu durante o II Império, ainda no reinado de D. Pedro II. Segundo esses estudos, os primeiros cursos de Administração brasileiros dos quais se tem registros, datam de 1902, quando duas escolas particulares começaram a ministrar aulas voltadas a esse ensino: a Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo.

Embora tenham sido criados alguns cursos voltados ao ensino das técnicas da Administração durante as primeiras décadas do século XX, foi somente com a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira, vislumbrada a partir da Revolução de 30 (no período entre 1930 e 1945), que o ensino de Administração se implantou no Brasil e, respectivamente, começou a se consolidar a um nível de capacitação e de formação profissional.

Apesar disso, a regulamentação da profissão de Administrador só veio a se concretizar em 1965, quando, finalmente, a categoria profissional de “Técnico em Administração” foi instituída. Daquela data em diante, o exercício da profissão seria privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas. Tão logo houve a regulamentação da categoria profissional de “Técnico em Administração”, foi instituído, poucos meses depois, o primeiro currículo mínimo para os cursos de Administração brasileiros.

Quanto a sua regulamentação, é possível afirmar que o ensino de Administração, no Brasil, passou por três momentos históricos desde o seu surgimento: em 1966, com a aprovação do currículo mínimo; em 1993, com a reformulação do currículo mínimo de 1966; e, em 2003, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) para os cursos de graduação em Administração.

A partir de 2003, com a criação das DCN’s, os termos “competência” e “habilidade” começaram a ganhar destaque quando se fala em graduação superior. Nesse sentido, as novas DCN’s vieram, inclusive, a estabelecer um “perfil do egresso” do curso de Administração, ou seja, elas preestabeleceram uma lista de competências e habilidades que deveriam estar presentes na formação do Administrador a fim de torná-lo apto à prática profissional.

Entretanto, apesar de enumerar diversas competências e habilidades, as DCN’s não delimitam de que maneira tais competências e habilidades podem ou devem ser desenvolvidas nos estudantes durante os seus cursos de Administração, o que, por sua vez, proporciona liberdade e autonomia para que as próprias instituições de ensino estruturem seus projetos pedagógicos e seus currículos conforme as demandas da localidade onde estão inseridas, com o intuito de formarem Administradores que consigam atender às necessidades da sua região.

Logo, foi buscando compreender como ou quando tais competências e habilidades podem ser desenvolvidas pelos estudantes de Administração, que a autora dessa dissertação encontrou nas obras de Donald Schön uma luz para as suas primeiras indagações de pesquisa.

Donald Schön foi um pesquisador norte-americano, graduado, mestre e doutor em filosofia, que realizou diversos estudos e publicou inúmeros livros e artigos sobre muitos temas correlacionados, dentre eles: aprendizagem e sistemas de aprendizagem profissional, prática reflexiva, quadros de reflexão, reflexão-na-ação, etc.. Schön era um autor engajado nas críticas contra a racionalidade técnica e contra a epistemologia positivista da prática, defendendo, por sua vez, uma formação profissional para a prática reflexiva.

Em um dos seus livros, *Educando o Profissional Reflexivo*, ele utiliza o termo “talento artístico profissional” para referir-se aos tipos de competências e habilidades que os profissionais demonstram em certas situações da prática que “são incertas, únicas e

conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 38). Para Schön, é experienciando tais situações, onde existem surpresas, que os profissionais são levados a repensar o que estão acostumados a fazer, de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Segundo ele, são essas situações (incertas, únicas e conflituosas) que oportunizam aos profissionais o desenvolvimento dos seus talentos artísticos; um desenvolvimento que se dá através de uma forma dialética de reflexão e poderá acontecer em três processos que ocorrem durante prática: o conhecer-na-ação, o refletir-na-ação e o refletir sobre o refletir-na-ação (SCHÖN, 1983).

Para Donald Schön (2000), o processo de aprendizagem, por meio dessa forma dialética de reflexão, se dá, tão-somente, através da prática profissional. Todavia, ao pesquisar sobre a forma como os currículos dos cursos de Administração são oferecidos pelas instituições de ensino no Brasil, observou-se que poucas são as oportunidades onde os estudantes de Administração podem vivenciar essas experiências da prática profissional. Contudo, vislumbrou-se que uma dessas poucas oportunidades (da teoria e da prática acontecendo num mesmo processo formativo) pode se dar através das atividades que são realizadas nas Empresas Juniores.

Assim, sublinha-se que, dada a estruturação curricular oferecida pela maioria das instituições de ensino brasileiras (onde diversas delas encaram o curso de Administração como, meramente, um negócio que deve ser rentável), as atividades realizadas nas Empresas Juniores emergem como uma propícia oportunidade aos estudantes do curso de Administração: como um local onde os graduandos podem realizar atividades voltadas a sua prática profissional, concomitantemente, com o seu processo de formação acadêmica.

Ciente das situações de prática profissional que podem ser experienciadas nas atividades que são realizadas em Empresas Júniores, a autora lembrou suas indagações iniciais (as quais versavam, primeiramente, sobre as habilidades e as competências delineadas pelas DCN's) e almejou ir além, buscou trilhar um caminho que a levasse a algo que extrapolasse a racionalidade técnica que notou estar impregnada na formação dos Administradores brasileiros: desejou investigar algo que, sob o seu ponto de vista, dissesse respeito àquilo que verdadeiramente importa ao profissional da Administração, quando esse desenvolve suas atividades na prática profissional.

Assim sendo, a autora dessa dissertação adotou o termo “talento artístico profissional”, cunhado por Donald Schön, por entender que esse termo diz respeito àquelas habilidades e competências que, realmente, são importantes para que um profissional seja considerado bom perante à sociedade, àquelas que são necessárias para que ele consiga atuar com as inconstâncias e incertezas que se apresentam, todos os dias, durante sua prática



profissional, e ainda, àquelas competências e habilidades que tornam o Administrador efetivamente capaz de extrapolar a técnica e racionalidade e a agir de maneira reflexiva e, até mesmo, artística.

Portanto, levando-se em consideração que, para Donald Schön (2000, p. 38), o “talento artístico profissional” só pode ser desenvolvido na prática – quando o estudante depara-se com “zonas indeterminadas”, as quais se apresentam, tão somente, quando algo extrapola seu conhecimento individual – e dado que, no Brasil, as atividades realizadas dentro das Empresas Juniores são, para um grande número de estudantes de Administração, uma das poucas oportunidades que eles têm de vivenciar a teoria e a prática acontecendo juntas e onde eles podem realizar atividades voltadas a sua prática profissional, surge a seguinte questão de pesquisa:

**– Como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades de Empresas Juniores?**

Logo, e no intuito de se encontrar uma resposta à questão de pesquisa que foi delimitada, essa dissertação foi estruturada em 8 capítulos.

Assim sendo, o capítulo 1 introduz e justifica o tema de pesquisa.

No capítulo 2, são tratados alguns aspectos históricos da estruturação do curso de Administração no Brasil, quando e como as escolas brasileiras de Administração foram surgindo e se modificando ao longo das décadas, bem como a formação dos Administradores e o currículo oferecido nos cursos.

O capítulo 3 apresenta informações pertinentes às Empresas Juniores. Ao abordar as Empresas Juniores, o texto pontua aspectos relevantes sobre o seu surgimento, no mundo e no Brasil, suas singularidades como organização e, por último, sobre a atuação dos estudantes nessas associações.

Na sequência, o capítulo 4 trata sobre a vida e a obra do autor Donald Schön e suas respectivas conceituações acerca dos “talentos artísticos profissionais”, da prática profissional e, finalmente, da prática reflexiva – onde ocorrem os processos de conhecer-na-ação, de reflexão-na-ação e de reflexão sobre a reflexão-na-ação. Destarte, somente através dessas conceituações, foi possível dar seguimento à pesquisa dessa dissertação e formular seus objetivos, conforme descritos no capítulo seguinte.

No capítulo 5, são apresentados os objetivos geral e específicos que foram estabelecidos a fim de nortear o desenvolvimento desse estudo. Tais objetivos elaboraram-se a partir da questão de pesquisa e, também, levando-se em consideração o referencial teórico pesquisado.

No capítulo 6 estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados nessa dissertação, em consonância com os objetivos geral e específicos que foram descritos no capítulo anterior.

Por sua vez, o capítulo 7 traz a apresentação e a compreensão do *corpus* da pesquisa qualitativa que se deu em campo. Nessa altura do texto, apresenta-se o *corpus* resultante das entrevistas junto aos estudantes de Administração que realizam atividades práticas em Empresas Juniores gaúchas (*corpus* esse que possibilitou a compreensão do objeto de estudo dessa dissertação e as respostas à questão de pesquisa).

Finalmente, no capítulo 8 encontram-se as considerações da autora sobre: a pesquisa que foi realizada, os resultados alcançados, as limitações encontradas, as sugestões para novas pesquisas e o seu sentimento em relação à finalização dessa dissertação.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DO TEMA

Versando sobre as justificativas acerca do tema que norteou a pesquisa que foi desenvolvida nessa dissertação, pontua-se, primeiramente, a raridade de estudos voltados a compreender o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” de estudantes de Administração no Brasil. Apesar do termo “talento artístico profissional” ter sido empregado, nos últimos anos, em diversos e relevantes estudos que foram desenvolvidos por pesquisadores das áreas da Educação e das Engenharias, no âmbito na Administração, raras foram as pesquisas brasileiras que se dedicaram a compreender como os “talentos artísticos” podem ser adquiridos ou desenvolvidos por Administradores que atuam no mercado de trabalho e, mais raras ainda, àquelas que falam sobre o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes que ainda frequentam os cursos de Administração.

Embora os termos competência e habilidade sejam muito usuais quando se fala em formação de nível superior, poucas, também, foram as pesquisas voltadas a compreender que competências e habilidades, realmente, são importantes para que um profissional da Administração seja considerado competente e habilidoso por aqueles que buscam pelos seus serviços ou, ainda, para que o Administrador seja habilidoso e competente no dia-a-dia da sua prática profissional.

Falando, sobretudo, dos cursos de Administração brasileiros, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estabelecem, em lei, um considerável e variado número de

competências e habilidades que os egressos devem possuir ao concluírem seus cursos. Entretanto, as DCN's não determinam como ou quando os cursos deverão desenvolver os seus estudantes nesse sentido, justamente para que cada instituição de ensino possa usufruir de certa autonomia em relação à estruturação dos seus projetos pedagógicos e, principalmente, para adequá-los conforme as necessidades locais e as demandas sociais que surgem dia após dia.

Apesar de terem essa autonomia em relação à estruturação dos seus cursos, observa-se que muitas instituições de ensino (IE's) brasileiras não sabem o que fazer com essa liberdade pois voltam-se, prioritariamente, para o cumprimento dos requisitos legais e de avaliação que são definidos pelo Ministério da Educação, deixando de lado a adequação dos seus currículos às demandas dos estudantes e da sociedade onde estão inseridas.

Além disso, nota-se que há IE's que atuam em diversas regiões do território nacional mas que, a despeito da liberdade que possuem, preferem adotar um mesmo currículo para os seus cursos de Administração, independentemente da região na qual residem os seus estudantes. Destacam-se, também, aquelas IE's que optam por um currículo mais generalista ou, ainda, dentre outras tantas situações, instituições de ensino que dão preferência para aqueles conteúdos que propiciam uma formação mais tecnicista e racional.

Fato é que, considerando os currículos que são oferecidos, atualmente, por inúmeros cursos de Administração pelo Brasil afora, poucas são as oportunidades oferecidas aos estudantes no que tange a experiência da prática profissional. Em relação a essas poucas oportunidades que emergem em torno da esfera acadêmica, a autora vislumbrou uma oportunidade que, ao ser ver, propicia aos estudantes a atuação no âmbito da prática profissional e, possivelmente, o desenvolvimento de habilidades e competências: as Empresas Juniores.

Ciente de que os “talentos artísticos profissionais” só podem ser desenvolvidos através da prática profissional e tendo em vista que a possibilidade dessa prática se dá em atividades realizadas em Empresas Juniores, a autora acredita que essa pesquisa é relevante pois não busca compreender como os estudantes de Administração podem desenvolver todas as suas habilidades e competências, mas sim, entender como àquelas habilidades e competências, ligadas diretamente à atuação profissional, poderão ser adquiridas ou desenvolvidas.

Assim sendo, nessa pesquisa, os “talentos artísticos profissionais” são tidos como aquelas habilidades e competências que os profissionais (considerados os melhores da sua área) apresentam ao atuarem em zonas indeterminadas da sua prática profissional, mais precisamente, naquelas zonas incertas, conflituosas e/ou onde existam conflitos de valor.

Ao entender que o currículo dos cursos de Administração tal como são oferecidos na sua grande maioria, atualmente, não conseguem, por si só, desenvolver os “talentos artísticos profissionais” dos seus estudantes (dado que para adquirir ou desenvolver esses talentos, os estudantes precisam realizar atividades da sua prática profissional), a oportunidade dessa pesquisa surge em função das atividades que são realizadas nas Empresas Juniores (EJ’s).

As atividades que são desenvolvidas nas Empresas Juniores são consideradas, nesse estudo, como oportunidades onde o estudante, ainda em formação, poderá ter contato com a prática profissional. Dessa maneira, elas possibilitam que o aluno confronte as teorias (que aprende em sala de aula) nas atividades práticas que realiza nessas organizações. É um processo singular, pois o aluno tem a possibilidade de trazer de volta à sala de aula, para o debate (com professores e colegas), o que experimentou na prática (as situações incertas, indeterminadas, conflituosas, etc.).

Logo, as atividades realizadas nas EJ’s emergem como ocasiões onde o discente pode experimentar zonas incertas da prática profissional, as quais são únicas e não podem ser propiciadas ou, tampouco, vivenciadas dentro das salas de aula. É através dessa vivência da prática profissional, proporcionada pelas atividades de Empresas Júniores, que estudante poderá desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”.

É nesse sentido que essa pesquisa é importante, pois busca compreender como se dá o processo de aprendizado dos estudantes de Administração durante a prática profissional e, sobretudo, como eles conseguem desenvolver os seus “talentos artísticos profissionais” através da realização das suas atividades em Empresas Juniores. Destaca-se, dessa maneira, que os “talentos artísticos profissionais” são tidos, nesse estudo, como aquelas habilidades e competências que realmente são importantes para que os futuros Administradores consigam atuar bem na sua vida profissional, ao egressarem de seus bacharelados.

Assim sendo, almejou-se decifrar quais “talentos artísticos” são adquiridos por esses estudantes, como se apresentam “as zonas indeterminadas da prática profissional” nas atividades de Empresas Juniores e quando ocorre a dialética dos processos reflexivos dos estudantes durante a realização dessas atividades.

Por fim, pretendeu-se contribuir, humildemente, para com os estudos da Administração no que tange o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes ainda em formação e para a compreensão de quais “talentos artísticos” os profissionais devem possuir a fim de conseguirem atuar nas zonas indeterminadas da prática profissional – zonas onde o conhecimento técnico e racional não é suficiente.

Com essa pesquisa, a autora aspira colaborar para que novos e mais debates emergjam em torno da questão do “talento artístico profissional”, das atividades das Empresas Juniores como oportunidade da prática profissional e, *qui sá*, de um “novo” ensino da Administração, para que esse último desenvolva profissionais que poderão ir além da simples e mecânica reprodução de técnicas e da mera aplicação de teorias, educando Administradores que estejam aptos a atuarem de maneira crítica e reflexiva na sociedade onde estão inseridos.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Nesse capítulo, encontra-se um breve histórico sobre os cursos de Administração no Brasil, uma concisa caracterização da formação dos Administradores bem como do currículo que é apresentado pelos cursos que oferecem esse ensino.

### 2.1 OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Contrastando com o grande número de cursos de Administração espalhados pelo país e com a crescente procura de estudantes por tal graduação, nota-se a diminuta quantidade de estudos descritivos e investigações analíticas sobre a trajetória do ensino de Administração no Brasil. Mesmo sendo considerado como a “locomotiva da educação superior brasileira” – muito em razão do “fetiche da profissionalização no mundo dos negócios” e, por que não, do baixo custo que é para se operacionalizar um curso como esse (SARAIVA, 2007, p. 1) – fato é que poucos foram os autores que se dedicaram a escrever sobre a história da Administração ou que contribuíram, efetivamente, para a construção de uma memória nacional desta área de conhecimento. Apesar disso, nas poucas obras que abordam esse assunto, a literatura faz-se rica em detalhes, o que, por sua vez, torna possível traçar uma sistematização da história do ensino da Administração no Brasil.

Assim sendo, a história dos cursos superiores de Administração no Brasil emerge logo no início do século XIX, concomitantemente com um longo processo de definição sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo (NICOLINI, 2002).

Segundo Benedicto Silva (1950 *apud* FISCHER, 1984, p. 280), “a ideia de se implantar o ensino de administração pública no Brasil surge no Império, através de pronunciamento de parlamentares como o Barlo de Uruguaiana e o Barlo de Bom Retiro, registrados em 1854”. E “embora não existisse ainda, no Brasil, a figura do administrador público formado, reformas no ensino ao longo do século XIX propunham alterações curriculares nos cursos de direito para beneficiar a formação desse tipo de dirigente” (NICOLINI, 2007, p. 27). Conteúdos relacionados à Administração eram absorvidos, também, em cursos de Engenharia, Economia e Ciências Contábeis, fazendo com que a área de Administração só ganhasse identidade muitos anos depois (FISCHER, 1984, p. 38).

Diversos autores brasileiros compartilham da ideia de que existiam noções e ensaios sobre o ensino das técnicas administrativas para a atuação na burocracia pública, desde a maioridade de D. Pedro II. Fernando Coelho, por exemplo, é um desses autores e defende, em um dos seus artigos, três momentos históricos entre o II Império e o final do Estado Novo que, em sua opinião, precederam a institucionalização do curso superior em Administração na década de cinquenta. Conforme descreve esse autor: o primeiro momento engloba desde as alusões no Império até o advento da Administração Científica no Brasil; o segundo momento, que trata das “fortes razões e frágeis proposições para a institucionalização do ensino superior de administração pública em nível de graduação no Brasil pós-30” e; um terceiro momento que está compreendido entre a fundação da FGV e a instalação da EBAP (COELHO, 2008, p. 3).

De acordo com Nicolini (2002, p. 1), durante mais de seis décadas, o ensino das Ciências Administrativas se enleou com o ensino das Ciências Econômicas até a definição do currículo mínimo para os cursos de graduação em Administração, o qual “finalmente habilitava os bacharéis em Administração Pública ou de Empresas ao exercício da profissão de Técnico de Administração, denominação que seria modificada, posteriormente, para Administrador”.

Ainda no transcorrer do II Império, diversas foram as ideias que emergiram em torno da questão do ensino das Ciências Administrativas. Dentre elas, sublinha-se a proposta do deputado Silva Ferraz (em 1854), a qual defendia a criação de uma Escola de Administração a partir da Escola de Comércio – “incorporando a disciplina de Direito Administrativo e as matérias nela contidas” – e, também, a ideia do Ministro Leôncio de Carvalho (em 1879) que “sugeriu a dicotomização do curso de bacharelado em Direito em duas seções, uma voltada para a magistratura e a advocacia e outra para as carreiras administrativa e política” (NICOLINI, 2007, p. 27).

Por sua vez, as reformas de ensino que ocorreram em 1857, 1865 e 1879, recomendavam alterações curriculares nos cursos de direito, de modo a favorecer a formação de Administradores Públicos, o que foi reforçado por um parecer de Rui Barbosa, em 1882. Nesse sentido, Coelho (2008, p. 4) sublinha que, o então deputado (e relator da Comissão de Instrução Pública) Rui Barbosa, em seu parecer sobre o ensino superior do país, em 1882, “amplia e aprofunda a concepção de um curso superior para formar egressos que viessem a exercer com competência as funções administrativas nas dependências do Império”.

Mais tarde, a iniciativa do deputado Rui Barbosa culminou no esboço de um curso de Ciências Sociais e, também, na criação de um currículo, conforme pode ser visto no quadro 1

que é apresentado a seguir.

**Quadro 1 – Currículo do Curso de Ciências Sociais sugerido por Rui Barbosa, em 1882**

<b>Ciências Jurídicas</b>	III. História do Direito Nacional	IV. Direito Constitucional Brasileiro e Constituições Comparadas	V. Direito Administrativo e Ciência da Administração	VI. Direito das Gentes
<b>Ciências Econômicas</b>	II. Economia Política	IX. Moedas e Bancos	X. Crédito	
<b>Ciências Sociais</b>	I. Sociologia	VII. Diplomacia e História dos Tratados		
<b>Ciências Contábeis</b>	VIII. Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado			
<b>Ciências Administrativas</b>				

Fonte: Coelho (2008, p. 4).

De acordo com a quadro 1, é possível observar que a proposta curricular sugerida por Rui Barbosa para o curso de Ciências Sociais não incluía nenhuma disciplina das Ciências Administrativas. Apesar de ter como o seu principal escopo a formação de profissionais capazes de exercerem funções administrativas nas dependências do Império, a maioria das disciplinas estava voltada às Ciências Jurídicas e às Ciências Econômicas, perfazendo-se num total de 70% do currículo do curso.

Destarte, a primeira vez que se fez alusão ao ensino superior em Administração Pública (AP), no Brasil, foi “no bojo das discussões nacionais sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito”, exposto, inicialmente, sob a nomenclatura de “curso de ciências sociais” e, visivelmente, delineado à luz das ciências jurídicas, “circunscrevendo a administração do aparelho do Estado aos aspectos legais” (COELHO, 2008, p. 4).

Assim, os primeiros cursos de Administração brasileiros, dos quais se tem registros, datam do ano de 1902, quando duas escolas particulares passaram a ministrar o estudo das Ciências Administrativas. Foram elas: a Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo. Alguns anos mais tarde, já em 1905, e através do Decreto Legislativo n.º 1.339, o Governo Federal reconhece como sendo de utilidade pública esses dois cursos que foram criados em 1902 e concede a essas escolas a validade do diploma por elas conferido (NICOLINI, 2002, p. 1). Entretanto, sublinha-se que, até 1931, o ensino da Administração não era regulamentado (pois só veio a ser no governo do presidente Vargas,



quando houve a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis).

Coelho (2008, p. 5) ressalta que, mesmo tendo sido sugerida uma formação de bacharéis para o serviço civil (em termos organizativo-pedagógicos), desde o II Reinado, “o entendimento de que o ensino de Administração Pública se assemelhava ao do bacharelado em Ciências Jurídicas perdurou no país até o início dos anos trinta”, concorrendo para o insucesso dos planos de implantação de um curso superior voltado, exclusivamente, para a Administração (e negócios) do Estado.

Adentrando a década de 30 e versando sobre a estruturação do ensino universitário, observa-se que a Reforma Constitucional Francisco Campos previu a concepção de um curso superior de Administração e Finanças. Todavia, tal ideia do curso não se concretizou, e foi criado, em seu lugar, o curso superior em Ciências Econômicas – mesmo esse denotando uma forte preocupação quanto à capacitação administrativa desses novos profissionais.

“Nessa época, a consolidação dos cursos superiores em Administração ainda estava a três décadas de sua regulamentação. Porém, a mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam a preparação de recursos humanos, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados. Eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Já na Segunda República, ou no período compreendido entre 1930 e 1945 (o qual pode ser estendido até 1952), monta-se um cenário de alto teor reformista, onde o ensino de Administração Pública se implanta e se consolida em nível de capacitação e de formação de pessoal, assumindo, por sua vez, um caráter estratégico e instrumental (FISCHER, 1984). A mudança e o desenvolvimento da formação social brasileira, a partir da Revolução de 30, trouxeram consigo um processo de transformação, cujo destaque está na “formação de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente no processo de desenvolvimento econômico e social” (MEZZOMO KEINERT, 1996 *apud* NICOLINI, 2003, p. 45).

Coelho (2008, p. 6) destaca que nesse período, compreendido entre 1930 e 1945, o “deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para um sistema industrial”, trouxe à tona um processo de urbanização que impeliu o Estado a destinar mais investimentos para a indústria de base, para a infraestrutura de comunicações, de transportes e de energia e, para as políticas sociais. Assim, com o intuito de se desincumbir desses encargos (residuais ou inexistentes anteriormente), o Estado prosseguiu com a criação de ministérios, autarquias e

sociedades de economia mista, o que, por sua vez, transformou as aparências da Administração Pública, pois as voltou para o fomento do desenvolvimento econômico-social.

Dessa forma, em 1931, foi fundado na cidade de São Paulo o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), cujo escopo seria o de propagar os métodos mais sofisticados nas ciências administrativas. Segundo Coelho (2008, p. 6), esse instituto organizado por intelectuais e empresários de São Paulo, foi “considerado como a primeira instituição de treinamento em administração da América Latina”.

Em 1936, O IDORT foi reconhecido como sendo de utilidade pública pelo governo federal e, sob o patrocínio da Federação das Indústrias de São Paulo, deveria, dentre suas diversas atribuições, divulgar os teóricos da Administração Científica e Clássica e seus respectivos métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da Administração das empresas em geral (NICOLINI, 2003).

Ainda no ano de 1936, Fischer (1984, p. 281) destaca a promulgação da Lei n.º 9.284, a qual estabeleceu normas para a administração de pessoal e para o sistema de classificação de cargos públicos. Dois anos mais tarde (em 1938) foi criado o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) que veio a desempenhar um papel central em todos os esforços para a reforma administrativa, principalmente, por ter a formação do servidor como área de ênfase – ao considerar a administração de pessoal e o sistema de mérito como “a pedra angular” da reforma administrativa (FISCHER, 1984, p. 281).

Na opinião de Coelho (2008, p. 6), o “DASP foi criado para ser o ‘braço administrativo’ do Estado Novo”, avocando ares de superministério, onde coexistiam as funções de Departamento de Administração (relacionadas à Organização e Métodos, pessoal, material, orçamento) e órgão de assessoria da presidência. Contudo, em outubro de 1945, o presidente Vargas foi deposto e, em 9 de dezembro do mesmo ano, o DASP foi reorganizado com alguns cortes nas atividades de pessoal.

Para Fischer,

“[...] deve-se tributar ao DASP o mérito da introdução do ensino de administração pública no Brasil em caráter de treinamento. Os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público, em menos de um ano, tinham mais de 8 mil inscrições. Neste período, prestava serviços ao DASP um grupo de técnicos que Paulo Vieira da Silva (1983) chama de “série ouro”: Benedicto Silva, Guerreiro Ramos, Sebastião Santana e Silva e Roberto Campos, entre outros. Por meio deste grupo, foram veiculados conceitos, princípios e práticas administrativas oriundas de outros países, especialmente dos EUA” (FISCHER, 1984, p. 281).

Segundo Wahrlich (1983 *apud* FISCHER, 1984, p. 281), “a influência americana foi decisiva e direcionou ideológica e metodologicamente o ensino de Administração Pública no Brasil”, sendo a essência da reforma administrativa em seus diversos estágios. Convênios firmados com os Estados Unidos ajudaram a consolidar o ensino formal de Administração no país, tanto em nível de formação de professores no exterior, “quanto no que se refere à reprodução de currículos diretamente importados daquele país, os quais foram implantados sem maiores adaptações às necessidades locais brasileiras” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009, p. 194).

Assim, as principais ações do DASP acabaram por incorporar conceitos de racionalidade e de eficiência, estimulando o emprego de técnicas administrativas importadas de outros países, principalmente dos EUA. Todavia, Coelho destaca que

“[...] enquanto núcleo de propagação das teorias de Taylor e Fayol, em geral, e das doutrinas de Willoughby e Gulick, em particular, além de órgão da reforma administrativa entre 1938 e 1945, o DASP redefiniu o *focus* do estudo de administração pública no país dentro do conceito de que ‘governar é administrar’, suscitando que o enfoque jurídico não era a solução administrativa, senão uma de suas facetas” (COELHO, 2008, p. 6).

Em 1943, a ideia de um centro de estudos em Administração Pública concretizou-se e uma ajuda técnica ao DASP foi solicitada ao governo dos EUA. Nessa ocasião, emergiu um pensamento de uma escola de Administração Pública independente das universidades e do DASP. Dessa maneira, e por intermédio dos integrantes do quadro do DASP, Benedicto Silva e Cleanto de Paiva Leite, surgiu uma aliança entre o DASP e a Organização das Nações Unidas, com vistas à promoção de treinamento na área da Administração Pública (FISCHER, 1984). Assim sendo, e originada no DASP, a “Fundação Getúlio Vargas – FGV – foi instituída em 1944 com o objetivo de preparar um pessoal especializado para a administração pública e privada” (NICOLINI, 2003, p. 45).

Nicolini (2002, p. 2) descreve que, “em 1946, tendo como objetivo colaborar com as empresas privadas e órgãos do serviço público, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo”. Contudo, o autor salienta que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Não obstante, através da difusão das ideias de racionalidade e de eficiência como sendo essenciais para desenvolvimento do Brasil, foram estabelecidas as condições e as motivações necessárias para a inauguração de cursos com ênfase na “gerência científica” que

deveriam formar uma burocracia especializada, a qual vinha sendo exorada pela sociedade (COVRE, 1991). Assim, a difusão e a aplicação desse conjunto de ideias tornaram-se as razões principais para que governos e empresas requeressem Administradores, mais precisamente, técnicos capazes de produzir e de gerir grandes e complexas organizações burocráticas (NICOLINI, 2003).

Em janeiro de 1948, Roberto Campos propôs um projeto à Organização das Nações Unidas (ONU), o qual continha a ideia da criação de uma Escola Nacional de Administração nos moldes da Escola Nacional de Administração Francesa (ENA). Porém, somente em 15 de abril de 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) veio a ser instalada – resultado de duas reuniões que foram realizadas em *Lake Success* (EUA) e no Rio de Janeiro, e das quais participaram técnicos brasileiros da FGV e do Governo Federal, representantes da ONU e professores americanos (FISCHER, 1984).

Nesse sentido, Nicolini (2002, p. 2) observa que essa escola era “destinada à formação de profissionais especialistas para a Administração pública”. Logo, a “EBAP se foi estruturando como órgão de ensino, pesquisa e assistência técnica”, com o patrocínio financeiro da ONU (até 1959) que, inclusive, “subsidiou a vinda de professores americanos e o treinamento em nível avançado em Administração Pública de professores recrutados pela FGV” (FISCHER, 1984, p. 282).

Com a consolidação da EBAP na então capital política do país e estando ela volvida à formação de profissionais especialistas para a Administração Pública, a FGV, por sua vez, voltou-se à criação de uma escola de Administração de Empresas dedicada à formação de profissionais especialistas para atuarem na iniciativa privada. Assim, em 1954, nascia a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), instituindo um bacharelado destinado a formar profissionais especialistas nas “modernas técnicas” de gerência empresarial e no intuito de “atender as expectativas do empresariado local” (COELHO, 2006, p. 30).

No ano de 1959, Brasil e Estados Unidos assinaram um convênio que instituía o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas (e em conformidade com o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, de 1953 – PBA-1). Segundo Fischer (1984, p. 282), o PBA-1 foi “a solução estratégica para os problemas de capacitação gerencial no Brasil”. Tal convênio beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul – UFBA e UFRGS, respectivamente – e enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando prover o governo e a área privada de técnicos competentes para darem impulso ao

desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

De acordo com Fischer (1984), a EBAP, a UFRGS e a UEBA tentaram criar, no caso das duas últimas, e intensificar, no caso da EBAP, o ensino de Administração Pública (fossem elas em iniciativas de caráter acadêmico como cursos de graduação e pós-graduação de sentido estrito, ou promovendo cursos de aperfeiçoamento para o serviço público, executando projetos de assistência técnica e, com muito menor expressão, realizando pesquisa na área de Administração Pública). Contudo, mesmo com essa referência em relação a como deveriam ser conduzidos os estudos administrativos, como já havia ocorrido na EBAP e na USP, “o ensino de graduação em Administração se desenvolveu rapidamente no Brasil, mas acabou por desvirtuar-se do modelo que o originou” (NICOLINI, 2002, p. 3).

Sob a mesma perspectiva de Nicolini, Calbino *et al.* (2009, p. 2) acrescentam que, inicialmente, a criação dos cursos de Administração deu-se no interior das instituições universitárias, vinculados tanto ao ensino quanto à pesquisa”. No entanto, segundo esses autores, com o passar dos anos tal situação modificou-se e a formação dos profissionais foi deslocada para universidades públicas isoladas e para as universidades particulares do país, “com maior ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa” (CALBINO *et al.*, 2009, p. 2).

Nesse sentido, Nicolini afirma que

“[...] se o surgimento do ensino de Administração é resultante do desenvolvimento econômico do governo de Getúlio Vargas, um grande incentivo dado à expansão desse ensino foi o surto industrializante no qual ingressou o país sob o comando de Juscelino Kubitschek, décadas mais tarde, que havia criado uma enorme demanda por profissionais que pudessem atuar nas organizações que se instalavam e progrediam, no ambiente de intensas mudanças econômicas que vinham ocorrendo. Já se fazia necessária a profissionalização dos quadros das empresas brasileiras. A complexidade e o tamanho de suas estruturas demandavam a utilização crescente da técnica e isso tinha tornado fundamental o treinamento de profissionais para executar diferentes funções no interior das organizações” (NICOLINI, 2000, p. 18).

Falando sobre a EAESP é possível afirmar que a mesma destacou-se como

“[...] um centro de treinamento e intercâmbio na área de negócios e se tornou uma referência para a expansão dos cursos de Administração no país, pois sua proposta adaptava-se ao estilo de desenvolvimento brasileiro, que privilegiava as grandes empresas produtivas, principalmente as estrangeiras e estatais. Tinha como referencial teórico bibliografia americana e abrigava o primeiro currículo especializado em Administração de Empresas do país” (MOTTA, 1983 *apud* NICOLINI, 2002, p. 2-3).

Algum tempo depois, mais precisamente no final de 1960, egressos da EBAP em conjunto com seus professores e com técnicos em Administração do DASP, organizaram a

Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), a qual tinha, como objetivo principal, o empenho para a institucionalização da profissão de Administrador no Brasil. Meses depois, a regulamentação do ensino ao nível de graduação em Administração inicia-se, indiretamente, através do reconhecimento dado pelo governo federal ao Curso de Formação da EBAP, através do Decreto n.º 1108, de 30 de maio de 1962 (COELHO, 2006).

