

A Aprendizagem Experiencial e o Desenvolvimento de Competências para o Gerenciamento de Projetos

Autoria: Leandro Costa Schmitz, Graziela Dias Alperstedt, Hans Michael van Bellen, Janaina Lopes Schmitz

A pesquisa aqui relatada advém da insatisfação com o formato tradicional atribuído à dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada na disciplina de Gerenciamento de Projetos nos cursos de graduação em Administração. Essa inquietação levou a mudanças na condução da disciplina, implementadas por meio da execução de um projeto. Este trabalho, baseado na aprendizagem experiencial de Kolb (1984), buscou verificar junto aos alunos a efetividade da metodologia no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos a partir de um *focus group*. Os resultados apontam para a efetividade da metodologia, evidenciando o desenvolvimento de competências importantes para o gerenciamento de projetos.

1 Introdução

Em seu formato tradicional, a temática do gerenciamento de projetos é abordada de forma teórica, com os alunos elaborando como trabalho da disciplina um plano de gerenciamento do projeto, ou plano do projeto, que é um documento que serve de guia para execução posterior. Apesar da disciplina abordar o gerenciamento de projetos, comumente a ênfase recai apenas sobre o planejamento da execução. Entretanto, o gerenciamento de projetos é maior que seu planejamento. De fato, ele ocorre necessariamente a partir de sua execução, sendo os desafios encontrados na execução que tornam o gerenciamento de projetos um trabalho complexo e com crescente relevância nas organizações. Logo, essa argumentação permite observar que a compreensão dos alunos sobre essa disciplina seria maior se participassem da execução de um projeto. Foi exatamente essa experiência que é aqui analisada.

Em linhas gerais, no início do semestre letivo os alunos são convidados a realizar um projeto, de sua escolha, mas limitado a uma temática com relevância social. Então a turma, considerada a equipe do projeto, passa a se organizar para atender os objetivos definidos, aplicando a teoria estudada nas atividades desempenhadas. O trabalho é realizado tendo como base a abordagem de gerenciamento de projetos apresentada pelo *Project Management Institute* – PMI. O professor assume um papel de facilitador e consultor do projeto, mas não deixa de abordar os aspectos teóricos durante as aulas.

A metodologia foi inicialmente aplicada no segundo semestre do ano de 2005 e aprimorada durante os semestres seguintes, com crescente respaldo por parte dos alunos, demais professores e instituição. A dinâmica que caracteriza a condução da disciplina de gerenciamento de projetos foi implantada de forma empírica e não se fundamentou em nenhuma abordagem formal do processo de ensino e aprendizagem. Sua evolução foi praticamente um processo de tentativa e erro, tendo como objetivo tornar o assunto mais interessante, significativo e envolvente para os alunos. A inquietação original pode ser refletida na seguinte pergunta: Como ensinar gerenciamento de projetos sem gerenciar de fato um projeto? Foi apenas com a oportunidade de desenvolver o presente trabalho que se recorreu à pesquisa de outras iniciativas, de fundamentos teóricos, de abordagens pedagógicas, que podem ajudar a formalizar e analisar a efetividade de uma metodologia para o ensino de gerenciamento de projetos.

Ao entrar no estudo desse tema, foi possível verificar que esse tipo de iniciativa, que privilegia a experiência dos alunos, caracteriza uma abordagem pedagógica que, de muitas formas, se contrapõe ao formato tradicional de ensino e aprendizagem. Além disso, evidenciou-se uma problemática bem mais ampla, que atinge grande parte das disciplinas e abordagens utilizadas rotineiramente no ensino superior.

O problema da situação da sala de aula é entendido como decorrente do excesso de utilização de métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas pode-se evidenciar que por detrás dessa aparente simplicidade reside um problema complexo, desde sua origem,

composição e possibilidade de resolução. Logo, é importante salientar que a problemática da situação da sala de aula não se resume à adoção de um ou outro método de ensino e aprendizagem, mas à adoção de um método contextualizado, adequado às necessidades de cada conteúdo específico.