Em 1965, a Lei n.º 4.769 que regulamentou a profissão de Técnico em Administração foi aprovada. Com a criação da categoria de Técnico em Administração, o exercício da profissão passou a ser privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, e dos gestores praticantes (indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário e com cinco anos de atividades próprias no campo profissional do Administrador), ou seja, todos aqueles diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo tivesse sido autorizado pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Nicolini (2003, p. 46), a criação da categoria de Técnico em Administração, ocorrida em 1965, foi o “primeiro precedente para a regulamentação e posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

Passados dez meses da regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Educação veio a fixar “o primeiro currículo mínimo do curso de graduação em Administração pelo Parecer n.º 307 e pela Resolução S/N, de 8 de julho de 1966, conforme preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (COELHO, 2006, p. 38).

Nesse sentido, vale sublinhar que até a metade da década de 60, no Brasil (e ao contrário do que ocorria nos países latino-americanos), o bacharelado em Administração Pública (AP) suplantava o bacharelado em Administração de Empresas (AE) em número de cursos, matrículas e formandos. De acordo com Coelho,

“[...] mais do que a desconsideração do técnico de administração como profissional liberal (o que mudaria com a Lei n.º 4.769 e com o Decreto n.º 61.934), talvez, uma explicação para o predomínio de ensino de AP sobre o ensino de AE no Brasil até o prelúdio do milagre econômico, era a hegemonia do ‘administrador patrimonial’ ante o ‘administrador profissional’ nas empresas nacionais” (COELHO, 2006, p. 41).

No entanto, após 1964, esse quadro vagaroso e languido do ensino de AE inverter-se-ia inteiramente. Um grande campo para os bacharéis em Administração de Empresas foi aberto com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o “milagre econômico”. Covre (1991) afirma que, dentre outras causas, a expansão dos cursos de AE foi impulsionada, pela reforma universitária de 1968, pelo ingresso de empresas multinacionais,

pelo aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais, pela burocratização (na acepção burocrático-weberiana) das organizações brasileiras – tudo isso num macroambiente de crescimento econômico, de concorrência interorganizacional e de inovações tecnológicas.

Se inicialmente, na sociedade brasileira, a criação e a desenvolvimento dos cursos de Administração deu-se no interior de instituições universitárias (fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa), com a regulamentação do ensino e, posteriormente, com o milagre econômico, abriu-se um grande campo para os bacharéis em Administração cuja demanda só começou a ser atendida formando-os em faculdades isoladas e/ou privadas – segundo Covre (1991), uma das características do processo de expansão do ensino superior no Brasil.

O fato dessas novas instituições de ensino não necessitarem de vínculos com as grandes universidades para oferecerem seus cursos, pode ser considerado um dos fatores que propiciou o crescimento notável do número de escolas de Administração espalhadas pelo Brasil. E, igualmente, “a divisão ou junção dos bacharelados em Administração Pública e Administração de Empresas, tornou-se um tema instigante e polêmico no Brasil desde a vigência do currículo mínimo de Administração”, em 1966 (COELHO, 2006, p. 50).

Já o período da década de 70, segundo Fischer (1984), caracterizou-se pelo “declínio do papel do administrador público e pelo apogeu do tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas”. A autora expõe que a administração das empresas estatais no Brasil passou a ser dirigida pelo lema da competência e da racionalidade técnica, especialmente no período compreendido entre 1967 e 1978 (onde ocorreu seu *boom*), o que se traduziu em:

- “a) consideração da conveniência técnica como único critério da decisão ou formulação de alternativas;
- b) concentração das empresas nos objetivos e objetos diretos de sua ação;
- c) valorização acentuada de modernização da tecnologia para solucionar problemas e desafios empresariais;
- d) entendimento de que a competência técnica dispensava ou substituíria com vantagem as mediações e transações políticas associadas às estatais” (FISCHER, 1984, p. 283-284).

Vale mencionar que a EBAP (considerada por muitos autores como a espinha dorsal do ensino de Administração Pública no Brasil), ao adotar o sistema de créditos, em 1967, foi, gradativamente, interpondo em sua grade curricular de AP disciplinas de AE, no intuito de formar generalistas em Administração (recursos humanos requeridos, naquela época, para o desenvolvimento nacional). Mais adiante, “em 1977, essa IE, definitivamente, transformaria seu curso de graduação em Administração Pública em curso de graduação em Administração,

*tout court*, destinando-se à formação acadêmica de técnicos de Administração”, aptos a desempenharem a profissão em qualquer organização, independente de sua natureza (COELHO, 2006, p. 52).

Desse modo, após o apogeu da reforma administrativa (na década de 70) e com o ensino de AP entrando em decadência, evidencia-se, no Brasil, uma nova conjuntura socioeconômica, a qual veio a incitar que mais investimentos fossem dispendidos para formação do Administrador de Empresas. Encerra-se, durante esse período, um ciclo em que se considerava que a formação do Administrador Público era um requisito para o desenvolvimento do país.

Assim como ocorreu na EBAP, a confluência dos campos do saber de AP e AE no ensino superior de Administração aconteceu nas demais instituições universitárias brasileiras e, mormente, nas faculdades isoladas de ensino privado ou público. Nesse sentido, Coelho (2006) afirma que, nas faculdades isoladas, o ensino de AP figurou, por algum tempo, na nomenclatura dos cursos, mas acabou por inexistir nos conteúdos das disciplinas que eram ministradas. Com efeito, para o autor, tais acontecimentos redundaram na absorção da AP pela AE ano após ano.

Por sua vez, Silva (2007) sublinha que o ensino de Administração, no Brasil, teve suas raízes calcadas na Administração Pública, uma influência que foi trazida desde o período que o Brasil ainda figurava como um Império. Para ele, “além do direcionamento para administração pública, o ensino de Administração foi fortemente influenciado pelo conhecimento produzido nos Estados Unidos” (SILVA, 2007, p. 2).

Portanto, levando em consideração as informações descritas até aqui, as quais tiveram por objetivo delinear, de maneira abreviada, o surgimento do ensino da Administração no Brasil, destacando seus marcos históricos, as modificações ocorridas durante as décadas, as ideias que o influenciaram, etc., faz-se necessário falar, na continuidade, sobre a formação dos Administradores. Tal assunto será tratado na seção 2.2 a seguir.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES

A institucionalização e a profissionalização da Administração no Brasil denotou num longo processo, nascido no começo do século XIX e seguido por um extenso litígio de demarcação sobre quais seriam as fronteiras do campo do saber administrativo. Despontou



das sombras com a criação de disciplinas de Administração, as quais eram oferecidas em cursos de Direito e de Engenharia. Prosseguiu, durante mais de seis décadas, confundindo-se com o ensino das Ciências Econômicas até a definição do currículo mínimo do curso de Administração e da criação da categoria de Técnico em Administração.

A partir da década de 70, consolidou-se como curso de graduação e, a partir dessa autonomização, diversos cursos de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados) foram implantados em todos os cantos do território nacional. Sintetizando tal situação, Silva (2007, p. 2) assevera que “a evolução do ensino superior no Brasil caracteriza-se pela sua tardia instalação, sua implantação a partir de grandes escolas profissionais e sua origem pública, como iniciativa do Estado”.

Mas, apesar de tardia, a consolidação do curso de graduação em Administração trouxe diversos aspectos positivos ao país. Dentre esses, Giroletti (2005) destaca que com a legalização da profissão e do ensino foi possível atender às demandas crescentes por gestores no Brasil surgidas no setor público, nas empresas privadas e, mais recentemente, do terceiro setor. Outro aspecto positivo tangencia-se “à consolidação da pós-graduação, tendo como importantes elementos associados a expansão do ensino superior em Administração e a melhoria na formação do professor” (GIROLETTI, 2005, p. 116). Em decorrência disso, o autor também grifa um crescimento sensível da pesquisa e da produção acadêmicas nacionais, tanto em quantidade como em qualidade.

Todavia, no Brasil, os primeiros cursos de Administração despontaram de maneira muito tímida: em 1941, a ESAN, em São Paulo; em 1946, a FEA/USP, em São Paulo (que apesar de ter sido criada neste ano, só veio oferecer o curso de Administração em 1963); em 1951, o Instituto de Administração da UFRGS (originado da Faculdade de Ciências Econômicas – FCE), em Porto Alegre/Rio Grande do Sul; em 1952, a EBAP da FGV, no Rio de Janeiro; em 1954, a EAESP da FGV, em São Paulo; e, em 1961, a EAUFBA, em Salvador/Bahia.

Entretanto, depois da década de 60, esse cenário com poucas escolas de Administração modificou-se no Brasil: a difusão e o apreço pela “gerência científica” se tornaram as principais razões para que os governos (federal, estadual e municipal) e as mais variadas organizações demandassem Administradores, ou conforme lembra Nicolini (2000, p. 14) exorasse por “técnicos capazes de produzir e gerir a organização burocrática”.

Desde então, os cursos de Administração vem multiplicando-se por todas as regiões brasileiras. Dentre as principais razões que propiciaram esse crescente número de cursos que são oferecidos, destaca-se uma certa facilidade em se criar e se oferecer um curso de

Administração (sobretudo no que tange aspectos financeiros, visto que não é necessário um grande dispêndio das faculdades em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico) e, também, a crescente demanda de pessoas que procuram tal qualificação.

Ponderando sobre esse considerável crescimento dos cursos de Administração, Calbino *et al.* (2009, p. 3) afirmam que “de 1998 a 2004, o número de escolas de Administração mais do que dobrou, denotando uma tendência à proliferação desses cursos no Brasil”. De acordo com os autores, em 2004, existiam 2.048 instituições de ensino que ofereciam cursos de Administração e “dos 4.887.771 alunos matriculados em algum curso de graduação superior até 2003, 576.305 (11,8%) cursavam escolas de Administração, de acordo com dados do MEC/INEP” (CALBINO *et al.*, 2009, p. 3).

No entanto, apesar de vivenciar um enorme crescimento, nota-se que “depois de quase meio século da criação do primeiro curso de graduação em Administração no Brasil, este ainda tem sido alvo, desde seu início, de críticas no que se refere à sua eficácia” (SILVA, 2007, p. 2-3). Muitos autores afirmam que, apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, os atores envolvidos no processo de formar Administradores estão insatisfeitos com os resultados alcançados pelos cursos de graduação (FISCHER, 1980; FACHIN, 1989; MATTOS; BEZERRA, 1999; NICOLINI, 2000; SKORA; MENDES, 2001).

Segundo Fischer (2003), como pano de fundo dos problemas do ensino da Administração, está a identificação da área como campo do conhecimento e como matéria de ensino, o que ocasiona uma fragmentação do conteúdo e se traduz num rol de conteúdos agrupados nos currículos e cujos critérios que os determinam não muito são claros. Para a autora, os currículos que são oferecidos pela grande maioria dos cursos de Administração não favorecem nem a formação técnica e instrumental necessária para o exercício da profissão, nem uma formação de um Administrador possuidor de visão pluralista da realidade e que consiga reconhecer as contradições existentes na sociedade brasileira.

Ainda no que diz respeito ao ensino da Administração no Brasil, segundo Silva (2007, p. 3), “é visível a influência norte-americana, tanto na concepção do currículo, como nos métodos de ensino e na formação dos professores”. Compartilhando dessa mesma opinião, Ribeiro e Sacramento (2009, p. 195) acrescentam que “o ensino de graduação em Administração no Brasil institucionalizou-se na década de 50 sob a assistência técnica e adoção do modelo norte-americano”.

Nesse sentido, vale mencionar que os Estados Unidos foi o pioneiro no campo dos estudos curriculares, devido a conexão que criaram entre o processo de industrialização e os

movimentos migratórios, o que acabou por intensificar a massificação da escolarização do povo norte-americano. Tal fato impulsionou a racionalização do processo de construção, de desenvolvimento e de validação dos currículos escolares dos EUA.

Atualmente, no Brasil, o ensino da Administração “fica caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos” (NICOLINI, 2000, p. 17). Para Nicolini (2000), a grande maioria das IE’s oferece seus cursos de Administração de maneira desvinculada do processo de construção científica. Ainda segundo o autor, grande parte das instituições de ensino brasileiras abriu mão do seu papel como sujeitos da história administrativa, para apenas reproduzirem o que já está sistematizado por outras instituições, no Brasil e, principalmente, no exterior. “Descolaram-se da investigação, da discussão científica e da necessária redução sociológica do conhecimento que ministram” (NICOLINI, 2000, p. 19).

Contudo, os modelos tradicionais de currículo, baseados em conteúdos que priorizavam a racionalidade e a técnica, começaram ser contestados a partir dos anos 70, com o surgimento das teorias críticas, as quais revelavam preocupações com as conexões entre o saber, a identidade do aprendiz e o poder. De acordo com Silva (2007, p. 4), a partir da década de 70, “os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico”. Anos mais tarde, a partir da década de 90, as teorias pós-críticas ingressaram nos debates sobre o currículo. Assim, as teorias pós-críticas ampliaram, e ao mesmo tempo, modificaram aquilo que as teorias críticas por anos defenderam.

“Há também um deslocamento na concepção do currículo para o conceito de discursivo em detrimento do conceito de ideologia por parte da sociedade, governo e dirigentes educacionais. As principais correntes da teoria pós-crítica discutem sobre questões ligadas ao multiculturalismo, aos estudos relações de gênero e a pedagogia feminista, a narrativa étnica e racial e os estudos culturais. No fim da primeira metade da década de 1990, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos mais do que bens materiais, começa a alterar a ênfase contextual da estruturação dos currículos” (SILVA, 2007, p. 4).

Refletindo sobre a regulamentação do ensino da Administração no Brasil, é possível afirmar que o mesmo passou por três momentos históricos. São eles: o currículo mínimo aprovado em 1966, a alteração do currículo mínimo de 1966, em 1993, e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2003. Nesse sentido, Silva (2007) grifa que a primeira regulamentação do ensino de Administração, em 1966, foi alvo de muitos protestos por parte das instituições de ensino as quais acusavam a lei de ser muito rígida e engessada, e de tornar-se um dificultador para a elaboração dos currículos e dos projetos pedagógicos dos cursos.

Contudo, para o autor, a verdade é que o currículo mínimo, aprovado em 1966, fez com que as instituições de ensino não pudessem mais desfrutar de uma liberdade que sempre detiveram e que, raramente, exercitaram (SILVA, 2007).

Um dos grandes problemas após a adoção do currículo mínimo, em 1966, apontado por Nicolini (2000, p. 22) foi a “(in)existência de um projeto pedagógico”. Para o autor, a falta de uma perspectiva educacional, propiciada por um projeto pedagógico, fez com que as escolas de Administração parecessem com uma típica fábrica da II Revolução Industrial, “onde o futuro administrador – o produto final – e até o mercado, suas especificidades e os consumidores, em última análise, fossem frequentemente percebidos com desleixo”. Nesse período, as instituições de ensino superior deram excessiva atenção aos conteúdos fixados pelo currículo mínimo em detrimento dos processos pedagógicos envolvidos no aprendizado, ou seja, se voltaram para uma formação profissional pouco humanista, norteadas por “aspectos ferramentais” e ao atendimento “das demandas do mercado” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009, p. 195).

Na década de 1970, o ensino privado da Administração despertou para a oportunidade que chegou, concomitantemente, com o crescimento econômico do Brasil: o ingresso de empresas multinacionais, o aporte de capital estrangeiro nas empresas nacionais e a burocratização das organizações brasileiras (tudo isso dentro de um macroambiente de crescimento econômico) causou um aumento na demanda por Administradores. Assim, fazia-se necessário mais fábricas (cursos de Administração) que produzissem esses profissionais (Administradores) nos moldes que a regulamentação exigia.

Indo além, observa-se que a regulamentação do currículo mínimo foi uma consequência da regulamentação profissional (dada em 1965, através da Lei n.º 4.769). Depois da promulgação dessa lei, admitia-se que todo aquele que possuísse um diploma do curso de Administração estava apto a administrar qualquer tipo de organização, independentemente de ser esta pública ou privada. Nicolini (2000) grifa que a adoção do currículo mínimo nessas novas instituições de ensino (para o autor, tidas como fábricas de administradores) era, por si só, a garantia que a formação estava dentro de padrões básicos de qualidade e uniformidade, necessários à obtenção do diploma e da prática profissional.

Nesse sentido, observa-se que, ainda nos dias de hoje, a literatura que norteia a formação do Administrador é, dentro e fora das instituições de ensino, predominantemente, de cunho generalizante. Essa generalização culmina na desconsideração “do caráter histórico da vida organizacional, do comportamento de seus atores, dos seus contextos de desenvolvimento e da força do legado de suas culturas” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 2).

Apesar dessa visível situação de generalização, faz-se justo reconhecer que, desde os anos 60, muitos cientistas sociais contemporâneos têm buscado compreender as particularidades da formação social do Brasil, entender esse processo e propor rumos para uma Administração coerente com a realidade brasileira. Autores como Guerreiro Ramos, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Maurício Tragtenberg, entre outros, buscaram interpretar o Brasil e basearam suas construções teóricas em amplas perspectivas sobre os elementos fundamentais de nossa história.

Mesmo com essas correntes de pensamento que apontavam para a necessidade de uma Administração conexas com a realidade do Brasil, o projeto de “preparar um trabalhador capaz de fazer dar certo o país”, culminou na concentração de todas as forças para a criação de “práticas administrativas racionais competentes” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 5), deixando de lado demais questões que não se enquadravam nesse modelo. Foi dessa maneira que o “currículo mínimo profissionalizante, aprovado em 1966, permaneceu vigente até 1993” (SILVA, 2007, p. 5). Nesse sentido, Martins *et al.* afirmam que

“[...] uma análise comparativa dos currículos acadêmicos e do conteúdo dos programas de desenvolvimento profissional de administradores, quer a nível nacional como também no plano global, nos conduz à conclusão de que, ressalvadas algumas particularidades, essencialmente, a temática de formação daquele profissional não difere muito de região para região e mesmo, entre sociedades de diferentes estágios de desenvolvimento e cultura” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 11).

Além disso, observa-se que no período compreendido entre 1966 e 1993, “a única alteração registrada no quadro da Administração” foi “absolutamente insignificante: a denominação dessa categoria profissional, que passa no dia 13 de junho de 1985 de “Técnico em Administração para, simplesmente, Administrador”, através da Lei n.º 7.321” (NICOLINI, 2000, p. 27).

Em 4 de outubro de 1993, um novo currículo foi fixado pelo Conselho Federal de Educação. A reformulação do currículo mínimo, criado em 1966, deu-se através do parecer n.º 433/93 e seu relator foi o Prof. Clayton Miranda Vieira. Essa nova proposta curricular foi regulamentada pela Resolução n.º 2/93 e trouxe a concepção de um currículo que deveria ser visto como um conjunto solidário de matérias, suficientemente nucleares, para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos trabalhados no currículo pleno. Nas palavras de Silva (2007, p. 5), isso implicou no desejo de se “ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma norma limitativa e inibidora”.

Para Silva e Fischer (2008, p. 8), o novo currículo aprovado em 1993 “foi a regulamentação que mais contribuiu para a formação específica do Administrador, quando

deu às instituições a possibilidade de criar habilitações”.

Ao tecer o seu próprio julgamento em relação à Resolução n.º 2 de 1993, Nicolini (2000, p. 28) afirma que “sua maior novidade foi a tentativa de mudança da ênfase na formação”. Para o autor, na primeira regulamentação do ensino da Administração (em 1966), a opção era deliberadamente pela formação tecnicista, já a Resolução n.º 2 de 1993 arrogou “fazer a opção por uma formação mais próxima da generalista, ao assumir a condição da Administração como uma ciência social aplicada” (NICOLINI, 2000, p. 28). Partindo desse mesmo entendimento, Silva (2007) protesta ao lembrar que nenhum dos currículos (tanto o de 1966 como o de 1993) estabeleceu qualquer restrição ao número de horas/aulas por disciplina e a respectiva distribuição destas durante o período letivo.

Todavia, considerando as afirmações de Nicolini (2000) e de Silva (2007) em relação ao novo currículo que foi aprovado em 1993, faz-se oportuno indagar se essa nova regulamentação propiciou, por si só, que os cursos de Administração se tornassem ainda mais generalistas quanto à formação do Administrador? Ou, ainda: se uma restrição ao número de horas/aulas por disciplina e a definição do momento em que seriam ministradas durante a graduação, não fariam com que os cursos espalhados pelas diversas regiões brasileiras fossem muito semelhantes entre si e acabassem por desconsiderar, ainda mais, as regionalidades e necessidades locais?

Essas e muitas outras indagações em torno desse assunto permanecem sem respostas. Todavia, por enquanto, só é possível afirmar que a reformulação do currículo da Administração, ocorrida na década de 1990, não foi suficiente para conseguir atender às crescentes e diferentes demandas das organizações brasileiras por profissionais preparados para atuarem conforme as transformações sociais presenciadas naquela época e que, ainda hoje, acontecem nos vários segmentos da sociedade brasileira. Mesmo com essa nova regulamentação, as escolas de Administração ainda formavam profissionais baseadas em um currículo que, mesmo reformulado, apresentava traços tradicionalistas e cuja concepção inicial ainda se encontrava datada dos anos 60 (NICOLINI, 2000).

Supostamente, ciente de tal situação

“[...] o MEC, a partir de 1996, introduz uma série de modificações no mérito da legislação do ensino técnico profissionalizante nacional com o objetivo de adequar tal ensino à nova realidade do mercado de trabalho. Estas mudanças têm início com a Lei nº.9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), posteriormente tendo o Decreto Presidencial nº.2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o artigo 36 e os artigos de 39 a 42 da LDB, a Portaria Ministerial do MEC nº.646 de 14 de maio de 1997, que se refere também a LDB” (COELHO; DELGADO, 2000, p. 6).

Diante da promulgação da LDB, todos os cursos de graduação passaram a ser conduzidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme os princípios determinados no Parecer n.º 776 de 1997. Por sua vez, a LDB estabeleceu o fim da vinculação entre a formação e o exercício profissional, determinando que os diplomas fossem apenas uma prova da formação acadêmica auferida por seus titulares.

Na opinião de Silva e Fischer (2008, p. 8), a LDB “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos”. Essa nova orientação levou o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 776 de 1997, a promover a necessária mudança nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a fim de adaptá-los a essa nova realidade social.

Mobilizados por essa nova situação no âmbito da educação superior, pesquisadores, docentes e profissionais da área da Administração organizaram, em 23 e 24 de abril de 1998, em Florianópolis, o Seminário Nacional sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. Segundo Nicolini (2003), esse evento foi seguido por diversos outros menores (de caráteres regionais) e serviu para analisar e discutir as novas propostas de diretrizes curriculares para os cursos de Administração.

Sistematizadas, essas novas propostas de diretrizes curriculares permaneceram sob apreciação do Conselho Nacional de Educação durante alguns anos. Foi somente em fevereiro de 2004, baseado no Parecer n.º 134 de 2003, que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Administração, instituídas por meio da Resolução n.º 01 de 2004, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos pareceres CES/CNE n.º 776 de 1997 e n.º 583 de 2001.

Silva e Fischer (2008, p. 8) afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais (de acordo com os pareceres CES/CNE n.º 776/97 e n.º 583/2001) foram elaboradas com o intuito de orientarem as instituições de ensino quanto à estruturação e ao planejamento dos seus cursos de Administração. De acordo com as orientações das DCN's, os cursos de Administração deveriam, acima de tudo, refletir uma dinâmica que atendesse aos diferentes perfis de desempenho exigidos pela sociedade.

Para garantir o atendimento dessa heterogeneidade de mudanças sociais, as diretrizes curriculares precisavam vir, permanentemente, acompanhadas de novas e, também, de sofisticadas tecnologias, além de realizarem contínuas e periódicas revisões dos seus projetos pedagógicos. Tudo isso, no intuito de que o curso de graduação em Administração se constituísse, permanentemente, numa caixa de ressonância das efetivas demandas sociais,

através de um profissional adaptável, possuidor de um conhecimento atualizado e de uma suficiente autonomia intelectual e, para que esse consiga ajustar-se, continuamente, às necessidades que emergem da sociedade (SILVA; FISCHER, 2008).

Com a aprovação do novo currículo (em 1993), a regulamentação da LDB (em 1996) e das DCN's (em 2003), observa-se que as instituições de ensino passaram a gozar de uma maior liberdade quanto à estruturação dos seus projetos pedagógicos (incluindo nestes os currículos oferecidos pelos cursos). Com essa autonomia, as instituições passaram a ter a oportunidade de oferecer cursos de Administração que consigam formar profissionais mais capazes no sentido de atender às demandas e às necessidades que emergem da sua região. Assim, para entendermos mais sobre os currículos dos cursos de Administração, do passado e do presente, faz-se necessário a leitura da seção 2.3 que trata, especificamente, desse assunto.

### 2.3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

O currículo, partindo da sua etimologia, vem da palavra latina *scurrere*, que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a ideia de continuidade e de sequência. Esse é apenas um significado etimológico da palavra, todavia, o currículo, quando aplicado à educação, tem um significado mais específico e melhor adaptado. Nesse sentido, para SILVA (1999 p. 184), o “currículo é um conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionados aos estudantes”.

Indo além, Arrieiro sublinha que a “concepção de currículo que hoje sustenta a educação escolarizada no mundo ocidental, mesmo possibilitando particularidades de cunho sociocultural, apresenta uma dimensão quase universal”, porque incorpora princípios que se tornaram “marca do mundo ocidental nos dois últimos séculos: desenvolvimento científico e racionalidade” (ARRIEIRO, 2002, p. 26).

Para Fischer (2003), o currículo apresenta-se como um conjunto de matérias, modos e meios de ensino e de aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido. Desse modo, assume configurações de disciplinas e de articulações disciplinares a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão.

Realizando uma comparação entre organização (razão de ser do Administrador) e currículo (ou estruturas curriculares), Fischer, Waiandt e Silva (2008, p. 176) afirmam que



“nas organizações, as pessoas nascem, crescem e morrem. Dentro de estruturas curriculares, as pessoas aprendem e ensinam, inclusive profissões e outras formas de socialização”. Portanto, tal como as organizações podem variar infinitamente no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição para instituição, de um curso para outro curso.

Não obstante, ao longo de sua trajetória, os estudos da Administração acumularam conhecimentos sobre as organizações e os currículos, por sua vez, constituíram-se através de construções sociais. No Brasil, bem como acontece ao redor do mundo, “os currículos e as organizações estão embebidos nos contextos culturais em que operam” (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008, p. 177).

Fischer, Waiandt e Silva (2008, p. 176) entendem o currículo através da concepção de Bourdieu, ou seja, acreditam que o currículo é um “campo historicamente construído com argumentos e seus jogos de compreensões mediadoras”. Sublinha-se dessa maneira que, para Bourdieu (1983, p. 19), “o campo é o espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos” – interesses que, por sua vez, caracterizam a área em questão.

Como lembra Holmer-Paes (1979 *apud* FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2008, p. 176), o currículo pode, também, ser percebido como “um sistema conceitual básico, uma estrutura que se organiza e se reorganiza constantemente” e que afeta o currículo como construção social traduzido em disciplinas, cursos e carreiras.

Ao compreender o currículo como um reflexo de práticas sociais, será, outrossim, possível percebê-lo “como uma rede (de conteúdos), estrutura, cultura de uma profissão, construção coletiva, instituição, jogo de interesses, dentre outros”, segundo diferentes perspectivas analíticas (FISCHER; WAIANDT; SILVA, 2006, p. 1). Logo, em um currículo do curso de Administração, diversos serão os campos de conhecimentos e as práticas derivadas da articulação entre disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais e das ciências socialmente aplicáveis, tais como: Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas, entre outras.

“O currículo enquanto instrumentação da cidadania democrática é aquele que contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitam o ser humano para a realização de atividades que pertencem aos três domínios da ação humana: vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no tríptico universo do trabalho, da simbolização subjetiva, e das relações políticas” (SEVERINO, 1994, p. 100).

Assim, quando se pretende falar de ensino e de currículo importa, antes de tudo, recordar a lei que promoveu grandes alterações nas regras do setor educacional brasileiro: a nova LDB, de 1996 (juntamente com seus decretos, portarias e outras resoluções do Conselho Nacional de Educação). No tocante a essa lei, Calbino *et al.* (2009, p. 4) destacam que ela “deu fim à legislação que determinava o modelo único de universidade” pois, a partir dela, “categorizaram as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores”, consentindo inclusive, “sua constituição como entidade com fins lucrativos (essas últimas sujeitas às regras das sociedades mercantis)”. Já na opinião de Souza-Silva e Davel (2005, p. 116), a LDB de 1996 levou “à crise de identidade da concepção moderna de universidade no Brasil”, pois focou, gradualmente, numa dimensão mais utilitarista e instrumental, no momento em que desprezou a formação de cientistas e pesquisadores e deu preferência para uma formação mais técnica e profissionalizante.

Por sua vez, observa-se que, com a aprovação da LDB (em 1996), a União passou a atuar como órgão regulador do ensino superior, ou seja, como um organismo de criação de normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação e, também, como um avalista dos cursos e das instituições de ensino superior (CALBINO *et al.*, 2009).

No que diz respeito especificamente aos cursos de Administração no Brasil, Saraiva (2007) traça um cenário pessimista da última década. Para o autor:

“Em um quadro de intensa competição, as organizações de educação superior se transformaram em centros efetivos de negócio, convertendo a educação em uma commodity, concebendo-a, produzindo-a e comercializando-a como tal. Nesse contexto, a emancipação, premissa básica da educação, submete-se a uma lógica que coloca nas mãos dos estudantes de Administração – agora rebatizados de ‘clientes’ (RODRIGUES, 2001) – decisões relacionadas à operacionalização do ensino, afetando a qualidade da sua formação em si, da categoria profissional como um todo, e das práticas conduzidas por estes profissionais, com implicações para toda a sociedade” (SARAIVA, 2007, p. 1).

Refletindo acerca das acusações que recaem sobre as instituições de ensino superior estarem convertendo a educação em uma *commodity* e considerando que, em 2010, o Brasil já contava com mais de 1.805 cursos de Administração (CFA, 2013) – sendo que mais de 70% desses são oferecidos por instituições privadas e, também, que o curso de Administração é o que possui o maior número de estudantes no país, 705.690 – cabe conjecturar sobre algumas das possíveis causas que levam ao crescente aumento da oferta desses cursos e, também, o interesse de cada vez mais brasileiros possuírem essa graduação.

Nesse sentido, além das IE’s privadas vislumbrarem a possibilidade de ganhos

ascendentes que emergiu junto a um grande mercado que “consume” seus cursos de graduação, é possível afirmar que esse mercado, no Brasil, ainda tem muito a crescer. Apesar da oferta de cursos de Administração aumentar, consideravelmente, nas últimas décadas conjuntamente com o número de estudantes vinculados a eles, observa-se que o Brasil está muito longe de uma “*commoditização*” ou, ainda, de uma massificação desse ensino.

Segundo dados do IBGE, divulgados em reportagem veiculada no Jornal Nacional (GLOBO, 2012), de 2001 a 2010, o percentual de brasileiros matriculados em cursos superiores passou de 4,4% para 7,9%, e desses graduandos, 74% deles estão estudando em faculdades particulares. Dentre os diversos fatores que propiciaram o aumento no número de matrículas nas faculdades particulares, segundo o MEC, estão a criação de bolsas de estudo e de programas de financiamentos além dos valores das mensalidades de alguns cursos estarem baixando e se tornando mais acessíveis à população (GLOBO, 2012).

Interpretando essas e outras informações, é possível notar que a média de escolarização dos brasileiros é, ainda, muito baixa. De acordo com o estudo desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a média de anos de escolaridade que um brasileiro apresentava, em 2011, ela era de 13,8 anos e, em 2013, aumentou para 14,2 anos (GLOBO, 2013).

Já o relatório sobre a educação brasileira divulgado em setembro, de 2012, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que apenas 11% da população brasileira, entre 25 e 64 anos de idade, concluiu algum curso de educação superior (o recomendável segundo a OCDE é, ao menos, 31%) (VIOMUNDO, 2013).

Logo, é possível avaliar que, apesar, de ano após ano, muitas instituições de ensino serem inauguradas em todo o Brasil (principalmente aquelas de ensino privado) além da oferta de cursos e vagas que são criados junto com elas, poucos são os brasileiros que chegam a cursar uma graduação superior. Nesse sentido, o país está dando apenas os primeiros passos e tem um longo caminho a percorrer...

Em tempo, e voltando às discussões centrais dessa dissertação, são retomados os textos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), onde se notam que “competências” e “habilidades” são termos que aparecem com certa frequência. Contudo, apesar das DCN's sinalizarem conteúdos que deverão ser oferecidos pelos cursos de Administração – no intuito de que os estudantes desenvolvam, no decorrer de sua graduação, suas habilidades e competências profissionais – muitas instituições de ensino não usufruem da liberdade que possuem para elaborem propostas pedagógicas originais. Em função disso, observam-se vários cursos, espalhados pelo Brasil, com currículos muito semelhantes (ou até

mesmo idênticos), o que, muitas vezes, culmina numa formação homogênea de Administradores (mesmo estando esses estudantes em regiões com necessidades bem diferentes e peculiares).

As DCN's não detalham como as instituições de ensino superior devem estruturar os seus cursos, justamente para que as próprias IE's possam identificar as demandas e as características locais, no sentido de adaptarem, facilmente, seus projetos pedagógicos a elas. Dessa maneira, as DCN's para o Curso de Graduação em Administração dão pistas ao sugerir um perfil para o Administrador, quando delineiam que o profissional formado por essas IE's deve estar voltado à: valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; uma visão humana, interdisciplinar e global; uma formação técnica e científica; e, uma capacidade empreendedora e crítica (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Mesmo que alguns autores ainda considerem a regulamentação atual dos cursos de Administração pouco flexível (por permitir que conteúdos eletivos girem em torno de 30% do total da carga horária do curso), é visível que a grande maioria das instituições de ensino, no Brasil, não tem inovado muito quando o assunto é o bacharelado. Muitas IE's abdicam da liberdade que possuem em relação a estruturação dos seus cursos e optam por atenderem, apenas, os quesitos de avaliação delineados pelo Ministério da Educação.

Quando ocorre tal situação, o curso de Administração oferecido por essas IE's torna-se completamente despersonalizado da sua localidade e, ao seguir fielmente o que está delineado na Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005, “o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório” (NICOLINI, 2003, p. 48).