A situação das escolas de Administração é agravada pelas características intrínsecas das correntes de pensamento dominantes nesse campo do conhecimento. Essas especificidades, somadas à resistência à mudança, à falta de preparação dos professores e a outros fatores, fazem com que o ensino de Administração seja predominantemente descritivo. Em outras áreas do conhecimento, como é o caso da Medicina e Odontologia, os estudantes aprendem em contato com situações práticas. Os engenheiros e arquitetos também constantemente se envolvem na elaboração de projetos, da mesma forma que serão requeridos após sua formação. Mas será que um estudante de Administração sai da universidade administrador? Como ele pode ser considerado um administrador sem nunca haver administrado ou gerenciado algo?

Apesar do papel fundamental desempenhado pela experiência no ensino de Administração, são raras as iniciativas para contemplá-la que superam os tradicionais trabalhos de campo e chegam efetivamente à execução. Essa situação se agrava em disciplinas com caráter prático mais intenso, como é o caso do Gerenciamento de Projetos, presente na grade curricular de grande parte dos cursos no Brasil, mesmo com nomenclatura nem sempre coincidente.

A escassez dessas iniciativas ainda é maior se considerada a análise de sua efetividade. Afinal, não basta advogar em prol de um processo de ensino e aprendizagem com caráter prático, aplicado. É fundamental analisar se as experiências proporcionadas são efetivas no desenvolvimento das competências esperadas para o exercício profissional. É nesse sentido que a presente pesquisa aporta sua contribuição. Diante disso objetiva-se com esse trabalho analisar se a abordagem experiencial é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, quando aplicada em uma disciplina específica em um curso de graduação em Administração.

2 A Aprendizagem Experiencial

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

Apesar da clara referência de Rousseau à aprendizagem por meio da experiência, sua origem é comumente atribuída ao trabalho de John Dewey, que em 1938 publicou a obra “Experiência e Educação”. Existe também um relativo consenso de que a temática encontrou em David Kolb o maior organizador. Ele e Donald Schön são apontados como os seus maiores divulgadores. Entretanto, Kolb (1984) argumenta que, apesar da abordagem pioneira de Dewey, a aprendizagem experiencial possui sua origem em um grupo bastante diverso de pesquisadores da educação, abarcando várias gerações. Nesse sentido, destaque é dado às contribuições de Kurt Lewin e Jean Piaget, além de Dewey.

A aprendizagem experiencial oferece uma abordagem de ensino bastante diferente da perspectiva tradicional. De acordo com Kolb (1984), a utilização do termo experiencial deve-se a duas razões: a ligação à sua origem intelectual no trabalho de Dewey, Lewin e Piaget, e para enfatizar o papel central que a experiência possui no processo de aprendizagem.

Como o estudo de Kolb (1984) está fundamentado no trabalho de Dewey, Piaget e Lewin, as principais semelhanças encontradas nessas abordagens são consideradas por ele as principais características da aprendizagem experiencial: o aprendizado é mais bem concebido

como um processo, não em termos de seus resultados; o aprendizado é um processo contínuo fundamentado na experiência; o processo de aprendizado requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialeticamente opostos; o aprendizado é um processo holístico de adaptação ao mundo; o aprendizado envolve transações entre a pessoa e o ambiente; o aprendizado é o processo de criação de conhecimento.

As características da abordagem experiencial remetem a um entendimento do conceito como um processo holístico, complexo, o que é verdade, mas também é um processo natural, ou seja, faz parte da vida das pessoas. Gagné (1983, p.2) aponta para o fato de que “os acontecimentos vividos pelo indivíduo em desenvolvimento – em sua casa, em seu meio geográfico, na escola e em seus vários ambientes sociais – determinarão o que ele vai aprender e, também, em grande parte, a espécie de pessoa que ele se tornará”, e é por esse motivo que a experiência é considerada o maior dos mestres.

Nesse mesmo sentido, Beard e Wilson (2010) destacam que o aprendizado proveniente da experiência é uma das formas mais fundamentais e naturais de aprendizado disponível a todas as pessoas, e que por esse motivo os conceitos de experiência e aprendizado parecem entrelaçados e inseparáveis. Os autores argumentam que a experiência impregna todas as formas de aprendizado e que o engajamento ativo é um dos princípios básicos da aprendizagem experiencial, que envolve a pessoa como um todo, seus pensamentos, sentimentos e atividades físicas.