Para Ribeiro e Sacramento (2009, p. 200) há, ainda, aquelas instituições de ensino que seguem uma possível estratégia de mercantilização do seu ensino de Administração onde “o currículo é concebido e operacionalizado sob uma ótica fabril e estruturado a partir da ideologia taylorista tradicional”, onde os alunos que ingressam nos cursos são vistos como “matéria-prima” – que por sua vez será transformada ao longo da linha de montagem (através do currículo pleno) – e os administradores (egressos dos cursos) são vistos enquanto produtos finais.

Apesar das críticas, segundo a Resolução CNE/CES de 2005 delineia apenas que o currículo para os cursos de graduação em Administração, os quais habilitam ao exercício da profissão de Administrador, deverão ser constituídos, no mínimo, pelos seguintes conteúdos:

“I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos,

sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CES n.º 4, 2005, p. 2-3).

Versando sobre aquelas IE's que adotam uma postura possivelmente voltada à mercantilização dos seus cursos de Administração, pode-se dizer que elas procuram estar alicerçadas numa perspectiva tradicional e conservadora que prioriza a formação técnica e racional dos seus estudantes (a produção de bacharéis para o mercado de trabalho). Nessas IE's, os currículos dos cursos de Administração apresentarão os conteúdos previstos na Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005 (a fim de atenderem à legislação vigente), mas os oferecerão através da introdução de disciplinas sequenciais, encadeadas e controladas pelo sistema de pré e co-requisitos.

Ao ponderar sobre o modelo de currículo comumente adotado pelas IE's brasileiras, Nicolini (2003) descreve que, nos primeiros períodos dos cursos de Administração, “geralmente, são oferecidos aqueles conteúdos de formação básica e instrumental, a base que sustentará o todo: Economia, Direito, Matemática, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Informática”. Segundo o autor, espera-se com isso que o futuro Administrador possa compreender as ciências sociais (que dão base à Administração) bem como, desenvolver suas habilidade matemáticas necessárias para quantificar e especular.

Na sequência, geralmente, são oferecidos os conteúdos que contemplam as áreas de conhecimento específico do futuro Administrador e de acordo com o seu “domínio de atuação profissional” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009, p. 201). Nicolini (2003, p. 48) acrescenta que, nessa “etapa da formação, trabalha-se para construir no estudante o domínio das áreas técnicas consideradas como de âmbito exclusivo dos administradores” (delimitadas na Lei n.º 4.769 de 1965) “e que compõe o campo do saber administrativo propriamente dito”. Em suma, pretende-se ensinar ao aluno toda a base técnica de um Administrador bem como, a manipulação das ferramentas, minimamente, necessárias para a habilitação e o exercício da profissão.

Em seguida, segundo a orientação dada pela Resolução CNE/CES n.º 4 de 2005,

carecem ser oferecidos os conteúdos de formação complementar onde

“[...] busca-se uma ênfase na formação, seja ela generalista ou especializada. Essa última etapa, conforme o próprio título demonstra, não apresenta necessariamente um formato definido, sendo utilizada para promover o contato com disciplinas conexas à administração ou enfatizar uma área do conhecimento já discutida durante o curso. É também o espaço para adequar o currículo pleno às características de cada escola e às vocações regionais” (NICOLINI, 2003, p. 48).

Além dos conteúdos obrigatórios que deverão ser desenvolvidos durante o curso de Administração, as DCN's sugerem que as IE's ofereçam aos seus estudantes oportunidades onde eles possam aplicar, na prática, os conhecimentos que são adquiridos durante o curso e no intuito de que, ao longo da sua formação acadêmica, os futuros profissionais possam desenvolver suas habilidades e competências. Atualmente, no Brasil, observa-se que há algumas oportunidades de prática profissional que, rotineiramente, são divulgadas, incentivadas e/ou mantidas pelas IE's, como por exemplo: as incubadoras de empresas, os estágios (curriculares ou não curriculares) que são realizados em diversas organizações, as Empresas Juniores, etc..

Ao retomar os termos “competência” e “habilidade” evidenciados nos textos das DCN's e vislumbrá-los no contexto dos cursos oferecidos por grande parte das IE's brasileiras, nota-se que apenas o aprendizado dos conteúdos teóricos, ministrados em sala de aula, não é suficiente para formar um Administrador que seja, realmente, capaz de atender às demandas que emergem da sociedade todos os dias.

Organizar conteúdos voltados, tão somente, ao ensino daquilo que as IE's consideram ser privativo do papel e da profissão do Administrador (como, por exemplo, as funções do Administrador, às técnicas mais utilizadas nas organizações, às teorias do *management*, entre outras) e ministrá-los através de etapas racionalmente delineadas, certamente não é, por si só, uma garantia que um curso irá conseguir formar profissionais competentes e habilidosos. Além disso, vislumbra-se que o processo para o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” (aquelas competências e habilidades que verdadeiramente são necessárias para a atuação na prática profissional) dá-se de maneira bem mais complexa e envolve, além do conhecimento teórico, outras questões que serão tratadas mais adiante nessa dissertação.

Portanto, diante da inerente falta de criatividade (e muitas vezes, de interesse) das instituições de ensino, quanto ao uso da liberdade que lhes foi concedida através das novas DCN's (principalmente, no que tange a adequação dos currículos dos seus cursos às características e às vocações regionais), cresce o número de Administradores “fabricados”

para reproduzirem conhecimentos técnicos, mas, mormente, desprovidos de competências para interrelacionar teoria e prática na vida profissional. “Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119).

Versiani e Pereira (2004, p. 2) sublinham que “o perfil do profissional a ser formado e, geralmente, explicitado nos projetos pedagógicos, não é somente o reflexo direto das estratégias educacionais realizadas pelas instituições”. É, também, conforme os autores, o “resultado de um amplo processo de construção social”, pois envolve diferentes atores da sociedade “no encontro e embate cotidiano da prática educativa”.

Atualmente, com as novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho, surgem importantes reflexões sobre o papel do sistema educacional no desenvolvimento dos futuros profissionais. Além do conhecimento teórico, as organizações passaram a demandar profissionais com qualificações baseadas no potencial, na inteligência e na criatividade individuais. Cada vez mais, os Administradores precisam ser capazes de responder às “problemáticas que lhes são impostas e que emergem no contexto organizacional, exigindo o constante desenvolvimento de competências, que se apresentam de formas mais intangíveis, denominadas competências voláteis” (MEDEIROS *et al.*, 2008, p. 1).

Com a promulgação da LDB e das DCN’s, os conhecimentos, as habilidades e as competências que o aluno adquire fora do ambiente escolar, começaram a ser evidenciados como, essencialmente, importantes para o processo de formação profissional. Admitiu-se, também, a relevância da experiência profissional para a área de formação, bem como a necessidade do profissional manter-se num processo contínuo, autônomo e permanente de aprendizado, mesmo depois de formado.

De acordo com Nunes, Ferraz e Barbosa (2004, p. 2), “é no bojo dessa reforma educacional que as competências assumem seu papel orientador”. Em outras palavras, é com o objetivo de desenvolver, continuamente, competências e habilidades em seus estudantes, que as instituições de ensino precisam estruturar seus currículos além de considerar que:

“O curso de Administração deve ensejar condições para que o bacharel em Administração esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento no seu conjunto, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como a desenvolver o alto gerenciamento e a assimilação de novas informações, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador” (BRASIL, 2003, p. 4).

Para Fleury e Fleury (2000, p. 2), “o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna um prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa”. Emerge daí um dos mais latentes desafios das instituições de ensino: formar um futuro Administrador capaz de atuar em situações cada vez mais complexas, onde o imprevisto torna-se cada vez mais cotidiano, rotineiro.

Assim, voltando a falar sobre as oportunidades que podem ser oferecidas aos estudantes no que tange o contato da prática com a teoria, ambas ocorrendo juntas em um mesmo processo formativo, a autora dessa dissertação optou, deliberadamente, por focar em apenas uma delas: as Empresas Juniores. No entendimento da autora, as atividades realizadas nas Empresas Juniores podem proporcionar aos alunos o contato com a prática profissional o que, por sua vez, possibilitaria o desenvolvimento dos seus “talentos artísticos profissionais” (SCHÖN, 2000) – tidos como aquelas habilidades e competências que, realmente, são importantes para a atuação no dia-a-dia de um Administrador. Assim sendo, na continuidade, a seção 3.1 traz informações pertinentes às Empresas Juniores.



### 3 EMPRESA JÚNIOR (EJ)

Nesse capítulo serão abordados os aspectos relacionados a Empresa Júnior (EJ). Com esse intuito, primeiramente, foi traçado um breve histórico sobre o surgimento do modelo de EJ e como ele se espalhou pelo mundo. Num segundo momento, relembra-se o surgimento e a implementação das primeiras EJ's no Brasil. Por fim, são destacadas as principais características do modelo de EJ brasileiro bem como, as peculiaridades das EJ's vinculadas aos cursos de Administração e o papel dos estudantes nessas associações.

#### 3.1 O SURGIMENTO DA EMPRESA JÚNIOR

Nascida no ano de 1967, em Paris, na França, pelos anseios de alguns estudantes da *École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales* (ESSEC), a então denominada *Júnior-Enterprise* objetivou a complementação da formação teórica desses graduandos através de aplicações práticas provenientes do confronto direto com a realidade empresarial (FLORES; FLORES, 2009).

Num primeiro momento, a intenção desses universitários era “criar um instrumento capaz de apresentar-lhes a realidade do mercado sem as deficiências das outras formas já existentes, como estágios em empresas convencionais” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 71). Para tanto, foi constituída uma estrutura organizacional diferenciada que conseguisse, ao mesmo tempo, atender às exigências das empresas (com a prestação de serviços de qualidade) e manter os vínculos com a instituição de ensino (como um processo complementar de aprendizagem do aluno).

Assim, a ideia e o modelo que levou à constituição da primeira *Júnior-Enterprise* fez tanto sucesso entre os estudantes franceses que, em dois anos, a França já contava com mais de 20 Empresas Juniores. Tão intensas eram as atividades dessas organizações que elas reuniram-se e fundaram, ainda no ano de 1969, a *Confédération Nationale des Junior-Enterprises* (CNJE) para “promover e representar o movimento Empresa Júnior na França, protegendo e defendendo a marca/patente Empresa Júnior com a finalidade de assegurar a qualidade dos estudos realizados por estas associações” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 58).

Logo, o movimento que se iniciou em meio aos estudantes das escolas de Comércio e Administração, alastrou-se para outras áreas de conhecimento: faculdades de arquitetura, engenharia, agronomia, comunicação, entre outras, aderiram à ideia e, também, fundaram suas EJ's (SANGALETTI; CARVALHO, 2004). A expansão do movimento foi tão grande que, “no início da década de 80, mais de cem Empresas Juniores faziam parte da CNJE” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 58). Mais tarde, em 1986, essa ideia ganhou o mundo: surgiram EJ's na Bélgica, Espanha, Holanda, Portugal, Itália, Suíça, Alemanha, Hungria, etc..

A título de curiosidade, e de acordo com a organização Brasil Júnior (2013), a expansão e o fortalecimento do Movimento Empresa Júnior, na Europa, pode ser descrito cronologicamente da seguinte maneira:

- 1987 – A primeira rede internacional de EJ's é concebida pelos esforços da Espanha, Suíça e França. Neste mesmo ano, a Itália e a Holanda também se juntam aos países que possuem EJ's.
- 1990 – Nasce a Confederação Europeia de Empresas Juniores (GEIE), criada pelas associações de EJ's da Espanha, Suíça, França, Itália, Portugal e Holanda.
- 1992 – Dois anos após sua criação, membros da GEIE junto com as Confederações da Alemanha e Noruega fundam a JADE (*Junior Association for Development of Europe*), conhecida, hoje em dia, como a *European Confederation of Junior Enterprises* (Confederação Europeia de Empresas Juniores).

Atualmente, existem EJ's espalhadas pelo mundo inteiro. Na “França, onde é mais antigo, o movimento conta com cerca de 115 Empresas Juniores que movimentam, anualmente, milhões de dólares, e envolvem diretamente cerca de 20.000 estudantes” (BONFIGLIO, 2006, p. 50). No mesmo diapasão, Flores e Flores (2009, p. 3) acrescentam que “a confederação francesa é a maior e mais antiga confederação europeia e a Júnior ESSEC a mais antiga Empresa Júnior atuando nas áreas de marketing e finanças, contando com uma média de 130 projetos por ano”.

### 3.2 A EMPRESA JÚNIOR NO BRASIL

Foi em meados de 1987, através da iniciativa do Sr. João Carlos Chaves – o então diretor da Câmara de Comércio Franco-Brasileira – que o conceito de Empresa Júnior chegou

ao Brasil. “Como conhecedor e entusiasta da experiência francesa, disseminou, junto a estudantes dos cursos de Administração, a ideia de organizar associações semelhantes nas faculdades brasileiras” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 66).

Movendo esforços, o Sr. João Carlos Chaves anunciou, em um jornal, a convocação de interessados em implantar em suas universidades a referida associação. Os primeiros brasileiros que manifestaram interesse por essa ideia foram os estudantes de Administração da Fundação Getúlio Vargas – FGV, de São Paulo. Ao demonstrar esse interesse pela ideia, e para que o conceito de EJ fosse corretamente abarcado pelos estudantes da FGV, “foram realizadas visitas às empresas juniores francesas com o objetivo de entender seu funcionamento, estudar os estatutos e regimentos, visando o desenvolvimento de um modelo que fosse adequado à realidade brasileira” (FLORES; FLORES, 2009, p. 3). Assim, ao retornarem ao Brasil, esses universitários fundaram a Júnior GV que, por sua vez, ofereceria serviços nas áreas de organização e métodos, finanças, marketing e recursos humanos.

Até o início de 1990, já eram sete empresas juniores atuantes somente no Estado de São Paulo: Júnior GV (da Fundação Getúlio Vargas), Júnior FAAP (da Fundação Armando Alvares Penteado), Júnior Mackenzie (da Universidade Presbiteriana Mackenzie), Júnior Poli Estudos (da USP – Universidade de São Paulo), Júnior Gepea (da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas) e, Mauá Júnior (Instituto Mauá de Tecnologia).

A procura pelos serviços oferecidos por essas associações começou a aumentar, de tal maneira, que elas sentiram a necessidade de criar uma entidade parecida com a CNJE da França: a qual expandisse e, também, mantivesse a coerência do Movimento Empresa Júnior em São Paulo. Assim, em junho de 1990, fundaram a FEJESP – Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo – que foi, inclusive, a primeira federação de EJ’s das Américas (MARTINS *et al.*, 1997).

Destarte, o movimento Empresa Júnior cresceu e se espalhou pelo país. No Rio Grande do Sul, segundo a Revista Master (2011), a primeira Empresa Júnior a ser fundada foi a PS Júnior, na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1992. Dois anos mais tarde, em 1994, surgiu na Universidade Federal de Santa Maria, a Objetiva Jr.. Contudo, somente “em 2003, após o surgimento de diversas outras empresas juniores pelo Brasil, foi criada a Confederação Brasileira, a Brasil Júnior, para reunir as federações estaduais já estruturadas na época” (REVISTA MASTER, 2011, p. 14).

De acordo com Naomi Garcia, Diretora de Comunicação da Confederação Brasileira de EJ’s, em entrevista dada ao programa Bom Dia Brasil (GLOBO, 2011), “o Brasil, é o país com o maior número de empresas juniores no mundo. São cerca de 1,2 mil que têm micro e

pequenos empresários como 90% dos seus clientes”. Ainda segundo ela, tal número de associações deve-se, principalmente, pelo crescente apoio e incentivo das próprias instituições de ensino às quais os alunos pertencem.

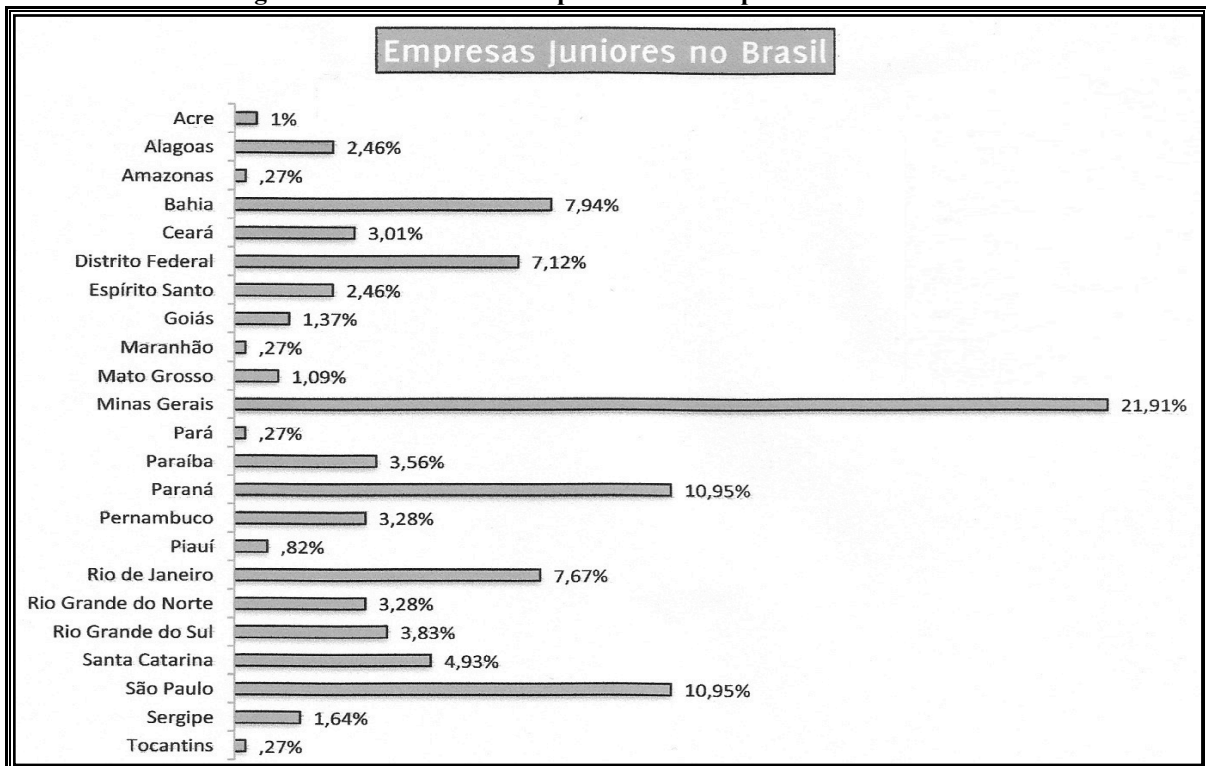
Vale lembrar, também, que o movimento EJ brasileiro fortalece-se ano após ano, dado seu constante intercâmbio de informações que “pode ser observado nas diversas estruturas representativas estaduais e nacionais, bem como nos encontros nacionais, regionais e estaduais de empresas juniores” (SANGALETTI; CARVALHO, 2004, p. 23). Os principais encontros das EJ’s no Brasil são:

- ENEJ – Encontro Nacional de Empresas Juniores
- ESEJ – Encontro Sul de Empresas Juniores
- EEJ/BA – Encontro Estadual de Empresas Juniores da Bahia – BA
- EMEJ – Encontro Mineiro de Empresas Juniores – MG
- EFEJ – Encontro Fluminense de Empresas Juniores – RJ
- EPEJ – Encontro Paulista de Empresas Juniores – SP
- ECAEJ – Encontro Catarinense de Empresas Juniores – SC
- EGEJ – Encontro Gaúcho de Empresas Juniores – RS

Nesse sentido, o ENEJ tem computado um número elevado de prestigiadores a cada nova edição. Todos os anos, são mais de 1.500 congressistas participantes que, durante quatro dias de programação científica, têm a possibilidade de assistir palestras, workshops e cases, além de participarem de rodas de discussão e minicursos. Em 2011, o encontro aconteceu em Foz do Iguaçu, no Paraná, e em 2012, em Parati, no Rio de Janeiro.

De acordo com os dados do censo de 2012 (BRASIL JÚNIOR, 2012, p. 10), “há um maior número de empresas juniores (EJ’s) distribuídas nas regiões sul e sudeste do Brasil, tendo mais da metade (62,75%) das EJ’s concentradas nessas duas regiões”. Segundo este mesmo senso, de 2011 para 2012, houve um acréscimo de 19 para 23 estados com empresas juniores mapeadas. Vale destacar, ainda, que Minas Gerais é o estado brasileiro que mais possui empresas juniores, aumentando percentualmente de 16,19% (em 2011) para 21,92% (em 2012). Na figura 1, a seguir, é possível visualizar o percentual de EJ’s por unidade federativa, segundo o censo de 2012.

**Figura 1 – Percentual de Empresas Júniores por Estado Brasileiro**



Fonte: Censo e Identidade 2012 (BRASIL JÚNIOR, 2012, p. 10)

Ainda segundo os dados desse mesmo censo (BRASIL JÚNIOR, 2012, p. 10), a grande maioria das EJ's atua nas áreas de Engenharias (29,86%), seguida por Ciências Sociais Aplicadas – principalmente, por Administração e Ciências Contábeis – (23,29%). Outro fato importante, diz respeito à ligação das EJ's com as Instituições de Ensino: 63,84% estão vinculadas às instituições públicas federais, 23,56% às instituições públicas estaduais, 10,96% às instituições privadas e 1,69% a outros tipos de instituições de ensino.

### 3.2.1 Características das Empresas Júniores Brasileiras

No Brasil, as Empresas Júniores são associações civis, constituídas e geridas, exclusivamente, por alunos de cursos de nível superior, que oferecem serviços de consultoria à sociedade, na sua área de atuação, sob a orientação de professores (BRASIL JÚNIOR, 2013). Deve ser um espaço de aprendizagem e, para tanto, se configurará através da administração das mesmas pelos alunos e, também, pela realização de projetos de prestação serviços de consultoria para as mais variadas empresas, promovendo a vivência do

conhecimento teórico juntamente com o prático (MARTINS *et al.*, 1997; OLIVEIRA; BERMÚDEZ; MORAES, 2009).

Dentro dessa perspectiva de aproximação da teoria com a prática (e vice-versa), o estatuto da FEJESP (2013) destaca que os principais objetivos de uma EJ deverão ser:

- proporcionar ao estudante aplicação prática de conhecimentos teóricos, relativos à área de formação profissional específica;
- desenvolver o espírito crítico, analítico e empreendedor do aluno;
- intensificar o relacionamento empresa-escola; facilitar o ingresso de futuros profissionais no mercado, colocando-os em contato direto com o seu mercado de trabalho;
- contribuir com a sociedade, através de prestação de serviços de qualidade e com preços acessíveis.

Portanto, considerando as informações descritas até o presente momento, é possível notar que a constituição de uma EJ bem como sua razão de existir são bem peculiares. Ao ressaltar tais singularidades, Tolfo e Schimitz (2005, p. 28) sintetizam o modelo da seguinte maneira:

[...] Empresas Juniores são pequenas empresas sem fins lucrativos, fundadas e gerenciadas por alunos de cursos de graduação de universidades, que prestam serviços para a sociedade e que visam, prioritariamente, o aprendizado anterior ao ingresso no mercado de trabalho dos estudantes envolvidos na empresa. As atividades de consultoria são supervisionadas por docentes e/ou profissionais especializados. Essas empresas caracterizam-se como um laboratório de aprendizagem, ou seja, trata-se de empresas geridas por estudantes de graduação que buscam desenvolver a autonomia e a habilidade no trabalho a ser desenvolvido. Esses aspectos fazem com que a atuação tenha um diferencial, haja vista que parte significativa dos trabalhos e estágios em grandes empresas focaliza a atuação dos estudantes em atividades restritas, impossibilitando o desenvolvimento de uma inserção profissional em uma perspectiva mais sistêmica.

Logo, o contato com a realidade do mercado de trabalho, que as EJ's proporcionam aos acadêmicos, busca ajudá-los a ampliarem os seus conhecimentos técnicos e profissionais e a desenvolverem “atitudes, habilidades e competências que lhes garantam um diferencial na inserção ao mercado de trabalho” (OLIVEIRA; BERMÚDEZ; MORAES, 2009, p. 3).

Vazquez *et al.* (2012, p. 3) afirmam que a experiência de trabalho voluntário em uma EJ é “uma alternativa recente e promissora, de aproximação do estudante de graduação com a prática do mundo profissional” dado que, nessas associações, os alunos são responsáveis pela gestão da empresa e, também, pela prestação de serviços de consultoria dentro de sua área de atuação (e para os mais variados segmentos empresariais). Assim, “a Empresa Júnior tem aparecido como uma importante estratégia pedagógica para superar a cisão entre o que se

ensina na academia e o que acontece no mundo real das organizações” (FRANCO; FEITOSA, 2006, p. 1).

Ao realizar uma breve comparação do modelo de EJ implementado no Brasil com aquele surgido na França, observa-se que algumas características francesas foram mantidas, no intuito de se conservar o mesmo propósito. São elas: a forma de administração, o estatuto, os conceitos de projetos e outros aspectos relacionados à organização, à estrutura de funcionamento e às relações estabelecidas entre seus membros (MARTINS *et al.*, 1997).

Todavia, outras características sofreram transformações a fim de adaptar o modelo surgido na França à realidade brasileira. De acordo com Bonfiglio (2006), é possível citar as seguintes particularidades do modelo brasileiro:

- As EJ's francesas, em sua grande maioria, desenvolvem trabalhos para organizações de grande porte enquanto, no caso brasileiro, a atenção está voltada para micro e pequenos empresários.
- No Brasil, desde o seu surgimento, as EJ's utilizaram o espaço físico localizado nas dependências das instituições de ensino às quais pertencem. Já na França, as EJ's situavam-se em prédios comerciais fora da Universidade, o que resultava num custo fixo mensal bem mais alto que o das associações brasileiras.
- Além da utilização dos recursos oferecidos pelas instituições de ensino, as empresas juniores brasileiras contam com docentes que acompanham seus trabalhos dando mais credibilidade ao serviço prestado. Na França, não havia um corpo docente com disponibilidade para acompanhar cada projeto da EJ.

Ainda caracterizando o movimento EJ no Brasil, vale apontar que esse está amparado por um comando unificado desde 2003. Foi durante a Assembléia Geral do ENEJ, ocorrida em julho de 2003, em Salvador/Bahia, que aconteceu a oficialização da Confederação Brasileira de Empresas Juniores, também designada como Brasil Júnior (SANGALETTI; CARVALHO, 2004). Além desta conquista, neste encontro também foram aprovados o conceito de empresa júnior e seu estatuto padrão.

Desde então, a Brasil Júnior tornou-se o órgão nacional do movimento Empresa Júnior, trabalhando para fomentar e dar suporte às EJ's em todo o Brasil. Sua atuação ocorre a nível nacional e dá-se pela definição conjunta de planos e diretrizes do movimento. As ações são desenvolvidas por sua diretoria e, em cada estado, por sua federação local (no caso do estado do Rio Grande do Sul, a FEJERS – Federação das Empresas Juniores do RS).

Logo, as iniciativas da Brasil Júnior buscam preservar a essência do modelo de Empresa Júnior, independente da região do país ou instituição educacional ao qual é vinculada. Além disso, visa aumentar o desempenho das Federações e Empresas Juniores, fortalecer a marca EJ na sociedade, regulamentar o Movimento Empresa Júnior (MEJ) nacionalmente e, promover a integração e o alinhamento do MEJ nacional (BRASIL JÚNIOR, 2013). Para tanto, além de promulgar, junto à sociedade, a ideia de que o movimento EJ contribui para o desenvolvimento do país por meio da formação de profissionais diferenciados, a Brasil Júnior desempenha um papel de agente fiscalizador das EJ's vinculadas a ela.

Ao realizar a fiscalização das EJ's espalhadas pelo país, a Brasil Júnior averigua se o principal compromisso da associação está sendo priorizado e cumprido: se a EJ está servindo, realmente, como um laboratório prático para a aplicação das teorias estudadas pelos discentes ao longo da sua graduação. Ou ainda, se a EJ está operando como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem profissional, social e cultural, por meio da participação dos estudantes em situações reais de trabalho (BATTISTI; VIGORENA; KNIE, 2010). Assim observa-se que, apesar do grande número de EJ's no Brasil, nem todas conseguem atender às exigências do modelo o que, por sua vez, faz com que muitas delas não sejam vinculadas à Brasil Júnior.

Para que a EJ alcance o seu principal propósito, Martins *et al.* (1997) acrescentam que ela deverá buscar, permanentemente, ser um local onde exista a oportunidade dos estudantes universitários colocarem, em prática, os ensinamentos promulgados em suas universidades. Ainda segundo o autor, “este complemento de formação é fundamental para desenvolver a prática dos conceitos ensinados” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 14).

Nesse sentido, as principais atividades de uma EJ estarão voltadas à elaboração e execução de projetos de consultoria e/ou assessoria, palestras, seminários, cursos e/ou quaisquer outras atividades destinadas aos estudantes, ao meio empresarial, ao meio acadêmico ou à sociedade em geral, sempre com o respaldo técnico de um docente ou de um profissional por ele indicado e supervisionado, denominado orientador (FEJESP, 2013). Assim, cada um dos projetos de consultoria ou de assessoria, desenvolvidos pelas EJ's para as mais diversas organizações, deverá ser executado por uma equipe de estudantes e, caso necessário, também sob a orientação de professores.



### 3.2.2 Os Estudantes nas Empresas Juniores

Até o presente momento, essa pesquisa buscou apresentar um breve histórico sobre o surgimento do modelo EJ no mundo e, mais especificamente, no Brasil. Nesse sentido, almejou esclarecer o que são, quais seus objetivos e o que fazem as EJ's brasileiras. Seguindo essa linha de pensamento, busca-se, também, elucidar, brevemente, qual será o papel do estudante de Administração que se torna um membro da Empresa Júnior e, que atividades ele poderá vir a desenvolver durante o seu trabalho voluntário dentro dessa associação.

Como já foi dito anteriormente, as EJ's brasileiras são associações constituídas e geridas, tão-somente, por alunos de cursos de nível superior, muitas vezes esses sob a orientação de professores. Além disso, o seu objetivo principal deve ser o de propiciar um aprendizado por meio da prática e a iniciação ao exercício da profissão através da prestação de serviços de consultoria.

Nesse sentido, vale destacar que “tal associação deve ser composta, exclusivamente, por estudantes de graduação da instituição de ensino na qual se insere” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 23). Assim, exemplificando: uma EJ vinculada ao curso de Administração poderá ter estudantes regularmente matriculados em outros cursos, contanto que esses cursos sejam vinculados a uma mesma Instituição de Ensino e, observando-se a obrigatoriedade desses alunos desenvolverem atividades dentro da sua respectiva área de conhecimento. Assim, logo que terminam seus cursos de graduação os estudantes perdem, automaticamente, a condição de membros da EJ.

Ressalta-se que corpo administrativo de uma EJ é, normalmente, composto por órgãos como a assembleia geral, conselho administrativo e a diretoria executiva. A assembleia geral é a instância soberana de deliberação da Empresa Júnior e compete à ela eleger a diretoria executiva e o conselho administrativo e promover reformas no estatuto, dentro de suas funções principais.

“O conselho administrativo é um órgão deliberativo que tem como funções principais manifestar-se sobre casos omissos no estatuto, propor modificações estatutárias, defender o cumprimento do estatuto e elaborar o regimento interno. A diretoria executiva é investida de poderes de administração, representação e execução da Empresa Júnior, de forma a assegurar a consecução de seus objetivos, observando e fazendo observar o estatuto social, as deliberações da assembleia geral e do conselho administrativo, sendo eleita para a gestão de um ano. Suas funções estão relacionadas à administração da associação, acompanhamento da execução e cumprimento dos contratos, apresentação de proposta orçamentária para seu exercício e relatórios de contas periódicos, devendo também, publicar os

demonstrativos financeiros, admissão e demissão de empregados, recebimento dos pedidos de prestação de contas a terceiros, sempre levando em conta a capacidade da Empresa Júnior para assumi-los, bem como seus interesses e finalidades” (MARTINS *et al.*, 1997, p. 25).

Algumas EJ's contam, inclusive, com docentes no quadro do seu conselho administrativo, por buscarem uma maior interação com a IE (MARTINS *et al.*, 1997). Outras EJ's que não contam com docentes em seu quadro permanente buscam orientação junto aos professores, de acordo com as necessidades e dificuldades que vão surgindo no transcorrer dos seus projetos de consultoria. Segundo Junkes, Rosauro e Benko (2004), os professores numa EJ terão o papel de orientar, de transmitir parte do conhecimento técnico, indicar fontes e formas de fazer, além de contribuir para a qualidade dos estudos realizados pela associação.

Assim, sem prejuízo para o modelo, existirão EJ's que contam com professores exclusivos, tendo-os presentes na sua rotina diária e, outras EJ's “que contatam o corpo docente esporadicamente, buscando, quando necessário, instrução e orientação para seus projetos técnicos” (JUNKES; ROSAURO; BENKO, 2004, p. 92).

Quanto aos alunos, é possível afirmar que eles deverão ser responsáveis por toda a gestão da EJ e pela prestação de serviços de consultoria à comunidade empresarial. Destarte, “o arranjo hierárquico nas empresas juniores apresenta ampla variação, compreendendo modelos mais rígidos e autoritários”, como também “formas mais flexíveis e democráticas fundamentadas no comprometimento e orientação por valores” (JUNKES; ROSAURO; BENKO, 2004, p. 50).

Destaca-se que, independente do arranjo hierárquico adotado pela EJ, o importante para essa associação é que os alunos desempenhem atividades compatíveis com a faculdade que estão cursando, a fim de experimentar a prática profissional. Como nessa pesquisa o sujeito escolhido é aquele que cursa Administração e que realiza atividades em uma Empresa Júnior, o foco volta-se para EJ's vinculadas a cursos de Administração e não a outros cursos.

Ao considerar as EJ's vinculadas aos cursos de Administração, é possível falar com propriedade sobre os arranjos hierárquicos observados nas EJ's que foram visitadas durante essa pesquisa (PS Júnior – UFRGS, Empresa Jr. – ESPM e Objetiva Jr. – UFSM). Nelas, o arranjo hierárquico é composto por estudantes – os quais assinam um termo de voluntariado (já que não auferem nenhum tipo de remuneração pelos seus serviços) – organizados em: presidência, diretores de áreas (Recursos Humanos, Finanças, Marketing, Vendas, etc.), gerentes de projetos de consultoria, consultores e *trainees*.