Entretanto, os autores também destacam que a percepção e a interação são insuficientes por si, e que deve haver uma interação significativa, na qual se utilize o conhecimento prévio para trazer novos significados para uma interação. Gagné (1983) chama a atenção para a importância do estado inicial, ou dos requisitos e conhecimentos prévios. Afinal, em alguns casos, a experiência apenas irá confirmar crenças mantidas, de forma que será interpretada como suporte do *status quo* e pouca atenção lhe será dada, ou seja, nem sempre vivenciar uma experiência irá levar a um novo aprendizado.

As referências anteriores ao requisito de reflexão sobre a experiência chamam a atenção para a existência de um processo para que a aprendizagem com base na experiência ocorra. E é nesse aspecto que o trabalho de Kolb (1984) parece ter sido mais decisivo, ao desenvolver o ciclo da aprendizagem experiencial no qual foram incluídos quatro estágios distintos de aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

No modelo, a experiência concreta e a conceitualização abstrata, bem como a experimentação ativa e a observação reflexiva são duas dimensões distintas, cada qual representando orientações dialeticamente opostas. Kolb (1984) argumenta que a dialética abstrato/concreto refere-se a dois processos diferentes e opostos de apropriação, ou captação, da experiência no mundo: (a) compreensão, por meio de confiança no que é tangível, ou; (b) apreensão, por meio das qualidades sentidas da experiência imediata. De forma similar, a dialética ativa/reflexiva refere-se à transformação da experiência, representando duas formas opostas: (a) intenção, por meio da reflexão interna, ou; (b) extensão, por meio de ativa manipulação externa do mundo exterior. As duas dimensões do aprendizado – apropriação e transformação – correspondem diretamente aos aspectos do pensamento – figurativo e operativo – de Piaget, assim como as dimensões da transformação – intenção e extensão – correspondem ao pensamento de Jung (KOLB, 1984).

O ciclo da aprendizagem experiencial, formado por suas duas dimensões opostas, apresenta quatro estágios para o processo de aprendizagem, e para que ela seja plenamente eficaz sugere-se que o aprendiz passe por todos os estágios: a) experiência concreta, b) observação reflexiva, c) conceitualização abstrata (compreensão que introduz ordem no fluxo de sensações apreendidas, com o risco de distorcer e alterar o fluxo), d) experimentação ativa

(transformações das teorias, conceitos e significados criados a partir da experiência vivida, o que ocorre por meio de sua aplicação em situações e problemas práticos).

Em linhas gerais, DeAquino (2007) resume o ciclo da aprendizagem experiencial a partir da vivência, que estimula a reflexão, que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentarem na vida pessoal e profissional dos aprendizes. Dessa forma, a abordagem de Kolb também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Afinal, a não aplicabilidade do conhecimento adquirido pode sinalizar que os conhecimentos provenientes de práticas consagradas não são tão gerais assim.

3 O Gerenciamento de Projetos

A amplitude de contextos a qual a noção de projeto se aplica torna difícil estabelecer a origem e as aplicações pioneiras do termo. Atualmente se aceita que os projetos, e por consequência, o seu gerenciamento, representam atividades milenares, exemplificadas por seus resultados, como as pirâmides do Egito, a Grande Muralha da China, os aquedutos romanos, os monumentos maias, e tantas outras obras da antiguidade. Dessa forma, é possível supor que o gerenciamento empírico, natural ou espontâneo, sempre existiu, apenas sem terminologia e com tecnologias distintas.

Até os dias de hoje, a viagem para a Lua é considerada o mais desafiador projeto empreendido pela humanidade. O conhecimento gerado nesse projeto foi fundamental para a criação do *Project Management Institute* – PMI, no estado norte-americano da Pensilvânia, em 1969, por cinco engenheiros do programa espacial americano – NASA. Posteriormente o Instituto viria a tornar-se referência mundial em gerenciamento de projetos, principalmente por meio de sua principal publicação, o conhecido PMBOK – *Project Management Body of Knowledge*.