No intuito de propiciar aos estudantes uma vivência contínua da prática profissional de um Administrador, as EJ's estruturam-se, de tal maneira, que todos os seus membros possam ter a oportunidade de realizar atividades diferentes, nos mais variados cargos e funções. Sublinha-se que, nas EJ's visitadas durante a pesquisa que se deu em campo, todos os estudantes ingressam no cargo de *trainee*. Como *trainee*, esse estudante será responsável, juntamente com outros colegas *trainees*, pela execução de um projeto de consultoria para alguma organização. O período nesse cargo de *trainee* dura cerca de oito semanas, e além da execução do projeto, os *trainees* passam por treinamentos a fim de serem familiarizados com as atividades da EJ.

Passado o período no cargo de *trainee*, os estudantes assumem a função de consultores, onde serão responsáveis pela elaboração dos projetos de consultoria sob a supervisão de um gerente de projeto e, se necessário, também, sob a orientação de um professor. Depois de um tempo realizando atividades como consultor, o estudante que demonstrar interesse pode vir a assumir qualquer cargo na EJ: gerente de projetos, diretor ou presidente. Não há uma ordem para assumir as funções ou um plano de cargos pré-estabelecido. O que as EJ's afirmam ser, realmente, importante é o crescimento do estudante como um profissional da Administração.

Nesse sentido, Franco e Feitosa (2006, p. 2) enfatizam que a EJ, através dos projetos de consultoria e de prestação de serviços nos mais diferentes campos privativos da profissão do Administrador, “fortalece a articulação do que é ensinado nas salas de aula em relação ao que é praticado junto às empresas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e de habilidades que são, cada vez mais, exigidas pelo mercado de trabalho”.

Sob este mesmo ponto de vista, Vazquez *et al.* (2012, p. 2) acrescentam que, além das “contribuições sociais e econômicas que as EJ's podem gerar através do apoio às empresas e aos empreendimentos, em geral de pequeno porte, essa experiência se constitui como uma modalidade de formação complementar aos procedimentos pedagógicos regulares”. Para os esses autores, a EJ é um local onde “os jovens estudantes, em sua maioria com pouca experiência na vivência empresarial, têm a oportunidade de se envolver com os problemas, processos e dinâmicas organizacionais” (VAZQUEZ *et al.*, 2012, p. 2).

## 4 DONALD SCHÖN E O PROFISSIONAL REFLEXIVO

Neste capítulo, são abordados os aspectos relativos à vida e à obra de Donald Schön e, também, o que são, na visão deste mesmo autor, os “talentos artísticos profissionais” e como estes podem ser desenvolvidos durante uma prática profissional reflexiva.

### 4.1 DONALD SCHÖN – VIDA E OBRA

Donald Alan Schön nasceu na cidade de Boston, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos (EUA), em 1930. Além de Boston, viveu sua infância e adolescência nas cidades Brookline e Worcester. Em 1951, ingressou na Universidade de Yale, em New Haven (Connecticut – EUA), e foi lá que obteve o seu título de Bacharel em Filosofia (na *Phi Beta Kappa*). Depois de graduar-se, viajou para a França e foi estudar na Sorbonne de Paris e no *Conservatoire Nationale de Music*, onde aprendeu a tocar clarinete e piano e, inclusive, auferiu um prêmio chamado *Premier Prix* (RICHMOND, 1997; SMITH, 2001; DAN, 2011).

**Figura 2 – Donald Schön**



Fonte: Dan (2011, p. 211).

Após sua curta temporada na França, Schön retornou aos EUA e, devido ao excelente desempenho que apresentou durante sua graduação em Filosofia, foi agraciado com uma bolsa (a *Woodrow Wilson Fellowship*) para continuar seus estudos. Desta maneira, pode frequentar Harvard e obter os títulos de mestre e, posteriormente, doutor em Filosofia. Nesta mesma época, enquanto ainda era um estudante, começou a lecionar na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, como professor de filosofia (SMITH, 2001).

Don – como Donald Alan Schön era chamado por seus amigos (RICHMOND; SANYAL; FORD, 1997) – manteve seu apego intelectual pela Filosofia do Pragmatismo de Dewey. Especificamente, “a noção de que todo o conhecimento deweyano deriva da prática manteve-se no coração das formulações de Don como base epistemológica da prática eficaz” (SANYAL, 1997, p. 5). Contudo, o próprio Schön teceu um alerta em relação a Filosofia do Pragmatismo de Dewey: “devemos ter cuidado ao aceitá-la exatamente como ele a deixou para nós” (SCHÖN, 1992b, p. 122).

Assim, em sua dissertação de mestrado, ele utilizou o conceito de pensar em “situações problemáticas” como um ponto de partida na filosofia de Dewey, mas procurou “repensar e reconectar Dewey” (SCHÖN, 1983, p. 357). “Ele aspirava iluminar o processo de investigação prática, combinando análises conceituais com estudos empíricos sobre profissionais especializados” (WAKS, 2001, p. 37).

Sanyal (1997) reitera que as formulações de Schön não eram uma repetição dos argumentos de Dewey: Schön foi além de Dewey no desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem que, segundo ele, era necessária para a reflexão-na-ação. Logo, o foco da sua tese de doutorado, apresentada em 1955, foi a “*John Dewey’s Theory of Inquiry*” – a Teoria de Investigação de John Dewey – e essa pesquisa ofereceu-lhe um quadro pragmático o qual utilizou em seus trabalhos anos mais tarde (SMITH, 2001, p. 2).

Após concluir seu doutorado, Schön serviu por dois anos no serviço militar do exército dos EUA. Neste mesmo período, lecionou na Universidade de Kansas City como professor assistente de Filosofia. Contudo, ao perceber que sua abordagem experimentalista estava longe de beneficiar a filosofia, ele embarcou em uma carreira surpreendente – “como um filósofo deslocado no mundo do design” (WAKS, 2001).

Desta maneira, ele deixou seu cargo de professor na Kansas City e, em 1957, se vinculou a uma grande empresa de consultoria, a Arthur D. Little (DAN, 2011). Na Arthur D. Little, Donald Schön atuou como membro sênior (de 1957 a 1963), fazendo parte da equipe de pesquisa industrial. Destarte, foi na divisão de Pesquisa e Desenvolvimento que Schön criou

um novo grupo de produtos e prestou consultoria para mais de 30 empresas industriais sobre design de produto e inovação tecnológica (WAKS, 2001).

Nesta época (1957-1963), pode trabalhar suas ideias ao lado do seu colega Raymond Hainer e, dessa parceria, resultou a criação do seu primeiro grande conceito – conceito este que deu nome e forma ao seu primeiro livro, em 1963: *Displacement of Concepts* (Deslocamento de Conceitos). Nesta obra, Schön versou sobre como a tecnologia e outras mudanças foram absorvidas (ou não) pelos sistemas sociais – e “este trabalho estimulou seu interesse para o resto da vida” (DAN, 2011, p. 212).

Smith (2001, p. 2) destaca que, em 1967, o livro *Displacement of Concepts* foi reeditado com o título “*Invention and the Evolution of Ideas*” (Invenção e Evolução das Idéias), mas não veio a apresentar mudanças significativas quanto ao seu tema central, pois continuou tratando das “formas em que as categorias são usadas para examinar as coisas, mas não são elas próprias examinadas como formas de pensar”.

Anos mais tarde, o interesse de Schön pela metáfora “deslocamento de conceitos”, inicialmente esboçada em *Displacement of Concepts*, só aumentou e isso direcionou suas elaborações acerca da “*generative metaphor*” (metáfora generativa) e o seu papel quanto a nos permitir ver as coisas de uma nova maneira (SMITH, 2001, p. 2). Foi a partir dessas elaborações que ele começou a apresentar alguns dos quais seriam os seus grandes “interesses epistemológicos” de pesquisa: a aprendizagem e suas ferramentas cognitivas, o papel da reflexão (ou a falta dela) nos processos de aprendizagem em geral e, dos conceitos e mudanças de percepção, em particular (PAKMAN, 2000, p. 5).

Em 1963, estando os EUA sob a administração do presidente Kennedy, foi nomeado diretor do Instituto de Tecnologia Aplicada do *Bureau* Nacional de Padrões, do Departamento de Comércio dos EUA. Todavia, em 1966, ele deixou o serviço público para voltar a Cambridge, onde co-fundou e dirigiu a OSTI (*Organization for Social and Technological Innovation*) – uma organização que realizava pesquisas sociais sem fins lucrativos e que auxiliava o desenvolvimento de empresas na área de Boston (WAKS, 2001). Na OSTI, perseverou na diretoria até 1973 (SMITH, 2001).

No ano de 1967, Schön publicou seu segundo livro “*Technology and Change: the new Heraclitus*” (Tecnologia e Mudança: o novo *Heraclitus*), desenvolvido a partir de sua experiência como consultor organizacional e cujo texto, na época, recebeu aclamação positiva da crítica. Nesse sentido, Pakman (2000) destaca que esta obra construiu-se através da experiência de Donald Schön como consultor organizacional, tanto na empresa Arthur D. Little como na OSTI.

No mesmo diapasão, Smith (2001) ressalta que, neste segundo livro, o argumento central de Schön foi a mudança como sendo uma característica fundamental da vida moderna e que, por esta razão, fazia-se necessário o desenvolvimento de sistemas sociais capazes de aprender e de se adaptar. Destarte, observa-se que, tanto em *Displacement of Concepts* como em *Technology and Change: the new Heraclitus* há a influência da obra de seu grande amigo e colega, Raymond Hainer.

Algum tempo depois (em 1970), Donald Schön voltou à carreira docente e tornou-se professor visitante no MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Nesta mesma época, ele foi convidado para ser conferencista na *Reith Lectures* (Palestras Reith), em Londres. A sua série de palestras versou sobre a tecnologia industrial e a mudança social (REITH, 1970). Nelas, discorreu sobre como a aprendizagem ocorre dentro das organizações e nas sociedades, descrevendo-a como um fluxo permanente. Neste contexto, destacou-se sua primeira palestra Reith intitulada “A Perda do Estado Estável”, onde Donald Schön expôs “como a sociedade necessitava de uma crença em identidade e estrutura, estas calmas e constantes” (REITH, 1970). Como os seus argumentos para tal constatação, Schön explorou momentos em que a estabilidade social foi perdida, analisando a necessidade humana para a crença em um tempo melhor.

Destarte, já contando com uma ampla experiência como consultor e pesquisador na área de aprendizagem organizacional, Donald Schön publicou seu terceiro livro: o “*Beyond the Stable State*” (Além do Estado Estável), lançado em 1973. Nele, propôs que a resposta da sociedade para a tumultuosa década de 1960 (marcada pela Guerra do Vietnã, pelos assassinatos do presidente Kennedy e de Martin Luther King e, principalmente, pelo declínio do crescimento econômico dos EUA) era a experimentação, a curiosidade, a reflexão-na-ação e aprendizagem – aspectos que, na opinião de Schön, geralmente ignoramos em nossas vidas quando lutamos para resolver problemas pessoais e sociais.

Em 1972, ele se tornou professor permanente do MIT (atuando no Departamento de Estudos e Planejamento Urbano e Arquitetura como *Ford Professor* da área de Estudos Urbanos e Educação) – posição que ocupou até a sua aposentadoria, em 1992 (PAKMAN, 2000; WAKS, 2001).

Durante seus anos em MIT, Schön foi pioneiro no conceito da ciência da ação, um investigador e intimista na abordagem do tratamento de problemas e erros. Desde o início dos anos 70, ele começou a estudar o que torna a prática profissional eficaz. Assim, trabalhou em ensino, pesquisa e consultoria com a colaboração de Chris Argyris – professor de Educação e Comportamento Organizacional da Universidade de Harvard – com quem compartilhou o seu

interesse. Sua parceria com Chris Argyris rendeu muitos *insights* sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das organizações, à aprendizagem e à prática profissional, aos processos de aprendizagem nas organizações e, às práticas que alteram este tipo de aprendizagem (para que funcionem de uma maneira mais crítica e auto-reflexiva) (PAKMAN, 2000).

Ainda na década de 1970, a parceria entre Argyris e Schön levou a publicação de dois livros: *Theory in Practice: Increasing Cybernetics & Human Knowing* (Teoria na Prática: Aumento da Cibernética e Saber Humano, em 1974) e *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Aprendizagem Organizacional: uma Teoria da Perspectiva da Ação, em 1978) – esse último foi completamente revisto em 1996 e republicado como *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice* (Aprendizagem Organizacional II: Teoria, Método e Prática) (PAKMAN, 2000; GURUS, 2012).

Esse interesse de Schön pelo conhecimento e educação profissional, o levaria a desenvolver uma “global epistemologia da prática profissional” com base no conceito de conhecimento-na-ação (PAKMAN, 2000, p. 6). Desta maneira, seus estudos, inicialmente, voltaram-se à prática de *design* nos cursos de arquitetura. Contudo, ao longo do tempo, ele acabou incluindo, em suas pesquisas, o estudo de profissionais de outras áreas: da educação, administração, medicina, psicoterapia, direito, planejamento urbano e engenharia, entre outras (PAKMAN, 2000, p. 6).

Em sua trajetória como pesquisador, Donald Schön desenvolveu diversos conceitos organizacionais importantes e, que são aplicáveis a uma ampla variedade de campos: a ideia de uma “*generative metaphor*”, as descrições representativas de situações sociais – geralmente implícitas e, até mesmo, semiconscientes – que moldam a maneira como os problemas são resolvidos pelas pessoas. Um exemplo dessas últimas é olhar para problemática do centro de uma cidade como uma peste urbana e, portanto, tomar medidas enraizadas nessa ideia de doença (GURUS, 2012).

Nesse sentido, Dan (2011, p. 214) expõe quais seriam os mais importantes conceitos organizacionais introduzidos por Donald Schön, a saber:

- a ideia de *generative metaphor* que inclui descrições figurativas de situações sociais, hábitos, padrões (inclusive, semiconscientes) que moldam como as questões são abordadas;
- *learning systems* (sistemas de aprendizagem) – Schön foi um pioneiro nesses estudos e visou a oportunidade de um aprendizado a um nível supra-individual;
- *reflective practice inquiry* (investigação da prática reflexiva) – no livro *The Reflective Practitioner*, publicado em 1983, Schön fez com que os profissionais reconsiderassem o papel do “conhecimento técnico” *versus* o “talento artístico” no desenvolvimento da excelência



profissional. Este conceito tem afetado, em especial, o modo de preparar professores, profissionais de saúde e arquitetos;

- *Frame Reflection* (Quadro de Reflexão) – lançada em 1994 e contando com coautoria do seu colega Martin Rein, do MIT, esta obra recomenda a reconstrução compartilhada das críticas sobre questões sociais “frames” (que, abordadas de outra maneira, devem apoiar o sistema de ensino a fim de descobrirem-se soluções para as *intractable policy controversies* (controvérsias políticas intratáveis).

Packman (2000) enfatiza que Schön era fascinado pela “reflexão-na-ação” que os profissionais trazem para suas atividades profissionais cotidianas, operando sob condições de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores. Outrossim, Schön descreveu como as “teorias-em-uso” profissionais são teorias tácitas de ação, orientando os movimentos dos indivíduos quando eles estão praticando suas profissões (embora eles não consigam ter acesso a esse conhecimento quando são questionados sobre isso). Destarte, Schön buscou compreender como os profissionais participavam da prática-reflexiva de outros profissionais, compartilhavam do seu saber e se, ao refletir-na-ação, esses sujeitos conseguiam reconstruir suas teorias-da-ação tornando suas estratégias-de-ação capazes de serem, explicitamente, formuladas e abertas a críticas dos demais (PAKMAN, 2000).

No mesmo diapasão, Dan (2011, p. 213) acrescenta que Donald Schön teve “uma preocupação constante com a aprendizagem profissional, com os processos de aprendizagem dentro das organizações e com o desenvolvimento de uma autorreflexão crítica na prática”. Nota-se que estes temas tornaram a ser seu grande interesse de pesquisa a partir da década de 1990. Tal empenho culminou na publicação de uma série de livros, todos eles voltados ao tema do desenvolvimento de profissionais reflexivos. Foram eles:

- *The Reflective Practitioner: How professionals think in action* (O Profissional Reflexivo: Como profissionais pensam em ação) – 1983.
- *The Design Studio: An Exploration of Its Traditions and Potentials* (O Estúdio de Design: uma Exploração de suas Tradições e Potencialidades – 1984.
- *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (Educando o Profissional Reflexivo: Rumo a um Novo Design para o Ensino e Aprendizagem nas Profissões) – 1987.
- *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice* (A Virada Reflexiva: estudos de caso na e sobre a prática educativa) – 1991.

A obra *The Reflective Practitioner...* (1983) traz as elaborações iniciais de Schön sobre a educação, o conhecimento e a prática profissional, a reflexão-na-ação e o conhecimento-na-ação. Nele, o autor cunhou o termo “praticante reflexivo” e traçou argumentos em defesa de uma nova “epistemologia da prática”, a qual abriria caminho para questões sobre “a própria estrutura epistemológica da pesquisa universitária” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 186).

Nos dois livros seguintes – *The Design Studio...* (1984) e *Educating the Reflective Practitioner...* (1987) – ele defendeu um “*reflective practicum*”, seguindo a tradição do estúdio de design em cursos de Arquitetura (PAKMAN, 2000, p. 6). Destaca-se ainda que, o livro *Educating the Reflective Practitioner*, de 1987, é um manual que defende a aplicação, nos centros de formação profissional, das práticas preparatórias de áreas como Arte, Desenho e Educação Física. Nesses campos, argumentava Schön, a formação é um processo tutorado que se baseia na “reflexão-na-ação” – o “pensar o que fazem enquanto o fazem”, nas palavras do próprio autor (SCHÖN, 2000, p. ix).

Já em *The Reflective Turn...* (1991), o autor expandiu suas argumentações em prol de nova epistemologia da prática profissional (SCHÖN, 1991). Junto com suas explorações sobre o conhecimento-na-ação dos profissionais e expandindo o papel da *reflective practicum* na tradição dos estúdios de design em cursos de Arquitetura, ele ampliou a noção de profissões de design, mostrando como os profissionais de diversas áreas criam seus próprios mundos de design (SCHÖN, 1992b).

Em 1994, contanto com a colaboração do seu colega Martin Rein, Schön publicou o livro *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies* (Quadro de Reflexão: Rumo à Resolução de Controvérsias Intratáveis), cujo texto buscou identificar como os *policy practitioners* (profissionais da política) podem explorar as suas próprias ações, refletindo sobre os casos concretos, em *frames* que possam evidenciar as *Intractable Controversies*, mesmo que tais profissionais continuem participando como *players* nas decisões da arena política. Esse foi mais um campo no qual Schön continuou seu inquérito sobre o conhecer-na-ação e o refletir-na-ação (SCHÖN, 1994).

Contudo, apesar de tentar compreender alguns aspectos voltados à prática profissional dos *policy practitioners*, sublinha-se que Schön deixou as questões sociais e políticas para outros pesquisadores decifram e, focou suas pesquisas no que ele considerou como sendo “as atividades que melhoram a vida, ou seja, a experimentação, a inovação e a aprendizagem” (SANYAL, 1997, p. 7). Reconhece-se, desta maneira, uma lacuna na abordagem intelectual de Donald Schön quando reconstruímos suas ideias: ele ficou em silêncio sobre as

distribuições políticas e econômicas desiguais e como isso afeta a aprendizagem e a inovação (SANYAL, 1997).

Para Sanyal (1997, p. 6), “Don legitimou o conhecimento informal” e defendeu em seus estudos que, frequentemente, a prática é mais eficaz quando baseada no conhecimento informal e pouco ortodoxo. Desse modo, Schön argumentou que “o poder e a utilidade do conhecimento informal está na sua forma holística”: ao contrário de conhecimento formal gerado por pesquisas com amostras estatisticamente significativas e com indicadores desagregados, “as tentativas de conhecimento informal capturam a essência do todo, o que é crucial para uma ação efetiva” (SANYAL, 1997, p. 6).

Logo, se aceita que as maiores contribuições de Donald Schön foram sua crítica à “racionalidade técnica” e seus estudos sobre a “reflexão-na-ação”. Nesse sentido, Schön declarava que “sugerir é criar e definir é matar” (FORD, 1997, p. 8).

“A partir da perspectiva da racionalidade técnica, a prática profissional é um processo de resolução de problemas. Problemas de escolha ou decisão são resolvidos através de uma minuciosa seleção, dos meios disponíveis, o mais adequado para o fim estabelecido. Mas com esta ênfase na resolução de problemas, nós ignoramos o cenário do problema, o processo pelo qual definimos a decisão a ser tomada, os fins a serem alcançados, os meios que podem ser escolhidos. Na prática do mundo real, os problemas não se apresentam para o profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir dos dados das situações problemáticas que são intrigantes, inquietantes e incertas. Quando vamos definir o problema, selecionamos o que iremos tratar como "coisas" da situação, definimos os limites da nossa atenção para ele, e nos impomos uma coerência que nos permita dizer o que é errado e em que direções a situação precisa ser mudada. Definição do problema é um processo no qual, de forma interativa, nomeamos as coisas que iremos atentar e estruturamos o contexto onde nós vamos atendê-los” (FORD, 1997, p. 10).

O seu interesse pela música (e sendo ele um amante do jazz) inspirou Schön a ensinar seus alunos os conceitos de improvisação e de pensar “através de ciclos de *feedback* sobre experiências, aprendizados e práticas” (DAN, 2011, p. 214). Declarava que, ao fazer isso, eles melhorariam, continuamente, suas atividades (educacionais ou não) e se tornariam “profissionais reflexivos” (DAN, 2011, p. 214).

Já em seus últimos anos de vida, Schön demonstrou interesse por *design* de softwares, pelo papel dos computadores no *design*, e os usos de jogos de *design* para expandir as capacidades de *design* dos profissionais (1997). Em um livro póstumo publicado em 1998 – no qual Schön participou como coeditor – intitulado *Excellence by Design: Transforming Work Place and Work Practice* (Excelência no *Design*: Transformando o Local de Trabalho e a Prática de Trabalho), ele evidenciou a relação “entre a organização de uma organização e a organização do espaço no qual a organização faz o seu trabalho” (PAKMAN, 2000, p. 6).

Schön foi casado com Nancy Schön (de 1952 a 1997), uma escultora de renome internacional e que, particularmente, ficou conhecida por sua instalação (no Jardim Público de Boston) da Família de Patos de Bronze – inspirada na clássica história infantil *Make Way for Ducklings*. Após a morte do seu companheiro, Nancy Schön completou uma sequência de obras intituladas *The Giraffe Reflexiva*, destacando-se, curiosamente, uma girafa como o ícone central.

Para a tristeza de seus familiares e amigos, no final de 1996, Donald Schön foi diagnosticado com um câncer avançado. E, em 13 de setembro de 1997, veio a falecer no *Brigham and Women's Hospital*, após sete meses de luta contra uma leucemia.

Por fim, em seus 66 anos de vida, Donald Schön deixou um grande legado científico, fruto de uma vida dedicada à pesquisa e à docência, a qual pode ser epilogada ao recordar suas principais obras. Em ordem cronológica, são elas:

- *The Displacement of Concepts*. London: Tavistock, 1963.
- *Technology and change: The new Heraclitus*. Oxford: Pergamon, 1967.
- *Beyond the Stable State*. Harmondsworth: Penguin; New York: Norton, 1973.
- *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Argyris, C.; Schön, D.. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- *Organizational learning: A theory of action perspective*. Argyris, C.; Schön, D. A.. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College (Columbia), Ed. Reed., 1991.
- *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. Schön, D. A.; Rein, M.. New York: Basic Books, 1994.
- *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Argyris, C.; Schön, D.. Reading, MA: Addison Wesley, 1996.

## 4.2 OS “TALENTOS ARTÍSTICOS PROFISSIONAIS”

A fim de poder explicar sobre a “prática reflexiva” e os “talentos artísticos profissionais”, buscou-se, de antemão, clarificar as conceituações dos termos “habilidade” e “competência” os quais emergem da nova LDB, de 1996, e das novas DCN’s, em 2003.

Logo em seguida, realizadas as devidas conceituações, puderam ser abordados os termos “talento artístico profissional” e “prática reflexiva”, adentrando-se nos julgamentos de Donald Schön: sua opinião, suas críticas e sua visão sobre as atitudes que limitam e os processos que permitem o desenvolvimento dos “talentos artísticos” dos profissionais.

### 4.2.1 Habilidades e Competências: uma breve conceituação

Os termos “competência” e “habilidade” ganharam papéis de destaque no contexto atual, quando o assunto é formação superior no Brasil. Junto com a nova LDB de 1996 e com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s), veio à tona a questão em torno do curso superior que, além de ensinar as teorias e técnicas inerentes à profissão, deveria propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Com esse intuito, foram discriminadas em lei, através da Resolução n.º 4, de 2005, as competências e habilidades que um egresso do curso de Administração deverá apresentar ao concluir seu curso. Conforme o texto original:

“Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais” (BRASIL, 2005, p. 2).

A Resolução n.º 4 de 2005, apesar de descrever, objetivamente, as competências e habilidades que o Administrador deve possuir quando conclui sua graduação, não delimita a maneira pela qual as instituições de ensino podem ou devem desenvolver seus estudantes nesse sentido. Assim, dada a liberdade que muitas vezes não é usufruída pelas instituições (no sentido de elaborarem seus projetos pedagógicos de acordo com as regionalidades e necessidades locais), muitos debates acabam emergindo em torno desse assunto. Logo, críticas de dentro e de fora dos cursos de Administração têm questionado a adequação dos métodos utilizados para atender às demandas específicas da sociedade, bem como as mais gerais da própria Administração.

Portanto, com o intuito de buscar compreender o que seriam “competências” e “habilidades”, mais especificamente, àquelas voltadas à prática profissional, a autora desta pesquisa recorreu, primeiramente, ao dicionário da língua portuguesa (LAROUSSE CULTURAL, 2012, p. 180) e encontrou a seguinte explicação: Competência (do latim *competentia*, proporção). 1. Atribuição, jurídica ou legal, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos. 2. Capacidade decorrente de profundo conhecimento sobre um assunto; aptidão; habilidade. 3. Apto, suficiente, capaz.

Não obstante, elucidou-se que competências e habilidades significam a mesma coisa, no dicionário de língua portuguesa. Contudo, Macedo (1999, p. 10) expõe que há, sim, diferença entre competência e habilidade que, em uma primeira aproximação, “dependerá do recorte” que damos a cada uma dessas expressões. O ato de resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Já, ao calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Entretanto, para o autor, se sairmos do contexto de problema e “se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades” (MACEDO, 1999, p. 10).

Em continuidade, Fascio (2008) e Bordoni (2012) afirmam que as habilidades estão associadas ao saber-fazer e denotam ações físicas e/ou mentais que indicam a capacidade

adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

Já, as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico, administrador, contador, etc.. Logo, as habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências (FASCIO, 2008).

Indo além no esclarecimento e na diferenciação de competências e habilidades, Hamze (2012) delinea que a competência surge quando mobilizamos conhecimentos, valores e atitudes, agindo de modo pertinente na resolução de situações-problema. Nesse sentido, a competência é um conjunto de saberes e, a habilidade é um saber-fazer que está relacionado com a prática do trabalho (com a prática profissional). Assim, as habilidades são essenciais para a ação, mas demandam o domínio de certos conhecimentos prévios (como, por exemplo, um conhecimento teórico).

Seguindo esta linha de pensamento, Bordoni (2012) acrescenta que a competência permite a mobilização de conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, sendo ela uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequados. Destarte, a competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e eficazes para problemas novos que surgem em nosso dia-a-dia (profissional, pessoal, etc.).

#### **4.2.2 O “Talento Artístico Profissional” e a Prática Reflexiva**

Donald Schön, em seu livro *“The Reflective Practitioner”* (1983), versa sobre a educação, o conhecimento profissional e a prática profissional, bem como a reflexão-na-ação e o conhecimento-na-ação. Nessa obra, reitera sua crítica à epistemologia da racionalidade técnica, afirmando que, na prática do mundo real, os problemas não se apresentam ao profissional como dados e, tampouco, a prática profissional é, meramente, um processo de resolução de problemas. Em contrapartida, defende uma prática profissional reflexiva pois, acredita que nas atividades profissionais, o profissional irá se deparar, rotineiramente, com problemas que devem ser construídos a partir de dados de situações problemáticas que são intrigantes, inquietantes e incertas. Somente através da prática reflexiva, o profissional será

capaz de definir um problema, selecionar seus elementos, determinar os limites da sua atenção em relação a ele, bem como ser coerente em delinear as possíveis direções em prol de uma solução (SCHÖN, 1983).

Ainda na obra *The Reflective Practitioner* (1983), Donald Schön utiliza o termo *skills* quando fala de habilidades e competências. Nesta obra, ele não faz uma diferenciação entre habilidades e competências, mas sim, versa sobre as *skills* que só podem ser desenvolvidas através da prática profissional. Para essas *skills* (habilidades e competências em inglês) que só podem ser desenvolvidas na prática, Donald Schön (1983; 2000) dá o nome de “talentos artísticos profissionais”.

Donald Schön, como já foi dito aqui, foi um autor que uniu esforços na crítica contra a racionalidade técnica presente na formação dos profissionais e, também, contra a epistemologia positivista da prática. Para ele, “de acordo com a perspectiva da racionalidade técnica, a prática profissional é um processo de resolver problemas”: problemas de escolha ou de decisão são resolvidos através da seleção (que é realizada pela avaliação dos meios) escolhendo-se aquilo que é o mais adequado para os fins que foram estabelecidos (SCHÖN, 1983, p. 40).

Nesse sentido, ele afirmou que “a epistemologia positivista da prática e, também, os profissionais vinculados a esta epistemologia encontram-se num dilema”, pois sua definição de conhecimento profissional rigoroso exclui os fenômenos que eles aprenderam a ver como centrais para a sua prática. “E as formas artísticas de lidar com esses fenômenos não se qualificam, para eles, como um conhecimento profissional rigoroso” (SCHÖN, 1983, p. 42).

Indo além, ele indagou-se sobre quais seriam os tipos de conhecimento que aqueles profissionais ditos competentes e habilidosos possuem, dado que, atualmente, as profissões tornaram-se essenciais para o próprio funcionamento da nossa sociedade. Para ele, nossas principais instituições formais – escolas, hospitais, órgãos públicos, tribunais, exércitos – são espaços para o exercício da atividade profissional. Ainda segundo Schön, (1983, p. 4), “nós olhamos para os profissionais como se eles pudessem dar a definição e a solução dos nossos problemas e, é através deles que nós nos esforçamos para o progresso social”. Em todas essas funções é que honramos a “reivindicação dos profissionais do conhecimento extraordinário em matéria de grande importância social” e, em troca, “concedemos aos profissionais direitos e privilégios extraordinários” (SCHÖN, 1983, p. 4).

Nesse sentido, tais profissionais afirmam contribuir para o bem-estar social, colocando as necessidades dos seus clientes à frente de seu próprio país, dizendo manterem-se de acordo com padrões de competência e moralidade. Contudo, “os críticos populares e acadêmicos



acusam as profissões de servirem-se à custa dos seus clientes, ignorando suas obrigações com o serviço público, e falhando em policiar elas próprias de forma eficaz” (SCHÖN, 1983, p. 11-12).

Para Schön, esta crise de confiança nas profissões (e, conseqüentemente, nos profissionais) não depende, unicamente, da questão do conhecimento profissional, mas, também, por estes não conseguirem atender plenamente às expectativas e às demandas sociais. Logo, “reivindica-se uma reestruturação das profissões para que a sociedade possa ganhar um acesso mais completo a elas, mais justamente distribuído em relação aos benefícios de se ter e de poder usufruir desses conhecimentos especiais” (SCHÖN, 1983, p. 13-14).

Indo além nas suas críticas, Donald Schön afirma que o conhecimento profissional poderia ser melhorado, a fim de estar mais próximo de atender aos anseios sociais. Ele defende a ideia da necessidade dos profissionais passarem, durante sua formação, por aprendizados propiciados através da vivência de experiências no âmbito da prática profissional o que, por sua vez, possibilitaria o desenvolvimento dos seus “talentos artísticos profissionais” e uma formação para uma contínua “prática reflexiva” (SCHÖN, 2000).

A esses indivíduos que ainda estão em formação (no caso desta pesquisa, os estudantes de Administração) e que se dispõem a vivenciar situações na prática profissional (aqui nessa pesquisa, oportunizadas pelas atividades que são realizadas em Empresas Juniores), Donald Schön denomina de *practitioners*. Nesse sentido, ele cita aqueles *practitioners* (praticantes) que, ao serem indagados sobre os seus conhecimentos na vivência prática respondem: “o meu tipo de conhecimento é indescritível”, ou mesmo, “eu não vou tentar descrevê-los para que eu não me paralise” (SCHÖN, 1983, p. viii).

Nessa instância, ele reitera suas críticas à epistemologia positivista da prática e à racionalidade técnica delineando que “as situações de prática não são problemas a serem resolvidos, mas situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem, e indeterminação” (SCHÖN, 1983, p. 15-16).

Segundo Russel Ackoff, um dos fundadores do campo da pesquisa de operações,

“[...] gestores não são confrontados com problemas que são independentes uns dos outros, mas com situações dinâmicas que consistem em sistemas complexos de mudanças de problemas os quais interagem uns com os outros. Eu chamo essas situações de bagunças. Problemas são abstrações extraídas de bagunças, através da análise, pois elas estão para bagunças assim como os átomos estão para tabelas e gráficos... Gerentes não resolvem os problemas: eles gerenciam bagunças” (ACKOFF, 1979 *apud* SCHÖN, 1983, p. 15-16).

Donald Schön defende que “as situações da prática são caracterizadas por eventos únicos” e, exemplifica com as palavras de Erick Erickson (um psiquiatra que participou das suas pesquisas) o qual tem descrito cada um dos seus pacientes como “o universo de um”. O eminente médico afirmou que “85% dos problemas que um médico vê em seu escritório não estão no livro” (SCHÖN, 1983, p. 15). Logo, é nas situações da prática que, por exemplo, engenheiros encontram problemas únicos de *design* e são chamados para analisar falhas de estruturas ou de materiais, sob condições que tornam impossível a aplicação de testes padronizados e medições. “Um único caso exige uma arte da prática que poderia ser ensinada, se fosse constante e conhecida, mas ela não é constante e tampouco conhecida” (SCHÖN, 1983, p. 16).

Para Schön, os *practitioners* (nesta pesquisa, os estudantes de Administração que realizam atividades em EJ's) são, frequentemente, envolvidos em conflitos de valores, de objetivos, de propósitos e de interesses. Para ele, a *art of practice* (a arte da prática) diz respeito à maneira de atuar dos praticantes nessas situações de *messes* (bagunças/confusões).

A prática é vista como uma arte pelo autor, pois, segundo Schön, cada *practitioner* atuará de maneira diferente em relação às situações de *messes* que experencia. Logo, o praticante aprenderá e se desenvolverá conforme seus conhecimentos prévios, suas reflexões e sua performance naquele momento – através da tentativa, do erro ou do acerto e, tantas forem as vezes que estará disposto a arriscar-se de maneira diferente.

“Cada visão da prática profissional representa uma forma de funcionar em situações de indeterminação e de conflitos de valores, mas a multiplicidade de pontos de vista conflitantes representa um dilema para o praticante, que deve escolher entre as diversas abordagens de praticar ou inventar sua própria maneira de as combinar” (SCHÖN, 1983, p. 16-17).

É através dessas situações da prática profissional que são singulares, complexas, incertas, instáveis e/ou onde existam conflitos de valor, que os profissionais *practitioners* (praticantes) desenvolvem seus “talentos artísticos”. Segundo o autor, o “talento artístico” representa a condição fundamental para que se concretize um processo de formação acadêmica que extrapole a racionalidade técnica (SCHÖN, 2000).

Para tanto, superar a formação predominantemente técnica requer processos de ensino e de aprendizagem que incluam a reflexão como eixo central. Na proposta do autor, o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação constituem-se

princípios para que a formação acadêmica promova o desenvolvimento de um profissional competente e habilidoso – possuidor de “talentos artísticos profissionais” (SCHÖN, 1992a).

Nesse sentido, o “talento artístico” se constrói através da reflexão a respeito das ações praticadas em diferentes circunstâncias da prática profissional, e nas quais se faz necessário pôr em prática o que se sabe e como se sabe para, em seguida, com base numa análise crítico-reflexiva, aperfeiçoar, reformular e, até mesmo, desenvolver novas competências e habilidades a partir daquilo que se sabe fazer e pensar, sendo criativo em situações únicas.

O autor aponta que se é verdade que há um elemento irreduzível na arte da prática profissional, também, é verdade que engenheiros talentosos, professores, cientistas, arquitetos e administradores, às vezes, exibem seus talentos em sua prática no dia-a-dia. “Se a arte não é invariável, conhecida e ensinável, parece, no entanto, que pode ser aprendida por alguns indivíduos” (SCHÖN, 1983, p. 18).

Schön (1992a) alerta que, quando os profissionais que seguem uma epistemologia positivista da prática, relembram aquelas situações da prática que lhes foram incertas, complexas e/ou instáveis, ficam, no mínimo, perturbados ao descobrirem que eles não podem explicar os processos que eles passaram somente optando entre paradigmas profissionais concorrentes (dado que esses processos lhes parecem misteriosos à luz dos modelos vigentes de conhecimento profissional).

Para Schön (1983, p. 39), “as profissões têm sofrido uma crise de legitimidade enraizada tanto na sua aparente incapacidade de viver as suas próprias normas como na sua percebida incapacidade de ajudar a sociedade a atingir seus objetivos e resolver seus problemas”. Tudo isso porque aquele conhecimento, técnico e racional, disseminado nas universidades não é suficiente ou capaz de resolver todos os problemas que surgem em situações incertas da prática profissional.

É nesse contexto que as universidades e, também, os futuros profissionais se tornam cada vez mais conscientes da importância de praticar os fenômenos reais – a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valor – que não se encaixam num modelo de racionalidade técnica.

Indo além, Schön protesta que há um dilema de “rigor ou relevância” que desponta de forma mais intensa em algumas zonas da prática do que em outras. Destarte, ele aponta que numa topografia variada da prática profissional, há dois tipos de terreno: um terreno alto e rígido onde os profissionais podem fazer o uso eficaz da teoria e da técnica baseadas na pesquisa e; outro terreno de planície pantanosa, onde situações são confusas/bagunçadas (*messes*) e longe de serem solucionadas através de técnicas.

A dificuldade é que nos problemas do terreno elevado (de grande interesse técnico), muitas vezes, ele é relativamente sem importância para os clientes (que procuram pelos serviços profissionais devido ao conhecimento especializado) ou para a maioria da sociedade. Enquanto que, no terreno pantanoso, estão os problemas que mais preocupam as pessoas (SCHÖN, 1992a).

Para Schön, o praticante deve “descer ao terreno pantanoso”, pois, somente neste lugar, ele poderá encontrar os problemas mais importantes e difíceis de resolver (lugar este onde o praticante deverá estar disposto a abandonar o rigor técnico) para conseguir, efetivamente, desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”.

Só aqueles que escolhem as planícies pantanosas, deliberadamente, se “envolvem em problemas confusos, mas crucialmente importantes e, quando solicitados a descrever seus métodos de investigação, eles falam da experiência, da tentativa e do erro, da intuição e de como seguem adiante” (SCHÖN, 1983, p. 43). Já os outros profissionais que optam pelo terreno elevado (ou por fome de rigor técnico, ou por quererem transparecer uma imagem de competência profissional sólida ou, ainda, por medo de entrar em um mundo no qual eles sentem que não sabem o que estão fazendo), escolhem limitar-se a zonas confortáveis de uma prática estritamente técnica (SCHÖN, 1992a).

O autor alerta que não só ele mas, também, diversos outros estudiosos das profissões liberais (como, por exemplo, Edgar Schein, Natan Glazer e, Herbert Simon) têm tentado ter em conta as limitações de conhecimento técnico e, propuseram novas abordagens para o conhecimento técnico e para as situações de conhecimento profissional. Curiosamente, quase todos têm identificado uma lacuna entre o conhecimento profissional e as exigências da prática do mundo real: que por si só, o conhecimento profissional não consegue atender plenamente as demandas sociais que surgem todos os dias, de uma maneira nova e inusitada (SCHÖN, 1992a).

Para Schön, uma das marcas registradas do *the best professional* (o grande profissional – aquele que é considerado referência de atuação em sua área) é, portanto, “sua capacidade de tomar uma base de conhecimento convergente e, convertê-la em serviços profissionais que são adaptados às necessidades específicas do sistema do cliente” (SCHÖN, 1983, p. 43). E isso só é possível, quando o profissional adota a postura de uma prática profissional reflexiva.

Para ele, os profissionais que apresentam “talentos artísticos profissionais” vão além da solução de problemas técnicos (através da seleção racional dos meios adequados para fins claros e consistentes em si). Esses profissionais talentosos também conciliam, integram e

escolhem “apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente” (SCHÖN, 2000, p.17).

Em seu livro “Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, Schön reitera que o “talento artístico profissional” é “a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 22). Nesse sentido, ele descreve que:

“Há um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática de profissionais que reconhecemos como mais competentes.

O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional.

No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e as técnicas baseadas na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Schön (1983) defende que a experiência da prática profissional nos faz lidar com situações onde somos espontâneos, onde podemos ter performances intuitivas nas ações do dia-a-dia e, onde vamos mostrar a nós mesmos como sermos conhecedores de um modo especial. “Muitas vezes, nós não podemos dizer o que é que nós sabemos. Quando tentamos descrevê-lo, nos encontramos sem saber descrever ou produzimos descrições que são obviamente inapropriadas” (SCHÖN, 1983, p. 49).

Para o autor, “nosso saber é normalmente tácito, implícito em nossos padrões de ação e em nosso tato com as coisas com que estamos lidando. Parece correto dizer que nosso conhecimento está na nossa ação” e é da mesma forma que a vida cotidiana do profissional dependerá do tácito “saber-em-ação”. Cada profissional competente poderá aprender, no dia-a-dia da sua prática, “a reconhecer fenômenos” – famílias de sintomas associados a uma determinada doença, peculiaridades de certo tipo de canteiro de obras, irregularidades de materiais ou estruturas – “e aos quais não conseguirão dar uma descrição, razoavelmente, precisa” (SCHÖN, 1983, p. 49).

Em sua prática no dia-a-dia, o profissional faz inúmeros julgamentos de qualidade para os quais ele não consegue afirmar ter os critérios adequados e é, nesses inúmeros momentos, que ele exhibe as *skills* (habilidades/competências) para as quais ele não pode indicar as regras e procedimentos. Mesmo quando ele faz o uso consciente de teorias e técnicas baseadas em pesquisas, “ele é dependente do reconhecimento daquilo que lhe é tácito, dos seus julgamentos individuais e das suas performances habilidosas” (SCHÖN, 1983, p. 50).

Ambos, pessoas comuns e os *professional practitioners* (praticantes profissionais) costumam pensar sobre o que eles estão fazendo e, às vezes, até mesmo enquanto fazem. Estimulados pela surpresa, eles transformam o curso da ação porque já sabem, ou acreditam saber, o que está implícito na ação. Geralmente, esta “reflexão sobre o saber-em-ação” vai junto com uma “reflexão sobre as coisas em eles tem mãos” (SCHÖN, 1983, p. 50).

Na experiência de uma prática reflexiva existirá algum fenômeno intrigante, ou preocupante, ou interessante com o qual o indivíduo está tentando lidar – chamada por Donald Schön (2000) de zona indeterminada da prática. Enquanto o praticante tenta dar sentido ao fenômeno, ele também reflete para tentar compreender o que está implícito em suas ações, em seus entendimentos sobre o fenômeno, etc.. É todo esse processo de reflexão-na-ação “que é central para a *art* (arte) profissional, para o desenvolvimento do ‘talento artístico profissional’, o qual faz com que os profissionais enfrentem bem as situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflitos de valor” (SCHÖN, 1983, p. 50).

Assim, a autora desta dissertação ao compartilhar das mesmas perspectivas de Donald Schön em relação à importância da prática profissional para o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais”, destaca, a seguir, as considerações do autor sobre os processos de “conhecer-na-ação”, de “reflexão-na-ação” e de “reflexão sobre a reflexão-na-ação” no âmbito da “prática profissional” (aqui, nessa pesquisa, abarcados como processos que propiciam o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes de Administração nas suas atividades práticas em Empresas Juniores).

#### 4.2.2.1 O Conhecer-na-Ação

Uma vez deixado de lado o modelo da racionalidade técnica – criticado, incansavelmente, por Donald Schön e exemplificado na sua afirmação de que “as situações de prática não são problemas a serem resolvidos, mas situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem, e indeterminação” (SCHÖN, 1983, p. 16), se faz sensato e oportuno ponderar, nessa dissertação, sobre “uma prática inteligente com a aplicação dos nossos conhecimentos para as decisões instrumentais” e, inclusive, que “não haverá nada de estranho em pensarmos em um tipo de conhecimento que é inerente à ação inteligente” (SCHÖN, 1983, p. 50).

Assim sendo, destaca-se, primeiramente, a expressão “conhecer-na-ação”, utilizada por Donald Schön (2000), quando ele faz referência aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de patins, ou operações privadas, como a análise instantânea de um balancete. “Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance”, e é uma característica nossa sermos incapazes de descrevê-la verbalmente (SCHÖN, 2000, p. 31).

Dessa maneira, o conhecer-na-ação constitui o primeiro processo para desenvolver os “talentos artísticos profissionais” e, também, para formar um profissional reflexivo, pois, segundo Schön, saber mais do que aquilo que podemos explicar constitui uma forma de saber tácito. Nesse sentido, o autor destaca que, às vezes, através da reflexão sobre nossas ações, conseguimos fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nelas, porém nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo dos nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições (SCHÖN, 1992a).

Destarte, “qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de conhecimento que começa por ser tácito e espontâneo” (SCHÖN, 1983, p. 51). Além disso, sublinha-se que o processo de conhecer-na-ação é dinâmico e, os fatos, os procedimentos e as teorias que utilizamos para descrever tal processo são totalmente estáticos.

A análise desse processo de conhecimento na ação, descrito nos estudos de Schön (1983; 2000), revela que as ações inteligentes são tentativas para explicitar de maneira tácita e espontânea aquilo que se acredita saber. Assim, o conhecer-na-ação pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos ou a forma de delimitar uma tarefa ou descrever um problema de acordo com determinada situação.

Logo, o processo dinâmico de conhecer-na-ação é caracterizado por processos mentais por meio dos quais ocorre julgamento, decisão e ação espontâneos, sem que as regras ou os procedimentos empregados sejam delimitados. Dessa maneira, o “conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos”, enquanto a situação permanecer “dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (SCHÖN, 2000, p. 33).

#### 4.2.2.2 A Reflexão-na-Ação e a Reflexão sobre a Reflexão-na-Ação

Quando um profissional se propõe a realizar uma tarefa, diversas serão as vezes que os resultados fugirão a sua expectativa inicial. A tendência, apesar disso, é a do indivíduo continuar operando baseado nos seus modelos de conhecer-na-ação ou, ainda, acabar ignorando o problema e seus sinais de inadequações (SCHÖN, 1992a).

Em outras palavras, o conhecer-na-ação nos torna aptos a executarmos sequências fáceis de atividades, reconhecimentos, decisões e ajustes, sem que precisemos pensar a respeito. Assim, nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação nos habilita a desempenharmos nossas atividades diárias.

No entanto, quando alguma coisa sai fora da rotina a qual o profissional está acostumado e produz um resultado inesperado (que não estava sendo por ele esperado ou que não foi planejado), faz-se necessário agir de outra forma pois, ações comuns geram resultados comuns que não capazes de atuar sobre este elemento surpresa. “Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão” (SCHÖN, 2000, p. 32).

A reflexão-na-ação incita o profissional a relembrar o caminho que percorreu do início ao fim da tarefa, na tentativa de desvendar de que maneira seu conhecimento-na-ação contribuiu para o resultado apresentado. De acordo com Schön (1983), existem duas formas de se refletir-na-ação: a primeira delas é refletir-sobre-a-ação após o episódio e, a outra é refletir durante o transcórre da ação. Nesta última, a reflexão se dá através de pausas (parar e pensar) ou no meio da ação (sem interrompê-la). Ainda nas palavras do autor:

“Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação” (Schön, 2000, p. 32).

Esse processo de reflexão-na-ação pode vir a conter uma sequência de momentos, de atos baseados na tentativa e no erro. A cada surpresa de um resultado inusitado, buscam-se correções e, a reflexão sobre os imprevistos dá elementos para a próxima tentativa de solução do problema. Por sua vez, Schön delineia uma possível sequência de momentos e a descreve da seguinte forma:



I. O conhecimento tácito é adquirido no processo de conhecer-na-ação e nos habilita a atuarmos em situações rotineiras, previsíveis dentro do que aprendemos a tratar como normal.

II. As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou não, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. Inerente à surpresa é o fato de que ela chama nossa atenção.

III. A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não ocorra por meio de palavras. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio.

IV. A reflexão-na-ação tem uma função crítica ao questionar a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Possibilita que as estratégias de ação sejam reestruturadas através da compreensão do problema e dos processos que possam solucioná-lo.

V. A reflexão-na-ação gera o experimento imediato. Experimentos imediatos podem funcionar, no sentido de proporcionar os resultados pretendidos, ou podem produzir novas surpresas que exijam uma nova reflexão e experimentação” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Destarte, o autor pondera que sua descrição de tais momentos é idealizada, pois os momentos de reflexão-na-ação do praticante são, raramente, distintos um em relação ao outro (SCHÖN, 1983). Ressalta-se contudo que, independente da distinção entre os momentos ou da constância das sequências, a reflexão-na-ação distingue-se de outras formas de reflexão devido a sua imediata significação para a ação. Através dela, o *practitioner* pode alterar o rumo da sua ação, de maneira a corrigir as inconformidades que surgem durante sua prática. “Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecimento-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Schön (1992a) lamenta que, apesar da reflexão-na-ação ser um processo extraordinário, é um evento tido como raro na prática profissional, muito embora seja ele o núcleo da prática para alguns profissionais reflexivos. Logo, ele acusa que, devido ao profissionalismo exacerbado, este processo de reflexão ainda é identificado por muitos profissionais, principalmente, como um conhecimento técnico, pois “a reflexão-na-ação não é facilmente aceita – mesmo por aqueles que a fazem – como uma forma legítima de conhecimento profissional” (SCHÖN, 1983, p. 69).

Tanto o conhecer-na-ação como a reflexão-na-ação são processos que desenvolvemos e que, geralmente, não conseguimos descrever, detalhadamente, todos os nossos passos. Tudo isso porque, só a condição de sermos capazes de refletir-na-ação, não nos habilita a, também, sermos capazes de “refletir sobre a nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. É ainda, diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante” (SCHÖN, 2000, p. 35).

Quando conseguimos detalhar, nos pormenores, nossas ações em uma determinada atividade a qual culminou num assentado resultado, nós alcançamos o processo de *refletir sobre nossa reflexão-na-ação*. Ao realizarmos, essa descrição verbal ou mental do nosso processo de reflexão-na-ação (pensando sobre o quê, o como e o porquê de nossas ações culminarem em tal resultado), estamos refletindo de forma habilidosa e, também, desenvolvendo nossos talentos artísticos. Para Schön, a reflexão presente que o indivíduo faz em relação a sua reflexão-na-ação anterior “dá início a um diálogo de pensar e fazer” através do qual ele pode tornar-se mais habilidoso – por desenvolver, ainda mais, seus talentos artísticos profissionais (SCHÖN, 1992a, p. 40).

Portanto, a “reflexão sobre a reflexão-na-ação” possibilita ir além da aprendizagem em seus diferentes espaços e ambientes. Esta capacidade de reflexão que o profissional adquire, propicia uma transformação do “saber pensar” e “do saber fazer”, pois a atitude costumeira de reflexão dá início a um constante e ininterrupto diálogo entre teoria e prática, através do qual, novos “talentos artísticos profissionais” são desenvolvidos (SCHÖN, 1983; 1992a; 2000).

### **4.2.3 A Prática Profissional**

Acredita-se que todas as pessoas são capazes de conhecer-na-ação e de refletir-na-ação durante suas rotinas diárias (como andar de bicicleta ou trocar uma lâmpada, por exemplo). Contudo, é no ambiente profissional que o conhecer-na-ação e o refletir-na-ação assumem suas singularidades dado que é, nesse contexto, que os profissionais desempenham papéis e funções bem específicos, e onde o “talento artístico profissional” para exercê-los pode ser utilizado e desenvolvido de inúmeras maneiras.

Para Schön (2000, p. 36), “o contexto de uma prática profissional é significativamente diferente de outros contextos, e os papéis de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação no talento artístico profissional, correspondentemente, diferentes”.

Segundo o autor, “o conhecimento-na-ação de um profissional está incrustado num contexto estruturado a nível social e institucional compartilhado por uma comunidade de práticos” (SCHÖN, 1992a, p. 42). O conhecimento-na-ação se dá nos âmbitos institucionais próprios para a profissão, se organiza em função das unidades características daquela atividade e de formas familiares de situações da prática e, se vê impedido ou facilitado por uma árvore comum do conhecimento profissional e por seu sistema de valores.

Nesse sentido, o Administrador, durante os anos de sua atuação profissional junto à sociedade, poderá desempenhar incontáveis atividades dentro dos mais variados tipos de organizações (indústrias, escolas, hospitais, governo, etc.) e áreas (Marketing, Recursos Humanos, Produção, etc.). Assim, quanto mais conhecimento e “talentos artísticos profissionais” possuir, mais apto estará para enfrentar as surpresas que surgem na transcorrer da sua vida profissional.

Assim, Schön destaca que

“[...] uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham [...] as tradições de uma vocação. [...] Uma prática é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento” (SCHÖN, 2000, p. 36).

Destarte, uma comunidade de profissionais (no caso desta pesquisa, a dos administradores) compartilha de ações convencionais as quais possuem linguagens, ferramentas e procedimentos próprios que devem ser utilizados de acordo com o lugar onde a atividade será desenvolvida (SCHÖN, 1992a).

Há, por sua vez, um corpo de conhecimento profissional explícito e organizado, mais ou menos sistematizado, chamado de “sistema apreciativo” do qual estes membros comungam. Através deste “sistema apreciativo”, um conjunto de valores éticos, preferências e normas de conduta para as situações práticas, assim como objetivos e diretrizes para a ação, são compartilhados entre seus membros de forma a estabelecer “uma conduta profissional aceitável” (SCHÖN, 2000, p. 37).

Entretanto, nota-se que, apesar de existir certa padronização de conhecimentos numa comunidade profissional, seus membros não são iguais entre si. Os profissionais possuem percepções, expectativas, experiências de vida e estilos de agir singulares, o que pode resultar em diversas formas de conduta perante uma mesma situação (SCHÖN, 1983).

No entanto, “o processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual compartilha uma comunidade de profissionais” (SCHÖN, 2000, p. 37). Entende-se com isso que o conhecer-na-prática do indivíduo pode ser facilitado ou limitado pelo conjunto de conhecimentos que surgiu dentro daquele contexto social que institucionalizou uma determinada comunidade profissional.

Assim, destacam-se perspectivas diferentes do que seria um profissional competente e habilidoso. Numa perspectiva baseada na racionalidade técnica, um profissional competente

será aquele capaz de resolver problemas instrumentais da prática empregando teorias e técnicas derivadas de ciência positivista. Já na epistemologia da prática alternativa (defendida por Schön como uma visão construcionista da realidade), o talento artístico profissional é entendido em termos da prática de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 38).

Para o autor em tela, os profissionais competentes vão além do diagnóstico de um problema através de regras e técnicas de investigação convencionais. Através da reflexão-na-ação, eles também respondem a descobertas surpreendentes através da invenção adjacente de novas regras. Esse profissional presencia um imprevisto que o leva a repensar, de maneira criativa e sistêmica, seu processo de conhecer-na-ação. Indo além de regras, fatos e teorias, ele consegue resolver uma situação conflituosa através da reestruturação de estratégias de ação com base em sua experiência imediata (SCHÖN, 2000). Portanto,

“[...] na base dessa visão de reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional” (SCHÖN, 2000, p. 39).

De acordo com Shigunov-Neto e Maciel (2009, p. 86), a proposta de Schön, para a formação de profissionais, parte do pressuposto de “um profissional reflexivo pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo”. Ao adotar tal premissa, Schön (2000) contrapõe-se ao modelo de racionalidade técnica que é difundido nos cursos de Administração e propõe uma forma dialética de reflexão: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Por fim, sublinha-se que, somente ao adotar uma conduta para a prática reflexiva, o Administrador conseguirá desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”: desenvolver aquelas competências e habilidades que lhe darão condições para diagnosticar e intervir no instante em que ocorrem as zonas indeterminadas da prática, quando os elementos surpresas surgem nas suas atividades profissionais. Destarte, nas ideias de Donald Schön (1983; 2000), para o “talento artístico profissional” desenvolver-se, somente, através da realização de atividades práticas onde há a aplicação de conhecimentos profissionais.

## 5 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para responder ao problema de pesquisa foram estabelecidos objetivos em consonância com o referencial teórico, os quais, por sua vez, nortearam o desenvolvimento desse estudo e que são explicitados a seguir.

### 5.1 OBJETIVO GERAL

Investigar como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

### 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as zonas indeterminadas da prática profissional vivenciadas pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.
- Compreender o processo de conhecer-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.
- Compreender o processo de reflexão-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.
- Compreender o processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Etimologicamente, o termo metodologia significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para fazer a ciência. Logo, “a metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos” (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Chauí (1994, p. 354) descreve que “o método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada de conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”.

Assim, o método científico utilizado nessa dissertação foi o dedutivo pois “o método dedutivo está apoiado no método lógico, que pressupõe a existência de verdades gerais já afirmadas, as quais sirvam de base (premissas) para se atingir, por meio dele, uma conclusão, ou seja, alcançar novos conhecimentos” (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 76). Nessa pesquisa partiu-se do “conhecido para o desconhecido” (OLIVEIRA, 2008, p. 49). Isso porque, primeiramente, buscou-se o conhecimento na teoria (informações contidas na literatura em geral sobre o tema de pesquisa) e só depois disso, foi-se a campo para estudar o objeto.

### a) Uma Abordagem Qualitativa

Oliveira (2008, p. 37) defende que “são muitas as interpretações que se tem dado à expressão *pesquisa qualitativa* e, atualmente, se dá preferência à expressão *abordagem qualitativa*”. Dentro dos mais diversos significados, esse autor conceitua a abordagem qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Dito isso, a autora dessa dissertação compreendeu que uma abordagem qualitativa conseguiria abarcar um nível de realidade muito maior em relação ao seu objeto de estudo – *o desenvolvimento dos talentos artísticos profissionais de estudantes de Administração* – algo que não poderia ser traduzido, em sua plenitude, por números ou indicadores quantitativos.

Sublinha-se portanto que, nessa pesquisa, importaram os elementos relativos às experiências dos estudantes (os futuros Administradores) e à realidade dos fatos (que foram descritos e interpretados em sua singularidade), haja vista que cada um dos estudantes de Administração entrevistados deveriam relatar sua própria experiência na prática profissional.

## **b) Pesquisa a um Nível Exploratório**

Do ponto de vista dos procedimentos que foram utilizados, essa pesquisa delinea-se como exploratória dado que, em regra geral, “um estudo exploratório é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado, sendo difícil a formulação e operacionalização de hipóteses” (OLIVEIRA, 2008, p. 64).

Nesse sentido, observou-se que raríssimos foram os estudos desenvolvidos, no Brasil, para compreender o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” de estudantes de Administração em atividades da prática profissional. Todavia, o termo “talento artístico profissional”, há alguns anos, vem sendo estudado em outras áreas do conhecimento, principalmente na Educação, na Arquitetura e nas Engenharias.

Portanto, dada a escassez desse tipo de estudo no âmbito da Administração, fez-se necessário realizar, previamente, um amplo levantamento bibliográfico a fim de propiciar à autora um melhor entendimento sobre os diversos elementos e fatores que primordiais para a devida compreensão do tema e do objeto dessa pesquisa. Tão logo o referencial teórico foi concluído, buscaram-se no campo (através de algumas técnicas) os subsídios (informações) indispensáveis para a resolução da questão de pesquisa que foi proposta inicialmente. Logo, as investigações empíricas ocorreram para possibilitar uma aproximação da pesquisadora em relação à realidade da prática profissional dos futuros Administradores, ou seja, para facilitar o seu acesso às experiências vivenciadas pelos estudantes de Administração que realizam atividades em Empresas Juniores.

### **6.1 ESTRATÉGIA QUALITATIVA**

A pesquisa de natureza qualitativa é aquela que possibilita que o acadêmico levante dados subjetivos, bem como outros níveis de consciência da população estudada, a partir de depoimentos dos entrevistados, ou seja, informações pertinentes ao universo a ser investigado. Desta maneira, a pesquisa qualitativa não terá a pretensão de mensurar variáveis, mas sim, interpretar e compreender, qualitativamente, todas as informações levantadas pelo pesquisador através do seu instrumento de coleta de dados (SANTOS; CANDELORO, 2006).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser uma tentativa de se “explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações

obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (OLIVEIRA, 2008, p. 59).

Logo, no estudo que foi desenvolvido, não houve o interesse em mensurar variáveis ou testar hipóteses, mas sim, compreender, em profundidade e qualitativamente, o *corpus* que foi impetrado na pesquisa de campo. Bauer e Gaskell afirmam que a construção do *corpus* significa a “escolha sistemática de algum racional alternativo” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 44). Segundo os autores, a palavra *corpus* expressa, simplesmente, corpo (nas ciências históricas, por exemplo, refere-se a um conjunto de textos).

Já para Barthes, o *corpus* é “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” ou ainda, o *corpus* é o recorte arbitrário de elementos que o pesquisador define para que, ao aplicar sobre eles uma metodologia, possa atingir o objetivo (BARTHES, 1967, p. 96 *apud* BAUER; GASKELL, 2002, p. 44).

Nesse sentido, Campos e Lima (2011) alertam que, em pesquisas cuja abordagem é qualitativa, o termo *corpus* deve ser utilizado em vez do termo dados, o verbo compreender deve ser preferido em detrimento do verbo analisar, bem como da adoção dos termos campo e sujeitos em vez de população e amostra, respectivamente. Assim sendo, examinaram-se diversas informações que foram reveladas através dos relatos dos estudantes, de maneira minuciosa, e no intuito de identificar um *corpus* importante e relevante para o entendimento do objeto desse estudo.

### **6.1.1 Técnica de Pesquisa**

Segundo Santos e Candeloro (2006, p. 74), “a técnica de pesquisa, no âmbito da metodologia, é um dispositivo auxiliar na investigação, em especial na de natureza empírica”, ou seja, algumas técnicas poderão ser delineadas naquelas pesquisas em que o acadêmico precisa coletar dados de teor quantitativo e/ou qualitativo de uma amostra e/ou campo.

As técnicas de pesquisa não são escolhidas de maneira aleatória. Ao optar por uma técnica em detrimento de outra, o pesquisador deve observar se é condizente com a sua estratégia de pesquisa. Nas palavras de Oliveira (2008, p. 57), “a técnica compreende a aplicação de instrumentais, regras e procedimentos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento”.



Portanto, ao adotar uma abordagem qualitativa no estudo desenvolvido nessa dissertação, a autora optou pela utilização da entrevista como técnica de pesquisa, por compreender que ela é uma das técnicas de coleta de *corpus* mais utilizada no âmbito das ciências sociais. E, enquanto técnica de coleta de *corpus*, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al.*, 1967, p. 273)

Gil (1994, p. 113) afiança que “pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, como o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra apresenta uma fonte de informação.

De acordo com Gil (1994), as vantagens da entrevista versão sobre: a possibilidade de obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca o comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

A entrevista pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. Contudo, Santos e Candeloro (2006, p. 74) destacam que “a entrevista semiestruturada é a mais utilizada nas Ciências Sociais”, pois “uma entrevista com questões semiestruturadas presta-se de forma adequada à coleta de dados em pesquisa de natureza qualitativa” dado que, nelas, os entrevistados podem oferecer informações de caráter mais subjetivo e amplo.

### **a) Tipo de Entrevista**

Como já foi dito anteriormente, a técnica de pesquisa adotada nessa dissertação foi entrevista. Assim, optou-se pelo tipo de entrevista semiestruturada que “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197). Nesse sentido, a entrevista se realizou de acordo com um roteiro (elaborado previamente) e foi executada de acordo com um plano.

Gil (1994) defende que as perguntas em entrevistas semiestruturadas devem ser padronizadas na medida do possível, a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si. Além disso, o autor ressalta que “neste tipo de entrevista há a possibilidade do pesquisador realizar suas perguntas de acordo com o contexto da

conversação” (GIL, 1994, p. 120). Logo, o motivo da padronização é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças reflitam diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2003)

Assim sendo, um roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado. O mesmo foi preparado com questões relacionadas aos objetivos geral e específicos dessa pesquisa de dissertação e, com o intuito de revelar e coletar um *corpus* pertinente ao objeto desse estudo. Desta maneira, o roteiro contou com 16 questões separadas conforme sua finalidade: a caracterização do estudante do curso de Administração que realiza atividades em Empresas Juniores; a visão do estudante sobre o seu curso de Administração; a caracterização das zonas indeterminadas da prática profissional; a compreensão do processo de conhecer-na-ação; a compreensão do processo de refletir-na-ação; a compreensão do processo de refletir sobre o refletir-na-ação; e, a opinião pessoal do entrevistado em relação a si como profissional, à entrevista e à pesquisa da qual estava participando.

Durante as entrevistas semiestruturadas utilizou-se um gravador de voz para registrar a íntegra das respostas às questões formuladas para que, ao final, e de acordo com Oliveira (2008, p. 75), a autora dessa dissertação pudesse “sem apelo forçado da memória, reconstruir as falas dos entrevistados”.

## **b) Campo e Sujeitos**

Como nesta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, os termos campo e sujeitos foram utilizados em detrimento de termos população e amostra (esses últimos usuais numa abordagem quantitativa).

Minayo descreve o campo, numa pesquisa qualitativa, “como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2006 *apud* MINAYO, 2009, p. 62).

Dado que o objeto de investigação dessa dissertação é o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes de Administração (e levando-se em consideração a definição de campo de Minayo), as atividades que são realizadas pelos estudantes de Administração em Empresas Juniores foram entendidas como sendo o campo de estudo dessa pesquisa. Por sua vez, acreditou-se que, ao ouvir os relatos dos futuros Administradores (estudantes de Administração) sobre o desenvolvimento das suas respectivas

atividades na prática profissional (que acontecem em Empresas Juniores), seria possível responder à questão de pesquisa proposta inicialmente.

Assim, os sujeitos de investigação – que segundo Minayo (2009, p. 63) “são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo” – foram definidos como sendo os estudantes do curso de Administração que realizam atividades em Empresas Juniores.

Todavia, apesar de ter definido o campo e os sujeitos dessa pesquisa, e escolhendo as Empresas Juniores como um local que oportuniza a prática profissional da Administração, a autora constatou, através de uma consulta realizada no site da Brasil Júnior, que nem todas as EJ's brasileiras eram vinculadas a essa entidade (que orienta e fiscaliza as EJ's brasileiras, no sentido de tentar garantir à sociedade que elas estejam, realmente, oferecendo aos seus membros a oportunidade de aprendizado e de prática profissional). Logo, no Rio Grande do Sul, apenas seis EJ's são vinculadas à organização Brasil Júnior e, dessas seis, apenas três pertencem, exclusivamente, a cursos de Administração.

Assim, as únicas três EJ's de cursos de Administração, localizadas no Rio Grande do Sul e que são vinculadas à organização Brasil Júnior (Federação que regulamenta e fiscaliza essas associações a nível nacional), participaram dessa pesquisa. Foram elas: a Objetiva Jr. (UFSM – Santa Maria/RS), a Empresa Jr. (ESPM – Porto Alegre/RS) e a PS Júnior (UFRGS – Porto Alegre/RS).