A difusão dos conhecimentos e boas práticas publicadas no PMBOK é tão ampla que, por vezes, tem-se a impressão de que é a única abordagem disponível. Por esse motivo, sentiu-se a necessidade de esclarecer a existência de outras abordagens e padrões, como o PRINCE (*PRojects IN a Controlled Enviroment*), a ISO 10.006:1997 – Guia para a qualidade no gerenciamento de projetos, o SCRUM, o IPMA (*International Project Management Association*), Competence Baseline, XP (*eXtreme Programming*), entre outros.

No Brasil, o desenvolvimento do gerenciamento de projetos trilhou um caminho próximo ao de outras partes do mundo, com aplicação principal em grandes obras de construção e projetos industriais, sob forte influência norte-americana (CODAS, 1982). O mesmo autor afirma que na década de 70 surgiram no Brasil duas organizações profissionais de gerenciamento de projetos: uma divisão do *Project Management Institute* – PMI e o Grupo de Estudos em Gerência de Empreendimentos de São Paulo (Gege).

Codas (1982) evidencia que foi apenas em 1983 que surgiu o primeiro curso de aperfeiçoamento em gerenciamento de projetos, promovido pelo Instituto Mauá de Tecnologia e a empresa Planasa, com duração de seis meses. No mesmo período, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, houve o curso de pós-graduação em Gerenciamento da Implantação de Empreendimentos (CODAS, 1982). A partir desse período, a disciplina de gerência de projetos passou gradativamente a fazer parte do currículo dos cursos de graduação afins. Atualmente é uma disciplina recorrente nos currículos dos cursos de engenharia, economia e administração.

A abordagem de gerenciamento de projetos dominante no Brasil, assim como em boa parte dos países ao redor do mundo, está baseada no padrão contido no Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK), publicado pelo PMI. Dessa forma, as normas, métodos, processos e práticas estabelecidos nesse padrão são uma

importante referência de conteúdo programático e de referencial bibliográfico para as disciplinas ministradas nas instituições de ensino superior em todo o país.

O PMI (2008, p.5) conceitua projeto como “um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo” e seu gerenciamento como “a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender aos seus requisitos” (p.6).

A abordagem de gerenciamento de projetos proposta pelo PMI (2008) requer a aplicação de processos apropriados e, por esse motivo, a versão da publicação atual descreve com detalhes as entradas, ferramentas e técnicas, e saídas de 42 processos de gerenciamento de projetos. Esses processos estão agrupados em cinco categorias, conhecidas como grupos de processo do gerenciamento de projetos: iniciação (2 processos); planejamento (20 processos); execução (8 processos); monitoramento e controle (10 processos) e encerramento (2 processos).

Além da categorização em cinco grupos de processo, o PMI (2008) também agrupa os processos em nove áreas de conhecimento. De acordo com a abordagem do PMI (2008), os processos do gerenciamento de projetos não precisam ser aplicados de maneira uniforme em todos os projetos: “para qualquer projeto específico, o gerente de projeto, em colaboração com a equipe do projeto, sempre é responsável por determinar quais processos são apropriados e o grau de rigor apropriado para cada um” (p. 38). A partir da importância assumida pelos gestores e profissionais de projetos, inclusive na determinação da melhor composição de processos, ferramentas e técnicas para gerenciar um projeto específico, pode-se inferir que a experiência em projetos e em sua área de aplicação são fatores importantes para profissionais que almejam trabalhar com projetos.

4 A Noção de Competência e o gestor de projetos

Esse tópico foi incluído no presente trabalho, pois entende-se que o resultado do processo de ensino e aprendizagem, para ser efetivo, deve criar no indivíduo a competência para realizar determinadas atividades ou funções. Dentre as abordagens de competência existentes, foi escolhida a abordagem conhecida como construtivista, por sua maior aderência conceitual à aprendizagem experiencial. Originada na França, esta abordagem analisa a competência como um processo dinâmico reconhecido por meio do resultado de uma ação (FEUERSCHÜTTE, 2006). Dessa forma, a definição de competência vai além das qualificações necessárias para realizar determinadas funções. Segundo Fischer *et al.* (2010, p.35), pode-se falar em “competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos”.