Essas três EJ's gaúchas foram os locais que oportunizaram o acesso da pesquisadora aos sujeitos que poderiam responder às questões contidas no roteiro de entrevista, de maneira que o *corpus* necessário fosse coletado.

### **c) Roteiro de Entrevistas – Pré-teste**

Elaborados os instrumentos de pesquisa, o procedimento mais utilizado para averiguar sua validade é o teste-preliminar ou o pré-teste. De acordo com Gil (1994), a finalidade do pré-teste é evidenciar possíveis falhas na redação do roteiro de entrevista, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade de questões, constrangimentos ao entrevistado, exaustão, etc..

O pré-teste de um instrumento de coleta de um *corpus* de dados tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão. Assim, o pré-teste colabora para que o roteiro de entrevista definitivo esteja bem elaborado, sobretudo no que se refere a clareza e precisão dos termos, a forma, o desmembramento e a ordem das questões (GIL, 1994).

Observada a importância do pré-teste em seu roteiro de entrevista inicial (ver anexo 2), a autora escolheu um estudante, membro de uma Empresa Júnior, que pudesse responder a todas as perguntas (delineou que esse estudante estivesse há mais de seis meses realizando atividades numa Empresa Júnior e, no mínimo, no segundo semestre do curso de Administração). Logo, esse pré-teste do roteiro teve o intuito de evidenciar a duração da entrevista, a clareza e a compreensão das perguntas pelo entrevistado e se os questionamentos levavam a posterior construção do *corpus* que era primordial para a pesquisa.

Assim, o pré-teste foi realizado com um membro de uma das três Empresas Juniores participantes. Após sua realização, o pré-teste levou à reformulação de algumas questões que tornaram o roteiro de entrevista mais objetivo, mais rápido (uma entrevista que durasse, no máximo, sessenta minutos), menos formal e, conseqüentemente, menos exaustivo para os demais entrevistados.

Contudo, sublinha-se que o *corpus* de dados obtido durante a aplicação do roteiro de entrevista do pré-teste não foi descartado nesta pesquisa. A autora considerou que o relato daquele entrevistado (tido aqui como n.º 1 ou pré-teste) foi muito rico em detalhes e poderia colaborar, em muitos aspectos (juntamente com os relatos dos outros entrevistados) para o entendimento do objeto desse estudo.

#### **d) A Coleta do *Corpus***

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 165), “esta é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”. Portanto, realizado o pré-teste e o posterior ajuste do roteiro de entrevista, os estudantes de Administração, que trabalham nas Empresas Juniores escolhidas como os locais desse estudo (Objetiva Jr., Empresa Jr. e PS Júnior), foram contatados.

Nesse sentido, a autora pré-estabeleceu um perfil de estudante que poderia ser entrevistado: possuir mais de seis meses de atividades na Empresa Júnior e estar cursando, no mínimo, o II semestre do curso de Administração. O intuito de se estabelecer esses dois requisitos foi o de obter relatos mais amplos, com uma maior qualidade e quantidade de dados que viriam compor o *corpus* dessa pesquisa. Com isso, a autora almejou, para suas entrevistas, aqueles sujeitos que já possuíssem algum conhecimento teórico (obtido no curso de Administração) e que, também, já tivessem realizado diversas atividades práticas na Empresa Júnior.

Os primeiros contatos da autora com essas associações (EJ's) ocorreram através de ligação telefônica, entre os meses de fevereiro e março de 2013. Nessas ligações informou-se o interesse em entrevistar alguns dos seus membros e por qual razão.

Assim, o segundo contato ocorreu através de *e-mail* (também entre os meses de fevereiro e março de 2013), que foi enviado para os responsáveis dessas EJ's. Esses *e-mails* continham informações básicas quanto à pesquisadora, à pesquisa que estava sendo realizada, ao intuito das entrevistas, ao perfil dos entrevistados, à duração das entrevistas, etc.. Segundo informações recebidas através desses responsáveis, o *e-mail* recebido por eles foi repassado a todos os membros (estudantes do curso de Administração) das respectivas EJ's, a fim de que esses fossem informados da pesquisa que estava sendo realizada e, se tivessem interesse em colaborar, entrassem em contato com a pesquisadora para serem entrevistados.

Após esse segundo contato, várias pessoas demonstraram interesse em participar das entrevistas e contataram, voluntariamente, a pesquisadora através de *e-mails* e/ou por telefone. Contudo, dada a abordagem qualitativa dessa pesquisa e o tempo disponível para a sua realização, a quantidade de entrevistados não foi priorizada, mas sim, a qualidade do *corpus* que cada entrevista deveria propiciar. Logo, doze estudantes do curso de Administração foram entrevistados (quatro membros da Objetiva Jr., quatro membros da Empresa Jr. e quatro membros da PS Júnior), entre os meses de março e abril de 2013. As entrevistas duraram cerca de sessenta minutos e todas as respostas foram gravadas para serem, posteriormente, transcritas.

Ressalta-se, todavia, que apenas nove entrevistas foram utilizadas na compreensão do *corpus* dessa dissertação visto que, apesar de estarem dentro do perfil que foi pré-definido pela pesquisadora, três dos entrevistados não tinham vivenciado experiências práticas suficientes e/ou não conseguiram responder todas as perguntas e/ou não conseguiram relatar suas experiências de maneira a fornecer o *corpus* que era necessário à pesquisa e ao entendimento do objeto de estudo dessa dissertação.

## 6.2 PROCEDIMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO *CORPUS*

Versando sobre os procedimentos que podem ser utilizados para a compreensão das informações coletadas no campo, Marconi e Lakatos (2003, p. 166) afirmam que “após a

coleta dos dados que foi realizada através das entrevistas, os dados devem ser elaborados e classificados de forma sintética”.

Assim, antes de poder ser interpretado, o “*corpus* de dados” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 55) seguiu os seguintes passos: análise do conteúdo das entrevistas e classificação do *corpus* obtido. A seguir, são detalhadas cada uma dessas etapas.

### **a) Análise do Conteúdo das Entrevistas**

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material – que pode variar desde produtos de mídia até dados de entrevistas (BAUER; GASKELL, 2002).

Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, “embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas. O objetivo deste tipo de análise é reduzir o material” (FLICK, 2009, p. 291).

De acordo Lankshear e Knobel (2008, p. 275), a análise de conteúdo é, habitualmente, “uma opção atrativa para a análise de dados escritos porque é bem adequada para lidar com grandes quantidades de dados e para comparar vários textos, seja do mesmo tipo ou durante um determinado período de tempo”. Este tipo de análise, segundo os autores, este tipo de análise reduz a complexidade de uma coleção de textos destilando características fundamentais em um resumo e pode auxiliar o pesquisador a construir valores, atitudes e opiniões para compará-los.

Portanto, realizadas as entrevistas e em posse das suas respectivas gravações em áudio, as mesmas foram transcritas com o intuito de selecionarem-se aquelas partes mais relevantes para entendimento de como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” (SCHÖN, 2000) em atividades da prática profissional que são realizadas em Empresas Juniores. Transcrições finalizadas, utilizou-se como técnica de análise qualitativa do conteúdo das entrevistas a “análise de categorias de conteúdo”, onde “as categorias são construídas com lógica, de acordo com as características compartilhadas dos itens” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 275).

Assim sendo, durante a análise exaustiva dos textos das entrevistas, a autora dessa dissertação considerou palavras e/ou expressões com significados similares (de acordo com o

que fora perguntado aos entrevistados), agrupando-os e classificando-os de acordo com a categoria teórica a qual pertenciam.

### **b) Classificação do *Corpus***

Conforme já foi dito, realizada a análise do conteúdo das entrevistas, o *corpus* obtido foi ordenado e separado, conforme as categorias teóricas que foram delineadas pela autora. Segundo Oliveira (2008, p. 93), “categoria é a classificação que se faz em função de certos princípios gerais que tenham identidade comum”.

Assim, o *corpus* foi classificado de acordo com as categorias teóricas as quais se relacionava. Cabe destacar que as categorias teóricas dessa pesquisa foram definidas em função do referencial teórico convergente ao tema central desse estudo. Todas as categorias teóricas que foram estabelecidas objetivaram o entendimento do objeto desse estudo e a resposta à questão de pesquisa. As categorias teóricas delineadas nessa pesquisa foram: as zonas indeterminadas da prática; o conhecer-na-ação; a reflexão-na-ação; e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Logo, as observações empíricas de primeiro plano, propiciadas pelos relatos dos estudantes que realizam atividades da prática profissional em Empresas Juniores e pela sua posterior compreensão, resultaram numa síntese dessas observações empíricas, classificada aqui como o *corpus* primário. A análise do conteúdo das entrevistas resultou num *corpus* primário que foi descrito exhaustivamente, conforme pode ser observado no capítulo 7 (quadro 3). Assim sendo, sublinha-se que não houve um *corpus* secundário, pois todo o *corpus* resultante da compreensão da autora emergiu dos relatos que foram ouvidos nas entrevistas, conforme cada questão que foi aplicada na pesquisa de campo.

Abaixo, a quadro 2 demonstra como o *corpus* foi classificado para ser, posteriormente, interpretado.

**Quadro 2 – Modelo do Quadro com o Resumo da Compreensão do *Corpus***

CATEGORIAS TEÓRICAS	OBSERVAÇÕES EMPÍRICAS DE PRIMEIRO PLANO
	<i>Corpus</i> Primário
Zonas Indeterminadas da Prática Profissional	
Conhecer-na- Ação	
Reflexão-na-Ação	
Reflexão sobre a Reflexão-na-Ação	

Fonte: a autora (2013).

### **c) Compreensão e Interpretação do *Corpus***

Uma vez realizada a respectiva classificação, iniciou-se o processo de compreensão e interpretação do *corpus* coletado (conforme consta no capítulo 7). Como lembra Oliveira (2008, p. 103), essa compreensão “é feita a partir da teoria já bem fundamentada no marco teórico do objeto de estudo”.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 167), a compreensão e interpretação do *corpus* constituem-se como “núcleo central a pesquisa”, pois “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. Assim, nessa etapa final de compreensão e interpretação, a autora buscou evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, a fim de responder ao seu problema de pesquisa.



## 7 APRESENTAÇÃO E COMPREENSÃO DO *CORPUS*

Esse capítulo versa sobre o resultado da compreensão do *corpus* que foi obtido nas entrevistas dos estudantes do curso de Administração que realizam atividades da prática profissional. Na interpretação do *corpus* foi possível compreender como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades que são realizadas em Empresas Juniores. Destarte, os resultados são descritos a seguir.

### a) Caracterização do sujeito dessa pesquisa

O *practitioner* (praticante), nas palavras de Donald Schön (1983), é aquele indivíduo que ainda está em formação e que se dispõe a vivenciar situações da prática profissional. Logo, o sujeito desta pesquisa (o nosso *practitioner*) é o estudante de Administração que realiza atividades práticas em uma Empresa Júnior e, que de acordo com o *corpus* obtido nas entrevistas, caracteriza-se conforme descrições abaixo.

Os entrevistados são jovens (com idade entre 19 e 22 anos), cursam Administração e estão entre o III e o VII semestre do curso. Relatam que, ao optarem pelo curso de Administração, levaram em consideração para a sua escolha diversos fatores, tais como: conselhos e dicas dos seus pais, familiares e amigos; reportagens em revistas; informações disponíveis sobre o curso nos sites das instituições de ensino; a possibilidade de um amplo campo de atuação profissional; uma intrínseca aptidão para atividades administrativas; e/ou ainda, porque cursavam outras faculdades e não estavam “felizes” (como no caso de dois entrevistados – um de Arquitetura e outro de Relações Internacionais).

Apesar de relatarem inúmeras influências quanto à escolha do curso, nenhum dos entrevistados expôs que sua vocação é ser um Administrador (como ocorre com muitos estudantes que optam por outros cursos, como por exemplo: medicina, veterinária, artes plásticas, música, etc.). Isso é uma situação muito recorrente com estudantes de Administração e ocasionada por inúmeros fatores, tais como: o “fetiche da profissionalização no mundo dos negócios” (SARAIVA, 2007, p. 1), onde se tem o cargo de Administrador como uma função que oferece certo *status* social; a oferta de vagas e a possibilidade de trabalho em vários tipos de organizações – já que a maioria dos cursos brasileiros optou por formar Administradores generalistas (MARTINS *et al.*, 1997; COELHO, 2006); o salário médio da categoria ser, de certa forma, atraente se comparado com outras profissões; a

preparação para tornarem-se empreendedores (donos do seu próprio negócio ou gerirem a empresa da família); etc.

Quando questionados sobre o porquê de procurarem trabalhar e/ou estagiar durante o curso de Administração, os estudantes responderam que vêem o trabalho e/ou estágio, nesse período de graduação, como uma ótima oportunidade de aprendizado fora da sala de aula, conforme se resume em uma das frases ouvidas: *“Eu sabia que trabalhar durante o curso poderia me ajudar a aprender mais. [...] Que seria uma oportunidade de desenvolver diversas habilidades que a faculdade não conseguiria me ajudar a desenvolver”* (Entrevistado 6).

Os entrevistados caracterizam-se por serem estudantes que adentram a prática profissional da Administração sem terem tido nenhuma experiência profissional anterior. Segundo os relatos ouvidos, tal condição é caracterizada por três situações: primeira, porque nunca trabalharam antes; segunda, porque trabalharam em outras áreas de conhecimento (no caso dos respondentes que cursavam arquitetura ou relações internacionais) e; terceira, porque trabalhavam em locais (organizações) onde as atividades que realizavam não englobavam, segundo eles, as verdadeiras e inerentes atividades do curso de Administração (conforme pode ser exemplificado no relato do entrevistado 7): *“servia cafezinhos, atendia ao telefone e anotava recados, separava documentos para o arquivo, preenchia planilhas com que me eram passados, atualizava cadastros”, etc..*

Indo além, os *practitioners* entrevistados demonstraram o desejo de estarem em um constante processo de aprendizado, nas atividades que realizam, sobre a profissão de Administrador (atividades, rotinas, onde podem atuar os profissionais dessa área, como atuam junto à sociedade, etc.): *“eu vi esse trabalho na Empresa Júnior como algo que poderia me agregar, como um complemento ao meu curso de Administração”* (Entrevistado 8). E, afora isso, relatam que querem adquirir experiência profissional no que tange a atuação em várias áreas e atividades da profissão: *“acho importantíssimo ter várias experiências, até pra eu me conhecer melhor: saber o que eu gosto e o que eu não gosto de fazer, o que preciso aprender, o que sei fazer e ter um autoconhecimento sobre mim”* (Entrevistado 7).

Buscam nas atividades que realizam, dentro das Empresas Juniores, o desenvolvimento pessoal e, também, profissional. Nesse sentido, acreditam que, por serem muito jovens, precisam melhorar ou aprimorar, em muitos aspectos, suas características individuais (organização, responsabilidade, maturidade, etc.), profissionais e de convívio social. Conforme o entrevistado 7: *“com uma experiência profissional o teu crescimento é bem maior em todos os âmbitos”*.

Aspiram praticar, no dia-a-dia, o que aprendem em sala de aula pois, creem que a faculdade, por si só, não consegue formá-los plenamente para atuarem como bons profissionais junto à sociedade. Tal situação pode ser vista nos seguintes relatos: “*Acho que você só aprende quando põe em prática, pois você não pode ficar só na teoria*” (Entrevistado 6) e “[...] *a questão de eu conseguir colocar a teoria na prática que pesou bastante na minha escolha em trabalhar na Empresa Júnior. Procurei um trabalho que conseguisse caracterizar um ambiente real de empresa e me desse liberdade para atuar*” (Entrevistado 8).

Nesse sentido, procuraram um trabalho que oportunizasse a prática de atividades pertinentes ao Administrador. Segundo os relatos dos estudantes, essas atividades, basicamente, dizem respeito àquelas delineadas por Fayol (1990) em seu tempo (e que, ainda hoje, são ensinadas em muitos cursos de Administração): gerenciar, planejar, organizar, dirigir, controlar, etc.. Nesse processo administrativo sugerido por Fayol, o Administrador é identificado pelo exercício conjunto das funções básicas administrativas, independentemente, do grau hierárquico que ocupa no interior de uma organização. Assim, os estudantes que foram ouvidos entendem que a formação profissional de um verdadeiro Administrador deve compreender, essencialmente, o “desenvolvimento das habilidades de *planejar* antecipadamente os objetivos futuros da organização, de *organizar* os recursos humanos e materiais, de *dirigir* o corpo social no rumo dos objetivos preestabelecidos e de *controlar* para que as metas sejam de fato cumpridas” (NOGUEIRA, 2007, p. 121).

Além disso, relatam que desejam viver experiências e situações novas (fora da rotina que estão acostumados – de família, amigos, escola, faculdade), que anseiam ser e sentirem-se desafiados pelas tarefas que irão executar no seu dia-a-dia: realizando novas tarefas, desempenhando novas funções, utilizando novas técnicas e ferramentas, passando dificuldades para a resolução de problemas, vencendo barreiras, sendo cobrados por seus resultados, entre outras.

Por fim, expõem sua crença em que a formação profissional só é completa quanto se vive uma experiência prática. Para alguns desses estudantes, só o estudo das teorias em sala de aula os deixa desconfortáveis quanto à qualidade da sua formação profissional. Tal situação pode ser evidenciada na frase de um dos entrevistados: “*só aprender na teoria é completamente diferente de agir, de pôr em prática, de estar em contato com as pessoas, de ter a responsabilidade com um cliente em fazer e entregar-lhe um projeto bom*” (Entrevistado 9).

Cabe, ainda, mencionar algumas situações que foram pouco recorrentes nas entrevistas, mas que a autora acredita serem, igualmente, importantes para o entendimento do

objeto desse estudo. Em algumas entrevistas, os estudantes demonstraram um sentimento de pressão social vivenciada por eles (exercida por pais, amigos, colegas de aula e universidade) para que começassem a trabalhar, a ingressarem no mercado de trabalho o quanto antes. Também, ouviram-se relatos de alguns estudantes que queriam mostrar ao seu círculo de convivência que eram bem-sucedidos na escolha do seu curso de Administração (pois, tão logo iniciaram o curso, já estavam trabalhando na área da sua graduação).

### **b) O curso de Administração sob a ótica do sujeito dessa pesquisa**

No sentido de compreender qual a visão desses estudantes (nossos *practitioners*) sobre o seu curso de Administração, os entrevistados responderam alguns questionamentos e o *corpus* resultante é apresentado no texto que segue.

Na opinião dos entrevistados, o seu curso de Administração é voltado ao ensino da teoria. Os estudantes consideram as aulas muito teóricas, principalmente, no que tange o estudo das “grandes teorias” em detrimento do que “há de novo na Administração: *“aprendo na faculdade muita teoria que é interessante saber, mas aprendo como era e não como é”* (Entrevistado 6). Nesse sentido, ponderam que há pouca preocupação do curso em incentivar os alunos a buscarem conhecimento além da sala de aula, através da aplicação das teorias na prática. Tal desconforto pode ser observado na seguinte frase: *“Somos raramente incentivados pela faculdade a buscar conhecimento na prática, na vida profissional. Poucas são as vezes que somos instigados a buscar outras fontes de conhecimento, a aprender e a encontrar as coisas sozinhos* (Entrevistado 7).

Para os entrevistados, ao se voltar para a disseminação das grandes teorias, o curso de Administração acaba comportando disciplinas cujos conteúdos não estão adaptados à realidade do mercado brasileiro (por exemplo: as perspectivas e a cultura brasileiras, as teorias que atendam melhor essas organizações nacionais, os modelos mais atuais de Administração, etc.). Nesse sentido, o entrevistado 6 critica: *“a faculdade não consegue acompanhar as mudanças, não consegue se atualizar”*.

Ainda versando sobre o curso, avultaram-se questões sobre os professores bons *versus* os professores ruins. Os professores bons, na opinião dos entrevistados, são aqueles apaixonados pela profissão do Administrador e, também, pela docência (que não lecionam só pelo dinheiro ou pelo *status* ou para cumprir uma obrigação da Instituição de Ensino quanto ao cargo que ocupa); são professores motivados por transmitir o conhecimento; atualizados no âmbito das novas teorias e das novas práticas do mercado; que conseguem ensinar através de

exemplos obtidos através da sua vivência na prática profissional; são Administradores que atuaram ou atuam junto ao mercado e à sociedade e; principalmente, incentivam seus alunos a procurarem outras fontes de conhecimento, demonstrando a importância da prática para que se tenha uma formação mais completa. Segundo o entrevistado 8: *“As aulas que eu mais gosto são daqueles professores que conseguem ensinar nos inspirando a correr atrás e que não ficam só passando a teoria”*.

Já os professores ruins são tidos como aqueles: sem motivação e/ou sem interesse pela profissão de Administrador; sem didática (que não domina novos métodos de ensino); sem paixão pela licenciatura (transpassa que não gosta de lecionar ou que não se sente à vontade nessa posição); aqueles que não atualizam seus conteúdos (ensinando sempre a mesma matéria do mesmo jeito); que demonstram pouco ou nenhum interesse pelo aprendizado do aluno; que não conseguem se impor à turma e liderá-la e; não se preocupam com a qualidade do material utilizado e do conteúdo que é ensinado. Destarte, nas palavras do entrevistado 6: *“muitos dão aulas mas sem nunca, na vida, terem frequentado ou trabalhado numa empresa”* e *“os professores são tão acadêmicos que fazem o aluno se desmotivar e, até, deixar de gostar do curso”*.

Indo além, os entrevistados defendem que os currículos adotados em seus cursos são bem organizados, no que tange a oferta de disciplinas (aquelas mais técnicas e específicas) são apresentadas somente a partir do V semestre, onde eles acreditam que já possuirão maturidade para cursá-las com maior empenho e aproveitamento. Contudo, protestam que disciplinas importantes (como Contabilidade, Finanças, Recursos Humanos, Custos, Projetos, etc.) pecam quanto ao seu aprofundamento e não adentram nos quesitos de sua aplicação prática.

Para os entrevistados, o curso de Administração é tido por propiciar uma formação profissional cuja atuação pode se dar em várias áreas e segmentos organizacionais. Essa é a característica de maior destaque apontada pelos estudantes ao escolherem esse curso.

Há, ainda, relatos que delinham o curso de Administração como sendo, consagradamente, reconhecido pela sociedade e por oferecer certo *status* àquele que exerce o cargo de Administrador. Há, também, outras apreciações que protestam que o curso de Administração enfatiza a pesquisa acadêmica em detrimento da vida profissional. Outros relatos apontaram para uma boa estrutura das instalações do curso, na opinião dos estudantes que foram ouvidos.

Finalmente, de acordo com o *corpus* colhido na pesquisa em campo, foi possível notar que as Instituições de Ensino (ESPM, UFRGS e UFSM) incentivam seus alunos a

ingressarem na vida profissional durante o período que ainda estão em formação acadêmica: seja mantendo em suas instalações as Empresas Juniores e/ou as Incubadoras de Empresas e/ou divulgando oportunidades de prática profissional dos mais variados tipos de organizações que atuam na sociedade.

## 7.1 AS ZONAS INDETERMINADAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Segundo Donald Schön (1983; 2000), as zonas indeterminadas da prática profissional são aquelas situações singulares, complexas, incertas, instáveis e/ou que apresentam conflitos de valor, e onde os *practitioners* (praticantes) podem desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”.

Assim, conforme o primeiro objetivo específico dessa dissertação segue, abaixo, a caracterização das zonas indeterminadas da prática profissional vivenciadas pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

Segundo o *corpus* que foi reunido, os estudantes experenciam zonas indeterminadas na sua prática profissional, primeiramente, quando não possuem os conhecimentos teóricos necessários para realizarem as atividades que lhe são designadas e, nesse sentido, são vários os níveis e as formas de falta de conhecimento. Uma das principais situações, que pode ser compreendida através dos relatos, dá-se em função do estudante estar ainda no início do curso, não ter tido a disciplina que comporta a teoria e, ter que desenvolver atividades profissionais onde o conhecimento teórico que não possui faz-se necessário. Essa é uma situação muito comum que foi relatada pelos entrevistados, dado que eles caracterizam-se, em sua grande maioria, por terem ingressado na Empresa Júnior enquanto cursavam o II ou III semestre do curso de Administração e, períodos onde haviam tido somente cadeiras introdutórias (Introdução à Administração, Introdução à Contabilidade, Matemática Básica, Estatística, etc.). Nesse sentido, um dos entrevistados afirma: “*muitas vezes eu aprendo a teoria antes aqui na Empresa Júnior, e depois eu a vejo no curso*” (Entrevistado 6).

Outras zonas indeterminadas propiciadas pela falta de conhecimento ocorrem quando a atividade exige do estudante um conhecimento que foi pouco e/ou superficialmente abordado no seu curso de Administração. Dessa maneira, os entrevistados relataram que aquelas atividades que envolvem conhecimentos de contabilidade, de finanças e/ou de custos, geram zonas de incerteza e de instabilidade durante sua prática profissional, pois são

atividades consideradas difíceis de serem realizadas pelos praticantes, já que envolvem, conjuntamente, conhecimentos técnicos, teóricos e outras habilidades (como, por exemplo, habilidades com cálculos e em raciocínios analíticos). Alguns entrevistados alegaram que não sabiam utilizar as teorias, pois as aprenderam superficialmente nas aulas (afirmando que a disciplina não enfatizou os aspectos da prática) e, outros asseveraram que a carga horária da disciplina não foi suficiente para aprender tudo que o era necessário para realizar atividades práticas que exigissem aqueles conhecimentos. Há, ainda, outros estudantes que contam que passaram por tais situações porque, deliberadamente, não se dedicaram, suficientemente, à disciplina nas aulas que tiveram na faculdade, pois acreditavam, naquele momento, que não a usariam na sua prática profissional e, segundo eles: não fizeram os exercícios propostos e/ou não prestaram atenção e/ou faltaram demasiadamente às aulas e/ou fizeram outras atividades durante o período dessas aulas.

Mais uma condição relatada pelos entrevistados diz respeito à falta de experiência profissional nas áreas da Administração. Nesse sentido, afirmam que, mesmo possuindo o conhecimento teórico, existem aspectos da vida profissional que dizem respeito, unicamente, ao ambiente empresarial (relacionamento com os colegas, com os clientes, hierarquia, postura, etc.)

Outra condição para que ocorra uma zona indeterminada da prática, refere-se aos estudantes que são confrontados com novas atividades pertinentes a uma nova função ou um novo cargo que passam a ocupar dentro da EJ. Como relata o entrevistado 5: *“muito conhecimento eu tive que buscar, tive que ser proativo. [...] aprender a fazer sozinho, praticando”*. Sendo assim, afirmam que, por mais que já tenham desenvolvido diversas atividades na EJ, participado de treinamentos e/ou visto a teoria na faculdade, quando assumem uma nova função é sempre um momento de incerteza, de “frio na barriga”: *“cada projeto é um projeto novo e te dá um frio na barriga. Cada projeto é bem diferente do outro”* (Entrevistado 7).

Outrossim, ocorrem situações onde a atividade vai além do conhecimento teórico e prático do estudante. Nesses casos, relataram-se episódios referentes às normas quanto à escrita e à redação dos textos, a linguagem e os termos comumente utilizados pelos profissionais da Administração, das apresentações e da estruturação dos projetos de consultoria que são oferecidos pelas EJ's à sociedade (conhecimentos que são criados no decorrer das atividades e conforme as exigências demandadas por cada novo cliente/organização).

Indo além, o estudante pode experimentar zonas indeterminadas da prática quando o conhecimento demandado em determinadas atividades, segundo os relatos, não é ensinado no curso de Administração. De acordo com os estudantes, há ocasiões onde se faz necessário o conhecimento aprofundado: em leis do âmbito das Ciências Jurídicas (para elaboração de contratos); em técnicas de atendimento ao cliente (*“o cliente começou a ser grosseiro e reclamar do projeto para mim. Tentei contornar, mas não estava preparado para enfrentar aquilo, para aquele tipo de situação”* – Entrevistado 1); em técnicas de negociação (*“a gente não conseguiu entender claramente o que o cliente queria – Entrevistado 2”*); e, quanto ao uso de *softwares* (Power Point, Excel, MS Project, Corel, ...).

Outros casos dizem respeito a treinamentos insuficientes e/ou superficiais que os estudantes receberam quando ingressaram nas EJ's – neles, acusam que aprenderam as atividades de forma muito geral, demasiadamente abrangente, e onde os detalhes e as minúcias das atividades não foram abordados. Conforme declara o entrevistado 3: *“recebemos orientação sobre como fazer o todo mas, cabe a nós, desmembrarmos as etapas e fazermos do nosso jeito, pois temos que aprender a fazer sozinhos as coisas”*.

Indo além, descobriu-se que muitos estudantes experenciam zonas indeterminadas da prática, pois não sabem como aplicar o seu conhecimento teórico na prática. Quando relembram esses momentos, afirmam que tinham aprendido em aula sobre aquela atividade, mas não sabiam por onde começar a aplicar a teoria, como por exemplo: análise de demonstrativos, elaboração de balanços contábeis, precificações de projetos, planejamento estratégico de projetos, etc..

Em continuidade, zonas indeterminadas na prática desses estudantes podem ser vivenciadas em decorrência de conflitos de valores: entre os membros da equipe e, entre a equipe e os clientes que contratam os serviços. Os conflitos de valor entre os membros as EJ's ocorrem, geralmente, quando esses estudantes precisam trabalhar em equipe, conforme nota-se na frase do Entrevistado 3: *“teu planejamento é feito de acordo com teu ponto de vista, e como tu está lidando com pessoas (e as pessoas tem características, maneiras e pensamentos diferentes), às vezes as coisas não saem como o planejado”*.

Já no segundo caso, os conflitos de valores acontecem entre os membros da equipe e os clientes que contratam os serviços, e pode ser entendido no relato do Entrevistado 6: *“eu tive que falar para ele: não é porque tu é gestor que tu é o líder da empresa. Ser líder é muito mais do que isso e tu não estás fazendo nada que se assemelha a isso... Foi bem interessante eu, com 19 anos, falando isso para um cara de mais de 50 anos que achava que estava fazendo tudo certo”*. Nessa situação, pode-se compreender, através do *corpus* colhido durante



as entrevistas, que os estudantes, já caracterizados aqui por serem bem jovens, enfrentam inúmeras situações desse tipo, pois, geralmente, seus clientes estão numa faixa etária acima das suas. Nessas situações, relataram que tais conflitos de valor emergem, mas, na grande maioria das vezes, são solucionados através do diálogo entre as partes.

## 7.2 O PROCESSO DE CONHECER-NA-AÇÃO

De acordo com as premissas de Donald Schön (1983; 2000), o conhecer-na-ação pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos ou a forma de delimitar uma tarefa ou descrever um problema de acordo com determinada situação. O processo dinâmico de conhecer-na-ação é caracterizado por processos mentais por meio dos quais ocorre julgamento, decisão e ação, sem que as regras ou os procedimentos empregados sejam rigidamente delimitados. Logo, o “conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente”, sem a deliberação consciente do sujeito e que “funciona, proporcionando os resultados pretendidos”, enquanto a situação permanecer “dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Assim, conforme o segundo objetivo específico dessa dissertação seguem, abaixo, as considerações acerca da compreensão do processo de conhecer-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

A primeira situação que faz com que o estudante conheça-na-ação diz respeito às atividades pertinentes aos projetos de consultorias: cada projeto que lhes é solicitado é bem específico e leva em consideração, principalmente, o segmento do cliente (empresa) e os objetivos a serem alcançados. Além disso, um único projeto pode englobar vários subprojetos, os quais demandam conhecimento de diversas áreas da Administração (Marketing, Finanças, Mercadologia, Contábil, Organização e Métodos, Recursos Humanos, etc.). Tal situação pode ser compreendida na fala do Entrevistado 6 que afirma: “*hoje eu cuido de um único projeto mas dentro deste projeto, geralmente, existem vários outros subprojetos*”.

Dessa maneira, todos os entrevistados, quando iniciaram suas atividades nas EJ's, realizaram projetos de consultoria. Segundo eles, o objetivo dessas atividades, já no início do trabalho dentro da EJ, é levar o estudante a “aprender fazendo”. Os estudantes ouvidos acreditam que, nesse período de aprendizado das atividades de consultoria (que dura em torno de 3 meses), eles conseguem “aprender muito em pouco tempo”. É um momento onde eles

podem aplicar conhecimentos teóricos (aqueles obtidos na faculdade e, também, nos treinamentos que a empresa oferece aos que ingressam) em atividades práticas: planejam e elaboram as etapas do projeto; realizam as pesquisas em campo; analisam os dados coletados em campo; preparam os textos com os resultados e as orientações; controlam o andamento das atividades; executam as etapas dos projetos, inclusive, dentro das empresas que os contratam (como, por exemplo, auditorias, treinamentos e contratações); entre diversas outras atividades que surgem de acordo com a necessidade do projeto. De acordo com dois entrevistados: “quando eu entrei na Empresa Júnior, eu não sabia fazer nada. [...] Tive que correr atrás, aprender a fazer sozinho, fazendo (Entrevistado 5) e; “a prática foi um complemento para o meu aprendizado da teoria” (Entrevistado 4).

Destarte, outros dados interpretados indicaram que o conhecer-na-ação se dá, também, em atividades correlacionadas a processos internos das EJ's, nos setores de Recursos Humanos, Marketing, Administrativo, Contábil, de Gestão da Informação, etc.. Cada um desses setores engloba atividades específicas e bem variadas da Administração e, no intuito de oferecer aprendizado sobre essas áreas e suas atividades, nas EJ's os estudantes afirmam que tem a oportunidade de atuarem em todos os setores (conforme os seus anseios e desejos). Nesses setores, os estudantes relatam que fazem ou fizeram muitas atividades, como por exemplo: planejamento, controle e execução de orçamentos; fluxo de caixa; ferramentas de precificação; controles internos de qualidade; análise horizontal e vertical de balanços; elaboração de propostas e contratos; processos seletivos e contratações; gestão da informação; planos de marketing; etc.. Tal situação é compreendida no relato do entrevistado 6: “estão sempre te alocando em outras áreas pra ti conhecer um pouco de cada área. Afinal, um Administrador deve conhecer um pouco de toda a empresa”.

Dando continuidade à interpretação do *corpus* colhido em campo, o conhecer-na-ação se dá, inclusive, em atividades pertinentes à administração geral das Empresas Juniores. Os estudantes que passam ou passaram por essas experiências, narram que precisaram ter “uma visão do todo” para administrá-las. Segundo eles, nesse tipo de atividade, eles conheceram o que e como é gerir uma pequena empresa e se sentiram, verdadeiramente, como proprietários delas – pois acreditaram que deles dependia o sucesso ou o fracasso da organização (“as minhas atividades fazem parte de uma simulação empresarial” – Entrevistado 4). Segundo os relatos, nessas atividades os estudantes precisam estar atentos a tudo e a todos: aos colaboradores membros da EJ, à IE que mantém a EJ, aos clientes, aos serviços que são oferecidos e entregues, ao bom funcionamento dos setores internos e das atividades da organização, à divulgação dos serviços de consultorias ao mercado, a aceitação ou não de um

projeto, etc.. Conforme pode ser visto nas declarações de um dos entrevistados, ele conhece-na-ação, pois: *“tento agir conforme meu conhecimento, ariscando-me. E se não der certo, eu corrijo depois”* e, *“só eu tenho que tomar a decisão, eu tenho que fazer algo, eu não posso demonstrar e, tampouco, dizer que não sei o que fazer, porque daí todos que dependem de mim entrariam em estado de choque”* (Entrevistado 5).

Dando sequência, a interpretação do *corpus* apontou para um conhecer-na-ação favorecido por atividades voltadas à coordenação de equipes de consultores, quando os estudantes assumem os cargos de gerentes de projetos. São atividades que incluem o planejamento estratégico de um projeto (tempo, etapas e recursos que serão empregados), a divisão e a delegação de tarefas, o controle da execução do que foi planejado, o auxílio aos consultores (ensinando as tarefas e ajudando nas dúvidas), a promoção e o incentivo ao crescimento profissional e intelectual dos demais consultores e, liderança de equipes, principalmente, voltada ao quesito motivacional do grupo.

Indo além, constatou-se que os estudantes, igualmente, conhecem-na-ação quando realizam atividades de atendimento dos mais variados tipos: aos clientes, aos fornecedores, aos estudantes interessados em trabalhar nas EJs e, inclusive, aos próprios colegas de trabalho voluntário. Nessas ocasiões, são pleiteadas dos estudantes atuações imediatas e espontâneas como, por exemplo: oferecer um produto que atenda às expectativas dos clientes; negociar produtos com os fornecedores; demonstrar aos estudantes interessados os benefícios de se trabalhar numa EJ; atender os próprios colegas de EJ que tem dúvidas, dificuldades, soluções ou problemas nas atividades ou nos projetos que realizam. Segundo o entrevistado 2: *“é na dificuldade que tu realmente aprendes, muito mais do que alguém te dizendo o que deve ser feito, ou na sala de aula vendo slides”*.

Ainda segundo o *corpus* encontrado, os trabalhos realizados em grupo (ou atividades em grupo), também, fazem com que o estudante conheça-na-ação. Nesses momentos eles experimentam que, num trabalho em grupo, o Administrador precisa: confiar nos outros, ser responsável com suas tarefas e seus compromissos, que as dúvidas e as informações devem ser compartilhadas com os demais colegas e, que todos precisam andar juntos na direção do atingimento dos objetivos que foram estabelecidos.

Finalmente, outras situações menos recorrentes nas entrevistas remeteram, também, a experiências vivenciadas pelos estudantes as quais podem os levar a conhecer-na-ação. São atividades que, segundo eles, *“não são tão comuns para um Administrador”*, mas que, na vida profissional futura, podem vir a ser bem rotineiras (dependendo da organização ou do segmento empresarial onde irão trabalhar/atuar). Tais atividades correspondem às palestras e

treinamentos que os estudantes realizam e, nesses casos, eles conhecem-na-ação quando são eles próprios que os elaboram e os oferecem ao público em geral. Essas situações experienciadas por alguns dos entrevistados foram evidenciadas porque, nelas, eles narram que tiveram de aprender: a controlar o nervosismo; a ler mais sobre os temas abordados para que pudessem ter mais propriedade sobre o que estavam falando; a maneira de falar e se portar em público; a forma de articular ideias conforme as perguntas sobre o assunto iam sendo feitas; a observar a reação do público para que pudessem conduzir bem suas palestras; a administrar o tempo para que o assunto proposto inicialmente fosse totalmente abordado; etc..

Outras situações que foram ouvidas poucas vezes, mas que também levam os estudantes a conhecer-na-ação, dizem respeito à participação deles em reuniões promovidas dentro das EJ's (entre estudantes e clientes – ocasionais; entre os membros da equipe – semanais; entre equipes e presidência – mensais). Os estudantes narraram que, quanto mais participam dessas reuniões, estão, crescentemente, aprendendo a: ouvir e respeitar as opiniões divergentes; expor seu ponto de vista de maneira clara; falar em público; entender e empregar os termos comumente utilizados no âmbito da Administração; tomar nota do que foi dito para “as palavras não se perderem”; e, ser rigoroso nos horários (de início e de término das reuniões).

### 7.3 O PROCESSO DE REFLEXÃO-NA-AÇÃO

Segundo Schön (1983), o conhecer-na-ação torna os profissionais aptos a executarem sequências fáceis de atividades, reconhecimentos, decisões ou ajustes, isto é, os habilita a desempenharem suas atividades diárias. Contudo, quando alguma coisa sai rotina, a qual o profissional está acostumado, e produz um resultado inesperado (que não estava sendo por ele esperado e/ou que não foi planejado), faz-se necessário agir de outra forma, pois ações comuns geram resultados comuns que não capazes de atuar sobre esse elemento surpresa.

Quando os profissionais respondem a essa surpresa e relembram o caminho que percorreram do início ao fim da tarefa, na tentativa de desvendar de que maneira seu conhecimento-na-ação contribuiu para o resultado apresentado, estão refletindo-na-ação. Nesse sentido, a reflexão-na-ação distingue-se de outras formas de reflexão devido a sua imediata significação para a ação. Afora isso, existem duas formas de se refletir-na-ação: a primeira delas é refletir-sobre-a-ação após o episódio e, a outra é refletir durante o transcorrer da ação (com pausas – parar e pensar – ou, no meio da ação – sem interrompê-la). Através

dela, o *practitioner* pode alterar o rumo da sua ação, de maneira a corrigir as inconformidades que surgem durante sua prática (SCHÖN, 1983; 2000).

Destarte, conforme o terceiro objetivo específico dessa dissertação segue, abaixo, a compreensão do processo de reflexão-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

Quando indagados sobre situações, nas suas respectivas atividades práticas, “*onde algo que você está acostumado a fazer ou que planejou não está acontecendo conforme suas expectativas*”, os entrevistados forneceram respostas cujo *corpus* de dados remete, primeiramente, a uma reflexão-na-ação que acontece individualmente no momento da prática, no intuito de alterar o rumo da sua ação: onde eles refletem sobre suas ações e tentam encontrar uma saída conforme o seu conhecimento. Nesse sentido, alguns entrevistados asseveram que: “*somos motivados a tentar: acertar ou errar é uma consequência*” e “*quando encontro uma dificuldade, eu paro e penso, e tento fazer de outro jeito quantas vezes achar necessário*” (Entrevistado 3) e ainda; “*eu costumo pensar muito sobre o porquê das coisas não estarem dando certo*” (Entrevistado 4).

Já em outras respostas que foram ouvidas, foi possível compreender que a reflexão-na-ação do estudante se dá tanto durante a atividade (na-ação) como depois dela (sobre-a-ação) e, é um hábito muito comum e incentivado entre os membros das Empresas Juniores (devido às inúmeras zonas indeterminadas da prática que vivenciam). Realizando esta reflexão sobre as “inconformidades” nas suas atividades, eles acreditam que estão continuamente aprendendo e se desenvolvendo para a prática profissional porque: “*quando tu está na aula, tu não experimenta, não erra, não acerta e não tem a experiência de descobrir o porquê de estar dando errado*” (Entrevistado 3).

Indo além, outras situações de reflexão-na-ação que os entrevistados relataram dizem respeito àquelas propiciadas pelo conhecimento/orientação de outras pessoas com as quais eles buscam um auxílio. Se após a reflexão individual sobre as tentativas mal sucedidas de eliminação “das inconformidades” não o ajudarem a enxergar, claramente, o que saiu errado em suas ações, os estudantes afirmam que buscam ajuda com aqueles colegas de trabalho voluntário (consultores, gerentes ou diretores) que já realizaram atividades semelhantes dentro da EJ: nesse conhecimento dos colegas, eles buscam encontrar pistas ou alternativas que lhes ajudem a resolver a inconformidade que se apresentou.

Há, outrossim, aquelas situações onde a inconformidade é considerada com tamanha proporção, que os estudantes recorrem ao conhecimento (pronunciadamente teórico) dos professores que, não raramente, os orientam nos projetos de consultoria. A esses professores

orientadores, comumente, apelam quando a inconformidade encontrada diz respeito à aplicação ou utilização de teorias, conceitos e termos.

Além disso, ocorrem situações onde a resolução da inconformidade vivenciada pelo estudante requer dele alguns conhecimentos que ele julga não possuir ou possuir superficialmente. Dessa maneira, eles relatam que buscam informações em diversos lugares como, por exemplo: livros, manuais da área, internet, palestras, *workshops*, treinamentos, etc..

Contudo, os entrevistados contam que há ocasiões tão surpreendentes, e onde a zona indeterminada mostra-se tão complexa, que esses recorrem ao auxílio de profissionais atuantes numa área bem específica da prática profissional. Segundo algumas respostas, somente com a ajuda especializada, através de um conhecimento muito específico (de contadores, advogados, economistas ou engenheiros) que conseguiram obter na sua ação/atividade o resultado que almejavam.

Finalmente, há ainda situações pouco recorrentes nas entrevistas, mas que, igualmente, levam ao entendimento dos processos de refletir-na-ação dos estudantes. Desta forma, ouviram-se relatos de momentos onde o estudante conversa, informalmente, com o seu colega de trabalho na EJ, compartilhando sua experiência de “estar fazendo algo e não estar dando certo”. Nesse sentido expõem que, nessas conversas informais com seus colegas de trabalho nas EJ's, eles geralmente recebem ideias, conhecimentos e, até mesmo, são inspirados a tentar agir de um jeito que já conheciam, mas que estavam com medo de arriscar e de pôr em prática. Dessa maneira, também ocorrem reflexões-sobre-a-ação quando o estudante participa das reuniões em grupo. Nessas reuniões, os participantes são incentivados a relatarem suas dificuldades nas atividades diárias, suas dúvidas, suas incertezas, etc.. Assim, mesmo que aquele estudante que esteja enfrentando uma inconformidade na sua atividade não fale abertamente sobre ela para o grupo, outro estudante que está passando por algo parecido pode vir a falar e receber dos demais colegas orientações e conhecimentos que podem ajudá-lo (e ajudar os demais) na sua dificuldade. Logo, os estudantes expuseram que nessas ocasiões fazem uma nova reflexão-sobre-a-ação para tentarem agir de outro jeito, considerando os *insights* que ouviram durante essas reuniões. Tal passagem é corroborada nas seguintes frases ditas pelos entrevistados: “*aqui na empresa, somos incentivados a compartilhar os nossos problemas e nossas dúvidas com o grupo, para que todos possam crescer também e não só o indivíduo*” (Entrevistado 5); “*a dúvida de um pode ser a dúvida de outro*” e “*todas essas reuniões servem, de algum jeito, para nos auxiliar nas dificuldades que surgem no dia-a-dia*” (Entrevistado 4).

#### 7.4 O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE A REFLEXÃO-NA-AÇÃO

Relembrando as premissas de Donald Schön (1992), a reflexão sobre a reflexão-na-ação é a reflexão presente que o indivíduo faz em relação a sua reflexão-na-ação anterior. É nela que se inicia um diálogo de pensar e fazer, através do qual o profissional pode desenvolver, ainda mais, seus “talentos artísticos profissionais”. É um processo no qual o estudante consegue descrever (verbal ou mentalmente), os pormenores de suas ações em uma deliberada atividade e a qual culminou num determinado resultado.

Assim sendo e conforme o quarto objetivo específico dessa dissertação segue, abaixo, a compreensão do processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades de Empresas Juniores.

Primeiramente, vale destacar que os relatos dos entrevistados apontaram para uma cultura organizacional voltada à Gestão do Conhecimento (adotada por todas as EJ's onde os entrevistados realizam trabalho voluntário). Os estudantes afirmam que, em função da alta rotatividade de pessoal nessas organizações, faz-se primordial que todos os membros da EJ colaborem para a Gestão do Conhecimento, como forma de estimular e facilitar a troca, o uso e a criação de conhecimento entre os associados.

Logo, o *corpus* encontrado levou à compreensão de que os estudantes realizam o processo de reflexão sobre a sua reflexão-na-ação quando registram em relatórios (diários ou semanais), de maneira bem detalhada, todas as suas ações durante a prática profissional. Esses registros são elaborados depois de finalizadas as ações e atividades e, contem todos os passos que os estudantes deram no intuito de chegarem a um determinado resultado. Os entrevistados afirmam que, na preparação desses relatórios sobre suas ações, refletem e relembram rigorosamente todas as etapas que os levaram a alcançar (ou não) o resultado que esperavam. Segundo eles, esses registros minuciosos são muito importantes para que possam ser acessados, a qualquer tempo, por eles e por outros estudantes que também trabalham nas EJ's. Para o entrevistado 3, esse momento de reflexão sobre a sua reflexão-na-ação é facilitado pela prática nas atividades profissionais e afirma que: “*quando tu pratica, tu internaliza e aprende muito mais. Aquilo tu não esquece, porque tu aprende errando e acertando. E quando tu acerta, tu sabe ao certo onde foi que errou para, numa próxima vez, não errar mais*”.

Indo adiante na compreensão do *corpus* de dados obtido através das entrevistas, notou-se que os estudantes realizam a reflexão sobre a sua reflexão-na-ação quando participam de reuniões com seus colegas de trabalho nas EJ's. Nessas reuniões, eles afirmam

que são incitados a relembrar, nos pormenores, o que fizeram, quais foram suas dúvidas, dificuldades, erros e/ou acertos durante determinada atividade e, qual o resultado que obtiveram. Segundo o relato do entrevistado 7: “*detalhamos nossos passos, dialogamos sobre o que deu certo e o que deu errado. A gente sempre procura refletir antes sozinho, anotando pontos que poderiam ser melhorados nas nossas ações [...], para saber porque o projeto deu certo ou errado e, além disso, depois conversamos em grupo sobre isso*”. Ainda de acordo com estudantes, os relatos de todas as reflexões sobre as reflexões-nas-ações dos membros presentes nessas reuniões, são rigorosamente registrados em atas, as quais ficam disponíveis para o acesso e o conhecimento de todos da empresa.

Por fim, de acordo com a interpretação do *corpus*, observou-se que um outro momento onde o estudante realiza a reflexão sobre a sua reflexão-na-ação diz respeito à redação do relatório final dos projetos. Segundo as afirmações ouvidas, esses relatórios finais dos projetos de consultoria contêm todas as etapas, as atividades e os processos desenvolvidos pelos consultores (desde o início até a entrega de projeto ao cliente). Nesses relatórios, os estudantes envolvidos devem detalhar o que fizeram, o que não deu certo, o que foi preciso mudar, quais foram os resultados alcançados, quais foram suas dúvidas e suas dificuldades e, também, as características e os pontos principais do projeto (bons e ruins em relação ao aprendizado profissional individual que propiciaram). Essa situação é confirmada pelo entrevistado 4 que diz: “*após o término dos projetos, temos que elaborar um relatório que detalha todos os passos de cada projeto – como foi, quais as dificuldades, quais as lições aprendidas, que informações foram coletadas, porque agiu-se de tal forma – tudo isso para a nossa gestão do conhecimento*”.

Nesse sentido, a autora dessa dissertação entendeu que a elaboração do relatório final é um momento muito importante para o estudante, pois nele se dá a oportunidade de reflexão sobre as várias reflexões-nas-ações realizadas por ele durante as diversas atividades que desenvolveu, ao longo de semanas, e as quais culminaram na finalização de um projeto de consultoria; é uma reflexão macro sobre tudo que viveu e aprendeu naquele período. Para o entrevistado 5, esse é o momento em que: “*eu tento recordar sempre, tentar chegar naquela mesma linha de pensamento que me fez chegar naquele fim. Também, tento tirar conclusões para momentos futuros baseadas no que eu fiz*” e, é por isso que “*eu me dedico muito a reflexão baseada no que passei, no que sei, para tentar sempre fazer melhor*”.



## 7.5 RESUMO DA COMPREENSÃO DO *CORPUS*

No quadro 3, apresentado a seguir, podem ser visualizadas as categorias teóricas que nortearam a interpretação e a compreensão do *corpus* colhido através dos relatos dos estudantes. Também, nesse mesmo quadro, está exposto o *corpus* primário relativo à síntese das observações empíricas de primeiro plano (conforme Procedimentos Metodológicos já explicitados no capítulo 6).

**Quadro 3 – Resumo da Compreensão do *Corpus***

CATEGORIAS TEÓRICAS	OBSERVAÇÕES EMPÍRICAS DE PRIMEIRO PLANO
	<i>Corpus Primário</i>
<b>Zonas Indeterminadas da Prática Profissional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Falta de conhecimento teórico</li> <li>2) Não possui experiência profissional na área da Administração.</li> <li>3) Surgem novas atividades pertinentes a uma nova função.</li> <li>4) A atividade vai além do conhecimento teórico e prático do aluno.</li> <li>5) O conhecimento demandado não é ensinado no curso de Administração</li> <li>6) O treinamento que recebeu foi insuficiente.</li> <li>7) Não sabia como aplicar a teoria na prática.</li> <li>8) Houve conflito de valores.</li> </ol>
<b>Conhecer-na-ação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Em projetos de consultoria.</li> <li>2) Em atividades e processos internos.</li> <li>3) Na administração geral da empresa.</li> <li>4) Na coordenação de equipes de consultores.</li> <li>5) Em atendimentos ao público em geral.</li> <li>6) Em trabalhos em grupo.</li> <li>7) Realiza palestras e treinamentos.</li> <li>8) Participação em reuniões.</li> </ol>
<b>Reflexão-na-ação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Reflete sozinho(a) e tenta buscar uma alternativa.</li> <li>2) Pedir ajuda a quem já realizou atividades semelhantes.</li> <li>3) Pedir auxílio aos professores orientadores.</li> <li>4) Busca informações em diversos meios.</li> <li>5) Procura a orientação de profissionais especializados.</li> <li>6) Conversa com colegas da empresa.</li> <li>7) Participa de reuniões na empresa.</li> </ol>
<b>Reflexão sobre a Reflexão-na-ação</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Registra o que faz em relatórios.</li> <li>2) Participa de reuniões com os colegas da empresa.</li> <li>3) Elabora o relatório final de um projeto.</li> </ol>

Fonte: a autora (2013).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação se propôs a compreender como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” no âmbito das atividades de Empresas Juniores. Nesse sentido, essa indagação inicial fez com que a autora abordasse diversos temas a fim de que o seu objeto de estudo fosse melhor compreendido e a questão de pesquisa pudesse vir a ser respondida.

O primeiro tema abordado aqui foi a Educação Superior em Administração no Brasil: aspectos como a historicidade do curso de Administração, sua evolução durante as últimas décadas e as características da formação dos Administradores brasileiros foram avultados. Logo, pode-se vislumbrar que o ensino da Administração não é algo novo no Brasil, dado que a ideia de se implantar esse tipo de ensino surgiu ainda no II Império, durante o reinado de D. Pedro II. Observou-se, também, que os primeiros cursos que ensinavam alguns conhecimentos referentes à Administração, no Brasil, datam de 1902: a Escola Álvares Penteado (Rio de Janeiro) e a Academia de Comércio (São Paulo). Mas, apesar de cursos nesse sentido terem surgido bem no início do século passado, a regulamentação da profissão de Administrador e a instituição de um currículo mínimo para o curso só vieram a se concretizar, em 1965 e em 1966, respectivamente.

Indo além, observou-se que o ensino da Administração no Brasil passou por três momentos históricos quanto à sua regulação: o currículo mínimo aprovado em 1966, a alteração do currículo mínimo de 1966 que foi aprovada em 1993 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 2003. No entanto, apesar das mudanças que aconteceram ao longo dos anos, os cursos de Administração, ainda hoje, tem sido alvo de severas críticas por parte de muitos autores e, também, da própria sociedade. As críticas que são feitas giram em torno de muitos aspectos, mas, principalmente, no que diz respeito à formação dos Administradores, a qual é denunciada por ser uma formação pouco humanista, por possuir um ensino marcado pelo caráter tecnicista e racional e por reproduzir conhecimentos que vem de fora do país (principalmente, dos Estados Unidos e de alguns países europeus). Ainda segundo essas críticas, os projetos pedagógicos da maioria dos cursos, não tem a pretensão de formar profissionais engajados em compreender e em buscar atender às necessidades particulares das regiões brasileiras, mas sim, interessados em produzirem Administradores para o mercado de trabalho: profissionais com condições mínimas para aplicarem técnicas

racionais na resolução de problemas – tratando tais problemas de maneira, muitas vezes, descontextualizada dos aspectos da sociedade da qual emergem.

Em continuidade, algumas críticas de Nicolini (2000) e de Silva (2007) que foram citadas no texto dessa dissertação, versavam sobre a aprovação do novo currículo para o curso de Administração (ocorrida em 1993) que, segundo os autores, fez com que os cursos se tornassem ainda mais generalistas. No entanto, esse tipo de afirmação simplifica uma situação que pode ter sido influenciada por diversos outros fatores.

Ao refletir sobre a formação generalista dos Administradores, Bicalho e De Paula (2012, p. 900) ponderam, em um dos seus artigos, sobre “a ideologia da Administração” que, há muito tempo, vem sendo transmitida pelas IE’s. Segundo as autoras, o discurso gerencial (repleto de código de valores e condutas que orientam a organização das atividades organizacionais de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos) deverá ser assimilado pelos estudantes de Administração como um dogma, uma ideologia que inibirá suas reflexões mais críticas (dentro e fora dos cursos) sobre o significado da sua hegemonia e sobre suas consequências na vida social, organizacional e pessoal.

Além da ideologia da administração presente naquilo que é ensinado nos cursos, observa-se que muitas IE’s não inovam quando o assunto é o seu projeto pedagógico, não usufruindo da autonomia que possuem para adaptarem seus cursos e seus respectivos currículos às demandas das regiões onde estão inseridas. Ao oferecer um currículo para o curso de Administração voltado ao ensino da técnica, da racionalidade e das grandes teorias importadas, essas IE’s demonstram que não sabem o que fazer com a liberdade que lhes foi oferecida com a aprovação da LDB e das DCN’s e optam por, simplesmente, atender aos critérios de avaliação do MEC, sem se importarem muito com a qualidade, relevância e importância daquilo que está sendo ensinado em sala de aula. Ao adotarem tal postura, os cursos de Administração são “apenas um centro de distribuição seletiva do estoque ‘internacional de conhecimento’ e os currículos são arranjos habilidosos e funcionalmente bem direcionados” (MATTOS, 2003a, p. 33).

Em relação à LDB, de 1996, e às DCN’s, de 2003, foi possível observar que os termos “habilidade” e “competência” possuem certo destaque quando o assunto é o perfil do egresso de cursos de Administração. São, inclusive, enumeradas diversas “competências” e “habilidades” que tais egressos devem apresentar ao concluírem suas graduações. Nesse sentido, a lei não restringe ou delimita como as Instituições de Ensino deverão oportunizar aos seus alunos o desenvolvimento dessas habilidades e competências, justamente para que

elas próprias (IE's) possam identificar a melhor maneira de desenvolver seus estudantes nesse sentido.

Como o objetivo desse estudo foi o de investigar como os estudantes de Administração desenvolvem seus “talentos artísticos profissionais” (talentos esses que, *a priori*, são tidos como aquelas habilidades e competências que os estudantes só conseguem adquirir ou desenvolver realizando atividades da prática profissional), buscou-se identificar as possíveis oportunidades que são oferecidas pelas IE's aos estudantes no que tange a realização de atividades da prática profissional.

Não obstante, foi possível notar que os cursos de Administração (onde estudam os sujeitos que participaram dessa pesquisa – ESPM/RS, UFSM e UFRGS) incentivam, de alguma maneira, seus discentes a vivenciarem e a experienciarem a prática profissional fora da sala de aula, no âmbito das organizações que atuam junto ao mercado. Dentre as oportunidades mais comumente divulgadas (pela UFRGS, UFSM e ESPM/RS) estão as atividades que são realizadas nas EJ's dos cursos de Administração dessas instituições de ensino (EJ's que são mantidas pelas próprias IE's), as quais anunciam ser uma ótima oportunidade para os estudantes terem contato com a prática profissional.

Adentrando as perspectivas acerca do modelo de Empresa Junior no Brasil, tais organizações foram consideradas, nessa pesquisa, como sendo um dos diversos locais que podem oferecer, aos estudantes de Administração, a possibilidade do contato com a experiência da prática profissional. Por sua vez, as EJ's brasileiras são organizações sem fins lucrativos, administradas pelos próprios estudantes, vinculadas às Instituições de Ensino (e muitas vezes mantidas por elas), onde os alunos encontram a oportunidade de realizarem atividades da sua prática profissional.

Nesse sentido, vale lembrar que, segundo Donald Schön (2000), a realização de atividades da prática profissional propicia, aos futuros profissionais, o desenvolvimento dos seus “talentos artísticos profissionais”. Portanto, ao escolher as EJ's como os locais que propiciam a vivência da prática profissional, foram delineados os marcos históricos do surgimento dessas associações (no mundo e no Brasil), suas singularidades e o papel dos estudantes de Administração dentro dessas organizações.

Finalizadas as devidas apreciações em torno do curso de Administração, formação dos Administradores brasileiros, aspectos do currículo e local que oportuniza a prática profissional (no caso dessa pesquisa, a Empresa Júnior), buscou-se trazer para este referencial as conceituações do autor Donald Schön, pois, afinal, foi ele o criador do termo “talento artístico profissional” utilizado nessa dissertação. Além disso, destaca-se que a trajetória

desse estudo encontrou, nos princípios desenvolvidos por Schön, a base teórica que foi fundamental para compreensão do que são os “talentos artísticos profissionais”, como esses podem ser adquiridos e desenvolvidos, e a importância da prática profissional nesse contexto.

No capítulo dedicado às conceituações de Donald Schön, além da trajetória do autor e do seu legado, foram abordadas questões referentes às situações e aos processos que possibilitam, durante a prática profissional, o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais”: as zonas indeterminadas da prática profissional, o conhecer-na-ação, o refletir-na-ação e o refletir sobre o refletir-na-ação. Nesse sentido, confirmou-se, mais uma vez, a importância da prática profissional para o desenvolvimento dos “talentos artísticos”. E, através dessa profunda compreensão do que são as zonas indeterminadas da prática e dos processos que possibilitam o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais”, foi possível elaborar um instrumento de coleta de dados adequado à pesquisa e ao seu propósito, bem como realizar a posterior interpretação do *corpus* colhido em campo, transformando-o em informações pertinentes à compreensão do objeto desse estudo (o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” de estudantes de Administração).

A coleta dos dados em campo, os quais compuseram o *corpus* que foi interpretado, apresentou-se à autora dessa dissertação como uma experiência ímpar: o contato com os estudantes de Administração que realizam atividades em EJ's fez com que ela observasse a importância dessa vivência da prática profissional para aqueles indivíduos. A cada novo relato que ouvia, a autora conseguia perceber a paixão que aqueles estudantes nutriam pela sua futura profissão de Administrador, pela escolha do seu curso, pelas atividades diárias que eles realizavam e, principalmente, o desejo que nutriam por aprender sempre mais a fim de poderem oferecer, às pessoas, serviços que conseguissem atender as suas expectativas e necessidades.

Nesse sentido, a autora compreendeu o quanto é importante a participação da Instituição de Ensino para a formação do futuro Administrador. Para a autora, há uma inerente urgência das IE's serem mais criativas em seus projetos pedagógicos, no sentido de: motivarem seus estudantes a criarem e a disseminarem conhecimentos (como, por exemplo, através das pesquisas); oportunizarem mais experiências na prática profissional, as quais possibilitem ao aluno vivenciar a teoria e a prática conjuntamente; incitarem seus alunos a procurar o conhecimento em outros lugares, além da sala de aula (principalmente, através da leitura de livros, revistas e artigos); e, de assumirem e sustentarem um ensino da Administração que esteja voltado à atuação profissional reflexiva e não para uma simples aplicação de técnicas e de teorias descontextualizadas.

Todavia, foi possível notar, através dos relatos ouvidos, uma postura deveras passiva dos estudantes frente ao seu processo de aprendizagem. Tal situação preocupou a autora, no sentido de que a maioria dos entrevistados expressou um certo ressentimento em relação aos conteúdos aprendidos em seus cursos, ou colocaram grande parte da responsabilidade pelo seu aprendizado individual a cargo das instituições de ensino (currículo, disciplinas, teorias e professores). Pareceu à autora, que os estudantes não estão conscientes do seu papel perante o seu próprio aprendizado e, principalmente, de quanto uma postura ativa perante o conhecimento poderia ajudá-los a aprender mais e melhor.

Além disso, a maioria dos entrevistados demonstrou possuir uma percepção equivocada que separa a teoria da prática e vice-versa. Muitos deles afirmaram que o curso de Administração é muito teórico e distante do que é praticado dentro das organizações. Para esses, na faculdade se aprende a teoria e, dentro das EJ's se aprende a prática (e na prática, para eles, é onde se consegue obter o verdadeiro conhecimento para a formação de um bom Administrador). Para Mattos (2003b, p. 51), essa dissociação entre teoria e prática é consequência da “teoria reduzida e coisificada”, que passa do professor para o aluno, gerando o problema “da artificialidade da aplicação deste conhecimento”, a qual demanda do estudante grandes esforços para uma aprendizagem criativa e interiorizada. Com essa percepção equivocada sobre teoria e prática, os estudantes não compreendem que a teoria não cobiça ser mais que um “subsídio (maravilhoso, aliás!) dado pelos que conheceram, em um lugar e um momento de sua história, aos que agora chegam; que devem falar a linguagem de seu contexto e, assim, reconstruir o conhecimento” (DEMO, 2000 *apud* MATTOS, 2003b, p. 51).

Essa separação entre teoria e prática que os estudantes acreditam existir deve-se, provavelmente, ao que eles vivenciam dentro das EJ's. Apesar das atividades que são realizadas nessas organizações lhes oportunizarem a prática profissional – a vivência de muitas zonas indeterminadas da prática e, por conseguinte, o desenvolvimento dos seus “talentos artísticos profissionais” (através do conhecer-na-ação, da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação) – com o passar do tempo, esses estudantes vão perdendo o costume de uma prática reflexiva e acabam por reproduzir “a ideologia da Administração” (BICALHO; DE PAULA, 2012, p. 900) que, além de ser disseminada nos cursos, é, também, disseminada dentro das EJ's.

Nesse sentido, Bicalho e De Paula (2012, p. 895) acusam que as EJ's colaboram para a formação de Administradores “pouco ou nada críticos quanto à violência vigente em outros espaços de trabalho dos quais venham a ser membros e, assim, tenderão a compactuar e, até

mesmo, a exercer ações marcadas por esse estigma”. Assim, nas EJ’s, os estudantes são treinados, desde o momento em que ingressam, para saber: como devem atuar no âmbito organizacional (linguagem, postura, termos utilizados, etc.); quais são, como e quando utilizam-se aquelas ferramentas e técnicas (entendidas, pelo mercado, como sendo as melhores); quais os modelos organizacionais mais eficientes e eficazes (e, por que não, os mais lucrativos); que a sua principal função dentro de uma organização é a de comandar/liderar (estar no topo da pirâmide organizacional); etc..

Se, no início, a prática profissional dentro das EJ’s proporciona o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes de Administração que lá realizam atividades, com o passar do tempo, esses membros são tão condicionados e pressionados pelo grupo a atuarem de maneira padronizada, seguindo o modelo de *management* disseminado por essas EJ’s, que começam a agir sem pensar: sem questionamentos quanto ao certo e ao errado, sem a devida reflexão sobre o que estão fazendo ou aprendendo.

Segundo Bicalho e De Paula (2012, p. 889), a ideologia da Administração que é inculcada nos estudantes, dentro do ambiente das EJ’s, impõe a eles a necessidade de se adaptarem ao mundo administrado, na medida em que, por meio das falsas harmonias administrativas vinculadas às determinações sociais reais – coisificadas e reduzidas enquanto técnicas (de trabalho industrial, administrativo e comercial) por mediação do trabalho – e a afastarem-se das efetivas determinações sociais reais, sugerindo-se, assim, um falso universo sistemático e organizado, que reflete deformadamente o real, enquanto ideologia.

Em continuidade, ao ponderar sobre sua interpretação em relação ao *corpus* colhido (além daquilo que já foi dito no capítulo 7) e vislumbrando globalmente os processos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação que os estudantes desenvolvem e as zonas indeterminadas da prática que esses vivenciam durante as atividades que são realizadas em EJ’s, a autora reitera que os “talentos artísticos profissionais” não conseguem ser desenvolvidos pelos discentes em sala de aula, mas sim, e somente, durante a realização de atividades da prática profissional.

Apesar de disseminarem a ideologia da Administração entre os seus membros (bem como já acontece dentro dos próprios cursos de Administração), a escolha das EJ’s como sendo um local que propicia a experiência da prática profissional aos estudantes, para a realização desse estudo, pareceu ser a mais acertada. A despeito das críticas que foram tecidas sobre as EJ’s, elas ainda mostram-se como locais de prática profissional que oferecem mais liberdade aos estudantes quanto a sua forma de atuação nas diversas funções e ao aprendizado

individual que propiciam, se comparadas com trabalhos ou estágios em outras organizações (onde uma função bem delimitada e restrita é designada ao estudante).

Como nas EJ's os estudantes são responsáveis por toda a administração da associação (nos mais diferentes níveis), eles acabam gozando de um maior contato com aquelas situações que são vivenciadas por Administradores que atuam junto ao mercado trabalho e à sociedade (problemas, incertezas, ameaças, conflitos, conquistas, etc.) e, também, podem usufruir de certa liberdade quanto a sua performance de atuação. Esse amplo contato com a realidade organizacional faz com que eles experienciem inúmeras zonas indeterminadas da prática profissional, durante o período que permanecem realizando atividades nas EJ's (mas, mormente, quando adentram nessas associações).