Os autores Zarifian e Le Boterf são considerados os grandes disseminadores da concepção construtivista da competência. Dentro dessa perspectiva, a competência é vista como a capacidade de um indivíduo de administrar situações complexas, mobilizando e combinando seu repertório de saberes e experiências, transpondo seus conhecimentos para inovar e para de fato agir no sentido de alcançar os resultados esperados. Para Le Boterf (2003), a competência é a faculdade de instrumentalizar recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e experiências acumuladas) e recursos do meio (máquinas, infraestrutura, informações e redes de relacionamento) de maneira pertinente. Nesse sentido, a existência da competência é verificada na combinação de recursos de acordo com os objetivos pretendidos.

Além dos saberes e saber-fazer, Le Boterf (2003) também destaca a importância das aptidões e qualidades pessoais, difíceis de descrever, dos recursos emocionais e fisiológicos, que representam, nas palavras do autor, marcadores somáticos que desempenham um papel de alarme, orientando o indivíduo em suas decisões.

As abordagens de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003) apresentadas são bastante aderentes entre si e em diversos aspectos se complementam. Também fica evidente a associação dessas concepções com a aprendizagem experiencial, seja pela recorrência de termos e conceitos comuns, como construtivismo, experiência, reflexão na ação, ou mesmo pela referência a alguns dos mesmos autores basilaes, como Piaget. Essa afirmação fica ainda mais saliente na contemplação do saber-fazer empírico, quando se verifica que uma constatação de Le Boterf (2003) é amplamente aderente ao modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984): “é a partir da reflexão sobre a experiência concreta que um trabalho de abstração e de conceitualização poderá ser realizado para ser reinvestido em uma experimentação que dê lugar a uma nova experiência profissional” (LE BOTERF, 2003, p.110).

Essa noção de competência pode ser aplicada ao gestor de projetos, em função do aumento da demanda e da valorização desse profissional dada a importância que o gerenciamento de projetos vem assumindo nas organizações. Seu perfil e as características que o definem acabam por descrevê-lo quase que como um indivíduo hercúleo, que reúne com bastante intensidade qualidades e habilidades amplas e, em alguns casos, divergentes.

Gido e Clements (2007) colocam o gestor de projetos como um elemento-chave para o sucesso de um projeto e descrevem suas aptidões como capacidade de liderança, de desenvolver pessoas, habilidades de comunicação, habilidades interpessoais, de lidar com o estresse, de resolver problemas e de gerir o tempo. E tudo isso vai além de ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos.

O PMI (2008) reconhece que o conhecimento das boas práticas, ferramentas e técnicas específicas do gerenciamento de projetos é apenas uma parte das habilidades requeridas ao gestor de projetos, que devem ser somadas às habilidades da área de aplicação do projeto e também do gerenciamento geral. De acordo com o Instituto, o gerenciamento de projetos eficaz requer que o gerente apresente: conhecimento, desempenho, habilidade pessoal (características de personalidade e liderança).

Em um livro focado no gestor de projeto e no trabalho do projeto sob seu olhar, Newton (2011) destaca que não há um tipo específico de habilidade e estilo pessoal que assegure o êxito de um projeto, mas apresenta uma combinação de 11 características de personalidade e competências. Ademais, o gerente de projetos enfrenta três questões principais: “o que é necessário fazer, quando isto precisa ser feito (para não atrasar o projeto) e como obter o recurso necessário para fazê-lo” (MEREDITH; MANTEL JR., 2003, p.61).

5 O processo de Ensino e Aprendizagem Aplicado

A abordagem de ensino e aprendizagem empregada na disciplina de gerenciamento de projetos foi desenvolvida ao longo de um processo de erros e acertos, desde o segundo semestre do ano de 2005. Com relação ao conteúdo abordado, a ementa estabelecida para a disciplina contempla claramente a abordagem de gerenciamento de projetos proposta pelo PMI - *Project Management Institute*, com seus processos e áreas do conhecimento.

A dinâmica de ensino e aprendizagem em estudo neste trabalho utiliza-se de uma abordagem experiencial, na qual os alunos envolvem-se também na execução do projeto. Essa opção permite o contato com todos os grupos de processo do gerenciamento de projetos, e não apenas com a iniciação e o planejamento. Nesse sentido, o objetivo do presente tópico é apresentar a dinâmica de trabalho utilizada por meio de sua descrição.

Para facilitar o entendimento, a apresentação da dinâmica experiencial de ensino e aprendizagem para a disciplina de gerenciamento de projetos foi dividida em quatro etapas: mobilização e iniciação; planejamento; execução, monitoramento e controle; e, encerramento. Deve-se destacar que atualmente a referida disciplina é ministrada com carga horária de 72 h/a, com duas aulas semanais.

Primeira etapa: mobilização e iniciação

Desde o primeiro dia de aula, a ênfase recai sobre a execução do projeto. Boa parte dos alunos já chega a disciplina com conhecimentos preliminares sobre o trabalho, dada sua interação com os alunos e projetos de semestres anteriores. Entretanto, na primeira aula são tiradas boa parte das dúvidas quanto ao projeto, principalmente dos mecanismos de avaliação.

Além disso, algumas premissas e sugestões iniciais também são apresentadas: toda a turma consiste em uma única equipe, que posteriormente estabelecerá uma divisão de atividades e hierarquia, de acordo com o tema e projeto escolhido; a própria turma escolherá o projeto a ser realizado, com atuação do professor como consultor preocupado com que haja trabalho para contemplar a participação de todos; não há necessidade de contemplar qualquer tipo de arrecadação de recursos para o projeto, ou seja, a escolha do projeto a ser executado não deve levar em consideração critérios financeiros; o projeto não pode gerar resultado para os alunos, ou seja, caso haja arrecadação de recursos, todo o resultado gerado deve ser convertido para instituição sem fins lucrativos, comunidade ou causa social; os resultados, se existentes, não poderão ser repassados em moeda, mas sim por meio da doação de produtos, serviços ou benfeitorias; as turmas e projetos realizados não poderão incorrer em risco financeiro, ou seja, caso o projeto contemple a realização de eventos e outras iniciativas, estas só poderão ser realizadas quando houver garantia do investimento necessário.

A primeira aula do semestre, após a apresentação do professor, alunos e plano de ensino, seguida pelas premissas iniciais e a contemplação de dúvidas, termina com uma tarefa: na próxima aula, a cada dois ou três alunos deve ser apresentada uma ideia do projeto a ser realizado, dividida em o que fazer e para quem fazer.

A escolha do projeto que será realizado e quem será beneficiado monopoliza as quatro primeiras aulas do semestre letivo. Após a apresentação das idéias, aquelas consideradas mais interessantes são crescentemente detalhadas. A partir da quinta aula, a maior parte das turmas já conhece seu projeto e passa a organizar os integrantes em equipes de trabalho, contemplando geralmente as seguintes áreas: administrativo, financeira e jurídica: responsável pelas parcerias, acordos e contratos do projeto, bem como pelo controle financeiro, contas a pagar e a receber, compras e prestação de contas; marketing: atua inicialmente na criação de nome, slogan e logomarca do projeto. Responsável pela comunicação externa, assessoria de imprensa, divulgação do projeto e seus eventos, peças de comunicação e material para apresentação; social: seu compromisso é com o relacionamento com a instituição a ser beneficiada, a promoção de visitas e eventos para integrar a turma e a instituição, a identificação de necessidades e a interlocução com os principais gestores; comercial ou captação: responsável pela apresentação do projeto para potenciais patrocinadores ou parceiros, elaborando o material necessário para isso. Atua em toda a gestão do relacionamento com os apoiadores do projeto e cria estratégias para facilitar a comercialização dos produtos do projeto; operações: atua na operacionalização das iniciativas propostas pela captação ou marketing, nos eventos que fazem parte do escopo do projeto. Também pode atuar na seleção de fornecedores e parceiros que ajudem a viabilizar os objetivos pretendidos; gerenciamento de projetos: pode ser considerado como uma unidade de apoio, responsável pela manutenção da integridade dos documentos do projeto, acompanhamento da evolução, gestão de mudanças e atualização do plano de gerenciamento. Também atua na comunicação interna e gestão de reuniões.