Quanto aos “talentos artísticos profissionais” que desenvolveram ou adquiriram nas atividades realizadas nas EJ's, diversos foram os relatos dos estudantes falando sobre *“algo que eles possuíam, mas não conseguiam mensurar”*, *“algo que a prática profissional lhes ofereceu e que, em momento algum, poderiam ter obtido em sala de aula”*. Nesse sentido, diversas foram as frases dos entrevistados que versavam sobre seus “talentos artísticos profissionais” (sobre aquelas habilidades e competências que, realmente, são importantes para o profissional da Administração), os quais eles haviam adquirido, desenvolvido ou que, ainda, estavam desenvolvendo em suas atividades nas EJ's. Segundo os entrevistados 5 e 6: *“Hoje eu vou para a aula com outros olhos, consigo aproveitar muito mais, mesmo se a aula for ruim”*, *“[...] consigo aproveitar muito mais as aulas pois sei que posso precisar daquilo na minha vida profissional”*. Já os entrevistados 2 e 3 afirmam que as aulas do curso de Administração ficaram mais fáceis e mais interessantes, pois eles conseguem enxergar como a teoria e a prática andam juntas, lado a lado: *“Fixo muito mais a teoria que aprendo quando pratico ela aqui na empresa. O que não pratico, com o tempo, vou acabar esquecendo”* e, *“[...] olhava para aquilo tudo (matéria) e pensava o quanto era fácil, porque eu já tinha feito na prática. Nas apreciações dos entrevistados 1, 7 e 8 eles desenvolveram-se profissionalmente e, também, pessoalmente: “Aprendi sobre o funcionamento de uma empresa, a elaborar estratégias, a planejar. Aprendi a ganhar a confiança dos meus colaboradores, aprendi a cobrar dos outros, a controlar, a saber o que está acontecendo, a ser líder e motivar os outros ; “hoje eu consigo ver as proporções das coisas e me adaptar a elas sem ficar reclamando”; “aprendi coisas que levo, até, para a minha vida pessoal: me impor, descentralizar, confiar tarefas aos outros, delegar, me organizar, dar o exemplo antes de cobrar do outro, etc.”*.



Indo além nas considerações acerca da pesquisa que foi realizada, a autora destaca que, desde o início desse estudo, acreditou que os “talentos artísticos profissionais” eram desenvolvidos através das atividades da prática profissional e, nesse sentido, propôs-se a compreender como os estudantes de Administração desenvolviam ou adquiriam esses talentos durante a realização de atividades nas EJ’s. Dessa maneira, dada a interpretação do *corpus*, foi possível entender que diversas são as ocasiões e as situações que se apresentam aos estudantes, no trabalho que é realizado nessas organizações, onde eles conseguem desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”: sejam elas atividades pertinentes aos projetos de consultoria, aos processos internos e rotineiros da organização, da administração geral dessas associações, na coordenação das equipes de consultores, nos atendimentos em geral, nas reuniões em grupo, entre diversas outras que já foram citadas no capítulo 7.

Assim sendo, vale sublinhar alguns dos “talentos artísticos profissionais” que os estudantes afirmam terem adquirido e/ou desenvolvido nessas atividades da prática profissional. Segundo os entrevistados, eles adquiriram ou desenvolveram “talentos artísticos” no sentido de: “*ser e agir de maneira ética*”; “*me comprometer com aquilo que afirmo*”; “*agir com responsabilidade*”; “*ter uma postura profissional com o cliente que procura pelos meus serviços*”; “*controlar minha timidez*”; “*buscar conhecimento em outras fontes (vídeos, palestras, artigos, livros, internet)*”; “*me importar com aquilo que ofereço para os clientes e para as pessoas em geral (a qualidade, ética, transparência, responsabilidade)*”; “*que o aprendizado deve ser contínuo (aprendo algo e agrego com mais um conhecimento)*”; “*ter um raciocínio mais rápido e analítico*”; “*ser flexível nas minhas ações*”; “*ter uma visão macro das coisas*”; entre diversos outros aprendizados.

Entretanto, apesar de ter conseguido responder à questão de pesquisa que foi proposta inicialmente e de ter obtido resultados relevantes e satisfatórios quanto ao entendimento do seu objeto de estudo, a autora destaca que a pesquisa enfrentou limitações. A principal delas diz respeito à capacidade do sujeito entrevistado conseguir se expressar em relação às suas experiências durante a prática profissional. Destarte, a autora observa que levou em consideração os relatos dos estudantes, conforme as respostas que lhe foram dadas durante as entrevistas. Contudo, questiona se conseguiu, de fato, interpretar em profundidade o elemento perceptivo do sujeito em relação às zonas indeterminadas da sua prática profissional e em relação aos processos que o levam a desenvolver seus “talentos artísticos profissionais”. A autora considerou o que lhe foi dito e, nesse sentido, interpela se todos os sujeitos entrevistados conseguiram e/ou quiseram expressar, de maneira clara e detalhada, suas experiências da prática profissional dentro das Empresas Juniores.

Assim, a autora sugere que para tentar interpretar e compreender, efetivamente e em profundidade, esse elemento perceptivo do sujeito (o *practitioner*), seria necessário refazer as mesmas perguntas aos entrevistados, em outro momento, e confrontar as respostas obtidas nessas duas ocasiões. Nesse sentido, um outro instrumento de pesquisa que poderia fornecer informações que agregassem ao *corpus* desse estudo, seria a observação direta dos sujeitos realizando suas atividades nas Empresas Juniores, durante sua prática profissional. Todavia, a autora sublinha que essas duas situações de coleta de informações demandariam, essencialmente, bastante tempo (e cujo período, provavelmente, viria a ultrapassar aquele disponível para a finalização de uma dissertação).

Indo além, outra limitação encontrada está diretamente ligada ao objeto desse estudo. Por se tratar de um assunto pouco abordado no âmbito da Administração, tal condição fez com que a autora dedicasse muito tempo à pesquisa bibliográfica, a qual veio compor o seu referencial teórico e propiciar um melhor entendimento do seu objeto. Assuntos que precisaram ser abordados nessa pesquisa (a historicidade dos cursos de Administração no Brasil, a formação dos Administradores brasileiros e as Empresas Juniores) são temas pelos quais parece haver pouco interesse dos pesquisadores. Já no que diz respeito às pesquisas que versam sobre o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais”, há alguns estudos desenvolvidos em outras áreas do conhecimento (principalmente, na Educação e nas Engenharias), porém, no âmbito da Administração, esses estudos são raríssimos e deveras superficiais.

A terceira limitação diz respeito aos poucos estudantes que puderam ser ouvidos. A autora acredita que a pesquisa poderia ser acrescentada por mais relatos de estudantes que realizam atividades em Empresas Juniores (de associações que atuam em outras regiões do Brasil) e, inclusive, por uma pesquisa quantitativa aliada à pesquisa qualitativa que foi realizada. Poderiam, inclusive, serem ouvidos os professores orientadores que acompanham de perto as atividades que são desenvolvidas pelos estudantes (nesse sentido, nenhuma das empresas juniores que participaram dessa pesquisa possuíam um professor que os acompanhasse de perto e que pudesse participar com o seu relato). Esses professores orientadores poderiam acrescentar a essa pesquisa com um *corpus* de dados secundário ao entendimento do objeto.

Assim sendo, como sugestão para pesquisas futuras, a autora confia que um estudo sobre o desenvolvimento dos “talentos artísticos profissionais” dos estudantes de Administração poderia abranger uma análise longitudinal que compreendesse o acompanhamento do aprendizado profissional das estudantes quando ingressam nas Empresas

Juniores, durante o período que permanecem nessas associações e quando saem das EJ's e ingressam no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, poderiam, também, ser realizadas pesquisas sobre “os talentos artísticos profissionais” apresentados por egressos do curso de Administração que realizaram atividades da prática profissional em outros tipos de organizações (públicas, privados ou do terceiro setor) em comparação com aqueles estudantes que realizaram atividades da prática profissional em empresas dos seus familiares, traçando-se, por conseguinte, os perfis desses sujeitos.

Dessa forma, a autora sugere, inclusive, que estudos futuros poderiam comportar conceituações acerca do “talento artístico profissional” (de Donald Schön), com apreciações sobre o “artesanato intelectual” (de Wright Mills), e sobre o “conhecimento tácito e implícito” (de Karl Polanyi). Destarte, tais estudos poderiam englobar, inclusive, discussões sobre a Administração como Arte ou Ciência.

Finalmente, sublinha-se que a autora dessa dissertação sente-se muito feliz e satisfeita por finalizar esse estudo. Espera que, com essa pesquisa, possa estar contribuindo para, no mínimo, uma reflexão acerca da formação dos Administradores no Brasil, do caráter tecnicista e racional que, ainda hoje, orienta a estruturação do currículo dos cursos de Administração e, principalmente, sobre a importância da prática profissional para a formação dos nossos futuros Administradores e para o desenvolvimento dos seus respectivos “talentos artísticos profissionais”. Nesse sentido, a autora crê que, somente, aquele Administrador que consegue desenvolver seus “talentos artísticos profissionais” conseguirá atender às demandas de uma sociedade em constante mudança; só ele será capaz de compreender as regionalidades e as peculiaridades locais as quais interagem com as necessidades e os anseios dos indivíduos e das organizações, no tempo e no espaço.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIEIRO, Daniel Henrique Lucci. **Estágio e Currículo: Função Pedagógica e Função Social.** Estudo de caso do Estágio Supervisionado no curso de Bacharelado em Administração da Faculdade de Ciências Administrativas de Curvelo. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BATTISTI, Patrícia Stafusa Sala; VIGORENA, Débora Liessem; KNIE, Deborah Cristina. **Empresa Júnior: um estudo multicaso em Cursos de Secretariado Executivo no Brasil.** In: 1.º Encontro Nacional Acadêmico, 12.º Encontro Regional e 23.ª Semana Acadêmica do Secretariado Executivo, Nov. 2010, Toledo. **Anais...** Paraná: Unioeste, 2010.

BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICALHO, Renata de Almeida; DE PAULA, Ana Paula Paes. Empresa Júnior e a reprodução da ideologia da Administração. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 4, artigo 7, Rio de Janeiro, Dez. 2012. p. 894-910.

BONFIGLIO, Regiane. **A Importância da Empresa Júnior na Formação do Profissional de Geografia.** 2206. 114 f. Universidade Estadual de Londrina. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geociências, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

BORDONI, Thereza. **Saber e Fazer: Competências e Habilidades.** 2012. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/saberefazer.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** Editora Ática: São Paulo, 1983.

BRASIL JÚNIOR, Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Conceito Nacional de Empresa Júnior.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://brasiljunior.org.br/site/arquivos>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

\_\_\_\_\_, Confederação Brasileira de Empresas Juniores. **Censo e Identidade: identificando a realidade do Movimento Empresa Júnior.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://brasiljunior.org.br/site/arquivos>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Resolução CNE/CES n.º 4/2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 3 mai. 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação do. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 16 de 1999.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2012.

BRASIL, Presidência da República Federativa do. **Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf). Acesso em: 6 jun. 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República Federativa do. **Parecer CES/CNE n.º 134 de 2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

\_\_\_\_\_, Presidência da República Federativa do. **Decreto n.º 61.934 de 1967**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Administrador, de acordo com a Lei n.º 4.769 de 1965 e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: <<http://www.crapr.org.br/legislacao%20divida%20ativa/Dec61934.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

\_\_\_\_\_, Presidência da República Federativa do. **Lei n.º 4.769 de 1965**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília, 1965. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4769.htm)>. Acesso em: 5 mai. 2013.

CAMPOS, Geraldo Adriano de; LIMA, Manolita Correia. **As pedagogias multiculturais e a pluralidade epistemológica no contexto da mobilidade acadêmica internacional**. In: I Conferência do Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Nov. 2011, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <[http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs\\_documentos/15/paineis/03/gac\\_mcl.pdf](http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/03/gac_mcl.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontelle. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). “Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a) – Pesquisador(a)”. Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CALBINO, Daniel *et al.* **Revisitando “O Futuro da Fábrica de Administradores”**: a inexorabilidade do enfoque mercantil. In: VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. São Paulo, 2009.

CFA, Conselho Federal de Administração. **História da Administração no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa\\_cras/administracao-financeira](http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques/avaliacao%20de%20cursos%20pelo%20sistema%20cfa_cras/administracao-financeira)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COELHO, Fernando de Souza. **Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil**. In: Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD – EnAPG ANPAD, Nov. 2008, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

\_\_\_\_\_, Fernando de Souza. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um Estudo sobre Administração Pública – em nível de graduação – no Brasil.** Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2488/86594.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

COELHO, Fernando de Souza. DELGADO, Darlan Marcelo. **A Educação Técnico-Profissionalizante no Brasil, entre o Fordismo/Taylorismo e o Pós-Fordismo: evolução, características e desafios.** In: XXIV Encontro da ANPAD – EnANPAD, Set. 2000, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2000.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas.** São Paulo: Cortez, 1991.

DAN, Ioan Simion. **Donald Schön: a pioneer in organizational learning.** In: Revista de Management și Inginerie Economică, v. 10, n. 2. Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, 2011. p. 211-221. Disponível em: <<http://connection.ebscohost.com/c/articles/63536215/donald-sch-n-pioneer-organizational-learning>>. Acesso em: 15 jan 2013.

FACHIN, Roberto Costa. **Transferência de tecnologia administrativa, o ensino de graduação em administração e o papel da pós-graduação.** In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 1989.

FASCIO, Vera. **Competências e Habilidades.** 2008. Disponível em: <<http://cefaprotga.blogspot.com.br/2008/03/competncias-e-habilidades.html>>. Acesso em: 10 dez. 2012

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral.** 10 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FEJESP. Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo. **Estatuto da Empresa Júnior.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fejesp.org.br/mej/empresa-junior>. Acesso em : 13 jan. 2013.

FISCHER, Tânia. **Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil.** Revista Organizações e Sociedade, Salvador, v. 10, n. 28, Ago./Dez. 2003.

\_\_\_\_\_, Tânia. **A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010.** Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, ed. esp., 2001. p. 121-139.

\_\_\_\_\_, Tânia. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira.** Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Out./Dez. 1984.

\_\_\_\_\_, Tânia. **Ensino de Administração: é urgente a mudança dos currículos?** Boletim n. 1. Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro: Mimeo, 1980.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani; SILVA, Manuela Ramos da. **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: uma agenda de convergência entre o passado e o futuro de campos paralelos.** O&S, v. 15, n. 47. Out./Dez. 2008. p. 175-193.

\_\_\_\_\_, Tânia; \_\_\_\_\_, Claudiani; \_\_\_\_\_, Manoela Ramos da. **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: Trajetórias Simétricas e Convergências Inevitáveis.** In: IV Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/ANPAD, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Em Busca da Competência.** In: I Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/ANPAD, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Luiz Carlos da Silva; FLORES, Raquel Oliveira de Mattos da Silva. **Empresa Júnior Elemento da Cooperação Empresa – Universidade: O Caso da Uni Júnior – Univali Itajaí.** In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Nov. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

FORD, Lloyd Rodwin. **Don Schön as colleague.** In: Donald Schön: A Life of Reflection – Remarks at special session in honor of the memory of Donald Schön. Conference of the Association of Collegiate Schools of Planning, Nov. 1997, Fort Lauderdale, USA. Forthcoming: Journal of Planning Literature, 1997.

FRANCO, Andressa Pacífico; FEITOSA, Marcos Gilson Gomes. **Da Sala de Aula ao Mundo Empresarial: compreendendo a Aprendizagem dos Consultores Juniores em Suas Relações com o Sistema-Cliente.** In: XXX Encontro da ANPAD – EnANPAD, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social.** 4. ed.. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROLETTI, Domingos. **Administração no Brasil: potencialidades, problemas e perspectivas.** Revista de Administração de Empresas – RAE, Minas Gerais, v. 45, ed. esp., 2005. p. 116-120.

GLOBO, Rede. G1 – Educação. **Reportagem: Brasil tem a menor média de anos de estudos da América do Sul, diz Pnud.** 14 Mar. 2013. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/brasil-tem-menor-media-de-anos-de-estudos-da-america-do-sul-diz-pnud.html>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

GLOBO, Rede. Programa Bom Dia Brasil. **Reportagem:** Brasil é o país com o maior número de empresas juniores no mundo. 03 Jan. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/01/brasil-e-o-pais-com-o-maior-numero-de-empresas-juniores-no-mundo.html>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

GLOBO, Rede. Programa Jornal Nacional. **Reportagem:** Cresce número de brasileiros com diploma universitário. 04 Mai. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/cresce-numero-de-brasileiros-com-diploma-universitario.html>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

HAMZE, Amelia. **O contexto, as competências e as habilidades.** 2012. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/contexto-competencias-abilidades.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

JUNKES, Patrícia Natale; ROSAURO, Diego Zen; BENKO, Fernando de Souza. **Olhar Crítico sobre a Gestão das Empresas Juniores.** In: NETO, Luíz Moretto *et al.* Empresa Junior: espaço de aprendizagem. Florianópolis: Editora Pallotti, 2004.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Tradução Magda França Lopes. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAROUSSE CULTURAL. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2012.

MACEDO, Lino de. **Competências e Habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. In: Seminário ENEM, 1999. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed.. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Paulo Emílio Matos *et al.* **Repensando a Formação do Administrador Brasileiro.** In: FGV/EBAPE – Programa de Estudos Administração Brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 1997.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. **Teoria Administrativa e Pragmática da Linguagem:** Perspectivas para Problemas que Afligem as Relações entre Acadêmicos e Consultores, Educadores e Educandos. Revista de Administração Contemporânea – RAC, v. 7, n. 2, Abr./Jun. 2003a. p. 35-55.

\_\_\_\_\_, Pedro Lincoln C. L. de. **A linguagem da consultoria organizacional:** trilhas metodológicas para pesquisa. In: XXVII Encontro Anual da Anpad – EnAnpad, Set. 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2003b.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de; BEZERRA, Denílson Marques. **Curso de graduação de administração:** questões básicas para estruturação de currículo. Revista Brasileira de



Administração Pública e de Empresas. Departamento de Administração da Universidade de Brasília, Brasília, vol. 5, n. 2, Jul./Dez. 1999.

MEDEIROS, Igor Baptista de Oliveira *et al.* **Aprendizagem e competências através das artes:** atividade profissional e vivência artística em diálogo. In: V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/Anpad, Mai. 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed.. Petrópolis: Vozes, 2009.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **Aprender a Governar:** a Aprendizagem de Funcionários para as Carreiras de Estado. 2007. 205 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <[http://anesp.org.br/userfiles/tese\\_alexandre\\_nicolini\\_06ago07.pdf](http://anesp.org.br/userfiles/tese_alexandre_nicolini_06ago07.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2012

\_\_\_\_\_, Alexandre Mendes. **Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores?** In: Fórum Educação em Administração, Revista de Administração de Empresas – RAE, São Paulo, v. 43, n. 2, Abr./Jun. 2003. p. 44-54.

\_\_\_\_\_, Alexandre Mendes. **O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares:** cabeças “bem-feitas” ou “bem-cheias”? In: XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – EnANPAD, Set. 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2002.

\_\_\_\_\_, Alexandre Mendes. **A Graduação em Administração no Brasil:** uma análise das políticas públicas. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Teoria geral da administração para o século XXI.** São Paulo: Ática, 2007.

NUNES, Simone Costa; FERRAZ, Dalini Marcolino; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. **Organização Curricular e Acadêmica de Cursos de Graduação em Administração:** uma Investigação da Adoção do Conceito de Competências em Faculdades de Belo Horizonte/ Minas Gerais. In: III Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD – EnEO/ANPAD, 2004, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda Coelho; BERMÚDEZ, Luíz Afonso; MORAES, Ednalda Fernandes Costa de. **Importância da Empresa Júnior para o Desenvolvimento Profissional dos Universitários.** In: XIX Seminário Nacional de Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas, Out. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAKMAN, Marcelo. **Thematic Foreword: Reflective Practices – The Legacy of Donald Schön.** In: *Cybernetics & Human Knowing*, v. 7, n. 2-3, 2000. p. 5–8. Disponível em: <[http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol7/Pakman\\_foreword.PDF](http://www.imprint.co.uk/C&HK/vol7/Pakman_foreword.PDF)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

REITH, Lecturer. **The Loss of the Stable State.** In: Donald Schon – Change and Industrial Society, Episode 1 of 6, 1970. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/programmes/p00h65rn>>. Acesso em: 18 mar 2013.

REVISTA MASTER. Conselho Regional de Administração do Rio Grande do Sul – CRA/RS. **Empreendedorismo: lado a lado com as empresas juniores.** Porto Alegre, Ano XIX, n. 121, Dez. 2011. p. 14-15.

RIBEIRO, Denise Andrade. SACRAMENTO, Ana Rita Silva. **Ensino e Currículo em Administração: a Opção Brasileira.** Revista Gestão e Planejamento. Salvador, v. 10, n. 2, Jul./Dez. 2009. p. 193-205.

RICHMOND, Jonathan E. D.. **Introduction.** In: Donald Schön: A Life of Reflection – Remarks at special session in honor of the memory of Donald Schön. Conference of the Association of Collegiate Schools of Planning, Fort Lauderdale: USA. Forthcoming: *Journal of Planning Literature*. Nov. 1997.

SANGALETTI, Chisthini; CARVALHO, Gustavo. **Introdução ao Movimento Empresa Junior.** In: NETO, Luíz Moretto *et. al.* Empresa Junior: espaço de aprendizagem. Florianópolis: Editora Pallotti, 2004.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO; Rosana J.. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas.** Porto Alegre: AGE, 2006.

SANYAL, Bisch Sanyal. **Learning from Donald Schön.** In: Donald Schön: A Life of Reflection – Remarks at special session in honor of the memory of Donald Schön. Conference of the Association of Collegiate Schools of Planning, Fort Lauderdale: USA. Forthcoming: *Journal of Planning Literature*. Nov. 1997.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. **O Túnel no Fim da Luz: A Educação Superior em Administração no Brasil e a Questão da Emancipação.** In: XXXI Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SCHÖN, Donald A.. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action.** United States of America: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_, Donald A.. **Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching in the Professions.** Jossey-Bass: San Francisco, 1987.

\_\_\_\_\_, Donald A.. **The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice.** New York: Teachers College, 1991.

\_\_\_\_\_, Donald A.. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Traducción y revisión técnica Lourdes Montenero y José Manuel Vez Jeremias. 1. ed.. Barcelona: Coeditan, 1992a.

\_\_\_\_\_, Donald A.. **The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education.** Curriculum Inquiry, p. 119-139, 1992b.

\_\_\_\_\_, Donald A.. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A.. REIN, M.. **Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies.** New York: Basic Books, 1994.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SHIGUNOV-NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **A Formação do Administrador Reflexivo: proposição inicial de um “novo” modelo de formação do profissional de Administração.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 12, n. 3, Set./Dez. 2009. p. 75-87.

SILVA, Manuela Ramos da Silva. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação.** In: I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da Anpad – EnEPQ/Anpad, Nov. 2007, Recife. **Anais...** Recife: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007.

SILVA, Manuela Ramos da. FISCHER, Tânia. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação.** In: XXXII Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política.** In: Trabalho, Formação e Currículo – Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SKORA, Cláudio Marlus; MENDES, Dayse. **As coisas novas: porque TGA parou no tempo.** In: XXV Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2001, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2001.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. **Concepções, Práticas e Desafios na Formação do Professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil.** In: O&S, v. 12, n. 35, Out./Dez. 2005. p. 113-134.

SMITH, M. K.. **Donald Schön: learning, reflection and change.** In: The Encyclopedia of Informal Education, 2001. Disponível em: <[www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

TOLFO, S. R.; SCHIMITZ, S. **A formação de consultores em uma empresa júnior.** Revista ANGRAD, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2005. p. 25-40.

VAZQUEZ, Ana Claudia Souza *et al.* **Aprendizagem em Situações Práticas: a Formação Profissional na Experiência de Alunos em Empresas Juniores no Brasil.** In: XXXVI Encontro da Anpad – EnAnpad, Set. 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2012.

VERSIANI, Ângela França. PEREIRA, Denise de Castro. **As Práticas Educativas como Gênese do Processo de Formação da Identidade Profissional do Administrador.** In: III Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad – EnEo/Anpad, Jun. 2004, Atibaia. **Anais...** Atibaia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004.

VIOMUNDO, Site. **Brasileiros que chegaram à universidade são 11% da população.** 28 Jan. 2013. Disponível em: < <http://www.viomundo.com.br/politica/brasileiros-que-chegaram-a-uni-versidade-sao-11-da-populacao.html>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

WAKS, Leonard J.. **Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education.** In: International Journal of Technology and Design Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 37–51.

## Anexo 1 – Cronograma de Pesquisa

Quadro 4 – Cronograma de Pesquisa

CRONOGRAMA DE PESQUISA	ANO 2012												ANO 2013							
	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	
1. Definição do tema de pesquisa.																				
2. Definição da situação problemática.																				
3. Realização da pesquisa bibliográfica.																				
4. Elaboração da justificativa do tema.																				
5. Elaboração dos objetivos geral e específicos.																				
6. Elaboração do esboço da metodologia.																				
7. Estruturação do cronograma.																				
8. Entrega e apresentação do projeto.																				
9. Definição da metodologia de pesquisa.																				
10. Elaboração do roteiro, agendamento e aplicação das entrevistas.																				
11. Transcrição das entrevistas.																				
12. Compreensão do <i>corpus</i> reunido.																				
13. Considerações finais.																				
14. Elaboração da redação final do trabalho.																				
15. Revisão da redação final do trabalho.																				
16. Banca de defesa da dissertação.																				
17. Realização dos ajustes sugeridos pelos professores da Banca.																				
18. Entrega para a publicação da versão final da dissertação.																				

Fonte: a autora (2013).

## Anexo 2 – Roteiro de Entrevista n.º 1 (pré-teste)

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Objetivo 1: Caracterização do Entrevistado

1) Identificação:

\*Nome

\*Idade

2) Sobre o curso de Administração.

\*Onde cursa Administração?

\*Qual seu semestre?

\*O curso possui ênfase em alguma área específica?

\*Por que escolheu este curso?

\*O que você acha do seu curso (professores, ambiente, foco na teoria ou na prática, etc.)?

\*O que você aprende nas aulas?

\*O curso está atendendo suas expectativas?

\*Você é incentivado pelo curso a buscar conhecimento além da sala da aula?

3) Você possui outra formação de nível superior ou técnico?

\*Se sim, qual é a formação?

4) Antes de ingressar na Empresa Júnior, o que você fazia?

5) Há quanto tempo você faz parte da equipe da Empresa Júnior?

6) Por que você buscou trabalhar/estagiar durante o seu curso de Administração?

\*Motivo, intenção, propósito

#### Objetivo 2: Identificar e caracterizar as zonas indeterminadas da prática profissional, vivenciadas pelo estudante de administração no âmbito das atividades da Empresa Júnior.

7) O que você faz na Empresa Júnior?

\*Quais são suas atividades na Empresa Júnior?

\*Como são desenvolvidas essas atividades?

\*Tem um supervisor? Atua em grupo?

\*Você já estava familiarizado(a) com essas atividades? Teve que aprendê-las?

8) Nas suas atividades na Empresa Júnior, você já se deparou situações diferentes, surpreendentes, situações que, naquele momento, não estava preparado para enfrentar?

Exemplos: um novo projeto; uma nova atividade; um desafio.

\* **Conte-me sobre ela.**

\* O que você fez?

\* Buscou ajuda? Onde ou com quem (colegas, professores, livros, ...)?

\* Por que você acha que não estava preparado para enfrentar esta(s) situação(ões)? Estudou pouco; não aprendeu no curso; não tinha motivação; não se dedicou; não tinha um bom supervisor

\* Por que essa situação o surpreendeu?

**Objetivo 3: Compreender o processo de conhecer-na-ação desenvolvido pelo estudante de administração no âmbito das atividades na Empresa Júnior.**

9) Você consegue aplicar, em suas atividades na Empresa Júnior, as teorias estudadas no seu curso de Administração?

10) Nas suas atividades na Empresa Júnior “X”, você aprendeu, na prática, algo que, até então, só conhecia através das teorias estudadas em seu curso de Administração?

\* O que você aprendeu?

\* Como aprendeu?

\* Alguém lhe auxiliou nesse aprendizado?

\* De que maneira se deu esse auxílio?

**Objetivo 4: Compreender o processo de desenvolvido pelo estudante de Administração no âmbito das atividades na Empresa Júnior.**

11) No desenvolvimento das suas atividades na Empresa Júnior “X”, você se deparou com situações onde algo não estava resultando naquilo que você esperava?

\* Conte-me sobre ela.

\* Como você reagiu? Buscou ajuda? Agiu sozinho(a)?

\* O que você fez?

\* Você conseguiu compreender, naquele momento, o porquê da sua ação estar resultando em algo diferente do esperado?

\* Como essa compreensão do fato se deu durante ou depois de finalizada sua atividade?

\* Você tentou reverter a situação, realizando a tarefa de uma maneira diferente, a fim de obter o resultado que havia planejado inicialmente?

\* Você obteve êxito na sua tentativa?

**Objetivo 5: Compreender o processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação desenvolvido pelo estudante de administração no âmbito das atividades na Empresa Júnior.**

12) Em relação as situações que você vivenciou (aquelas onde algo não saiu como você esperava), você buscou ajuda (com colegas de aula ou da Empresa Júnior, professores do curso, orientadores, etc.) para compreender o porquê dela não ter transcorrido conforme sua expectativa?

\*Quem o ajudou e de que forma?

13) Em relação as situações que você vivenciou (aquelas onde algo não saiu como você esperava), hoje você conseguiria detalhar todas as suas ações, que o levaram a obter aquele resultado (esperado ou não)?

**\* Objetivo secundário: Saber mais sobre a experiência da prática profissional que estudante de Administração vivencia na Empresa Júnior “X”.**

14) Suas atividades na Empresa Júnior o auxiliam em sua formação como Administrador?

\*Por que?

\*Que habilidades/competências você acredita ter desenvolvido ou adquirido?

\* Você deseja desenvolver outras habilidades/competências?

15) Na sua opinião, quais são os seus diferenciais como futuro Administrador?

**\*\* Objetivo secundário: Críticas e sugestões do entrevistado.**

16) Você gostaria de falar sobre esta pesquisa; dar alguma sugestão ou crítica?



**Anexo 3 – Roteiro de Entrevista n.º 2 (final)****ROTEIRO DE ENTREVISTA****1) Identificação:**

\*Nome

\*Idade

**2) Conte mais sobre o seu curso de Administração.**

\*Onde cursa Administração?

\*Qual seu semestre?

\*O curso possui ênfase em alguma área específica?

\*Por que escolheu este curso?

\*O que você acha do seu curso (professores, ambiente, foco na teoria ou na prática, etc.)?

\*O que você aprende nas aulas?

\*O curso está atendendo suas expectativas?

\*Você é incentivado pelo curso a buscar conhecimento além da sala de aula?

**3) Você possui outra formação de nível superior ou técnico?**

\*Se sim, qual é a formação?

**4) Antes de ingressar na Empresa Júnior, o que você fazia?****5) Há quanto tempo você faz parte da equipe da Empresa Júnior?****6) Por que você buscou estagiar/trabalhar durante o seu curso de Administração?**

\*Motivo, intenção, propósito, ...

**7) O que você faz na Empresa Júnior?**

\*Quais são suas atividades?

\*Como são desenvolvidas essas atividades?

\*Tem um supervisor? Atua em grupo?

\*Você já estava familiarizado(a) com essas atividades? Teve que aprendê-las?

**8) Nas suas atividades na Empresa Júnior, você já se deparou situações diferentes, surpreendentes, situações que, naquele momento, não estava preparado para enfrentar?**

\* Conte-me sobre essa situação.

\* O que você fez?

\* Buscou ajuda? Onde ou com quem (colegas, professores, livros, ...)?

\* Por que você acha que não estava preparado para enfrentar esta(s) situação(ões)?  
Estudou pouco; não aprendeu no curso; não tinha motivação; não se dedicou; não tinha um bom supervisor

\* Por que essa situação o surpreendeu?

**9)** Você consegue aplicar, nas atividades que você realiza na Empresa Júnior, as teorias estudadas no seu curso de Administração?

**10)** Nas suas atividades na Empresa Júnior, você aprendeu na prática algo que, até então, só conhecesse através das teorias que estudou em seu curso de Administração?

\* O que você aprendeu?

\* Como aprendeu?

\* Alguém lhe auxiliou nesse aprendizado?

\* De que maneira se deu esse auxílio?

**11)** Na realização das suas atividades na Empresa Júnior, você se deparou com situações onde algo não estava resultando naquilo que você esperava?

\* Conte-me sobre ela.

\* Como você reagiu? Buscou ajuda? Agiu sozinho(a)?

\* O que você fez?

\* Você conseguiu compreender, naquele momento, o porquê da sua ação estar resultando em algo diferente do esperado?

\* Como essa compreensão do fato se deu durante ou depois de finalizada sua atividade?

\* Você tentou reverter a situação, realizando a tarefa de uma maneira diferente, a fim de obter o resultado que havia planejado inicialmente?

\* Você obteve êxito na sua tentativa?

**12)** Em relação às situações que você vivenciou trabalhando na Empresa Júnior (aquelas onde algo não saiu como você esperava), você buscou ajuda (com colegas de aula ou de trabalho voluntário, professores do curso, orientadores, etc.) para compreender o porquê dela não ter transcorrido conforme sua expectativa?

\* Quem o ajudou e de que forma?

**13)** Em relação às situações que você vivenciou trabalhando na Empresa Júnior (aquelas onde algo não saiu como você esperava), hoje você conseguiria detalhar todas as suas ações, que o levaram a obter determinado resultado (esperado ou não)?

**14)** Suas atividades na Empresa Júnior o auxiliam em sua formação como Administrador?

\* Por quê?

\* Que habilidades/competências você acredita ter desenvolvido ou adquirido?

\* Você deseja desenvolver outras habilidades/competências?

**15)** Na sua opinião, quais são os seus diferenciais como futuro Administrador?

**16)** Você gostaria de falar sobre esta pesquisa? Dar alguma sugestão ou fazer alguma crítica?