Cada uma das equipes possui um líder, que juntamente com o gerente do projeto atuam como responsáveis pela execução do trabalho alocado no projeto. É comum, e incentivada, a reunião semanal entre o líder e sua equipe e entre o gerente de projetos e os demais líderes. Outra providência tomada pelos alunos nas primeiras cinco aulas é batizar o projeto e, em seguida, providenciar a confecção de camisetas com o nome e logomarca do projeto. Nos primeiros projetos onde essa dinâmica de ensino e aprendizagem foi utilizada, a

confeção das camisetas partia do incentivo do professor da disciplina, que pretendia criar identidade dos alunos para com o projeto. Atualmente essa iniciativa parte dos próprios integrantes da turma.

Com relação à formalização do projeto, na etapa de iniciação são elaborados dois documentos do projeto, que são considerados saídas dos processos desse grupo: o termo de abertura e a identificação, ou registro, das partes interessadas.

Os documentos são elaborados conforme orientações da abordagem do PMI, repassadas pelo professor. O termo de abertura documenta as informações inicialmente disponíveis, ditas de alto nível, ou seja, com baixo detalhamento. São contemplados dados como o contexto, premissas, restrições, objetivos, justificativa, datas importantes, riscos e equipes iniciais. O registro das partes interessadas identifica os *stakeholders* e descreve sua função no projeto, interesse e expectativas, classificação quanto ao apoio ou restrição, e cria estratégias para gerenciar os interessados.

A aprovação do termo de abertura marca a passagem da etapa de iniciação para a etapa de planejamento.

Segunda etapa: planejamento

A preparação para o início da etapa de planejamento é realizado por meio de uma aula expositiva, na qual o professor apresenta uma visão geral dos processos do gerenciamento de projetos. Como os alunos não possuem tempo hábil para estudo de todo o conteúdo antes do início do planejamento e execução do projeto, além da visão geral, as principais saídas dos processos de planejamento foram formalizadas em documentos ou formulários, seguindo as orientações do PMI (2008) e os exemplos elaborados por Vargas (2003).

Dessa forma, as aulas destinadas ao planejamento do projeto são iniciadas com uma explicação mais detalhada dos processos e documentos a serem elaborados naquele encontro. Cada equipe de trabalho apresenta uma versão do documento contemplando suas necessidades e a equipe de gerenciamento de projetos é responsável por reunir as informações e consolidá-las em um único plano de projeto. Durante as aulas de planejamento, o professor atua como um consultor.

O plano para gerenciamento do projeto elaborado pelos alunos é composto dos seguintes documentos: (1) Declaração do escopo do projeto e do produto do projeto (Escopo): este documento define o que está ou não incluído no projeto. O escopo do projeto declara o trabalho necessário para entregar os produtos desejados, cujo escopo refere-se a descrição de suas características, especificações, configurações. A declaração do escopo do projeto geralmente considera objetivos, indicadores e metas, limites, premissas, restrições, datas importantes, entregas, entre outras informações. (2) Estrutura Analítica do Projeto – EAP (Escopo): corresponde a decomposição do projeto em componentes mais facilmente gerenciáveis, como entregas, subprodutos e subprojetos, e o posterior detalhamento em pacotes de trabalho. (3) Definição das atividades, recursos e prazos (Tempo): a partir dos pacotes de trabalho definidos na estrutura analítica do projeto, são identificadas atividades a serem realizadas por cada um dos subgrupos de trabalho e por seus integrantes. Além das atividades também são detalhados os recursos necessários a sua execução, principalmente os alunos envolvidos, e o prazo ou duração estimada para sua conclusão. Por fim, as atividades são sequenciadas, o que permite a criação do cronograma (gráfico de Gantt), calendário e diagrama de rede. Para a realização dessa etapa do planejamento do projeto os alunos são conduzidos ao laboratório de informática, onde são ministradas duas aulas relacionadas à utilização do software MS-Project, disponível na instituição. (4) Orçamentação do projeto (Custos): com base na necessidade de recursos estabelecida no processo de planejamento do gerenciamento de tempo anterior, é estimado o custo de cada item identificado, dando origem ao orçamento do projeto. O custo das horas de trabalho da equipe do projeto geralmente não é contabilizado, apenas os recursos externos, o que facilita a elaboração de fluxos de caixa mais

realistas. (5) Plano de gerenciamento da qualidade (Qualidade): o planejamento da qualidade abordado trata de descrever quais serão os objetivos de qualidade perseguidos pelo projeto, seus indicadores e metas, bem como os fluxos para operacionalizar o controle da qualidade. (6) Plano de gerenciamento dos recursos humanos (Recursos Humanos): a abordagem da área de conhecimento dos recursos humanos no contexto do projeto é simplificada. São formalizados o organograma do projeto e a matriz de responsabilidades, que identifica a função de cada aluno nas atividades relacionadas. (7) Plano de gerenciamento das comunicações (Comunicações): a partir do documento de registro das partes interessadas, elaborado na etapa de iniciação, os alunos desenvolvem um plano contemplando a necessidade de comunicação de cada *stakeholder* do projeto. No plano, além da identificação, é estabelecido o veículo de comunicação, a forma e periodicidade, o conteúdo esperado e o responsável pela atualização do canal estabelecido. O plano de comunicações contempla a necessidade de informação interna e externa do projeto. Nesse contexto, é importante destacar o papel das mídias digitais e dos mecanismos de comunicação *online*. (8) Plano de gerenciamento de riscos (Riscos): a abordagem utilizada contempla a realização de um *brainstorm* dos possíveis riscos que podem afetar o projeto e posteriormente a seleção daqueles com maior severidade. O plano de gerenciamento contempla a probabilidade de ocorrência e o impacto de cada risco no projeto. Na sequência são apresentados planos de contingência, gatilhos (que marcam o início do plano de contingência), orçamento e responsáveis. A abordagem dos riscos utilizada é geralmente a qualitativa. (9) Plano de gerenciamento das aquisições (Aquisições): a consideração dessa área do conhecimento é realizada com a criação de processos para compra de material para o projeto e a elaboração de contratos, ou acordos, para formalizar o relacionamento com parceiros, apoiadores e instituições beneficiadas.

Além da já mencionada participação do professor na dinâmica de formalização do projeto e criação de seu plano de gerenciamento, é disponibilizado aos alunos, no início do semestre, um documento com orientações gerais para o desenvolvimento do projeto, indicando quais entregas deverão ser feitas ao professor e, o que é mais importante para a etapa de planejamento, modelos de formulário contemplando as áreas de conhecimento do gerenciamento de projetos.

Aproximadamente no décimo encontro, ou seja, após 20 h/a, o plano de gerenciamento do projeto contempla de forma satisfatória o trabalho a ser realizado e é considerado concluído. A partir desse momento, alterações nos documentos do projeto passam a ser incluídos por meio do processo de gerenciamento de mudanças, abordado no tópico seguinte. No software de apoio, MS-Project, a conclusão do planejamento é identificada ao salvar a versão atual dos documentos como linha de base, conceito que remete a identificação de um ponto de comparação do executado com o planejado.

Terceira etapa: execução, monitoramento e controle

A etapa de execução do projeto inicia mesmo antes do término da elaboração do plano de gerenciamento do projeto. Esse procedimento é previsto no próprio material do PMI (2008), uma vez que a elaboração progressiva é uma das características de projetos.

Ao contrario da etapa de planejamento, na qual há documentos formais resultantes, na execução as saídas são um pouco mais abstratas, como o trabalho previsto sendo executado. Nesse sentido, um dos procedimentos mais relevantes nesse contexto é o fornecimento de informação periódica sobre a evolução de cada atividade do projeto. Em outras palavras, cada participante deve indicar, no mínimo quinzenalmente, o percentual realizado das tarefas alocadas para ele.

A equipe de gerenciamento de projetos é a responsável por cobrar das demais equipes e seus integrantes a atualização das informações do projeto. Quando há necessidade de alguma alteração, ela é formalmente contemplada por um processo de gerenciamento de

mudanças assim definido: (a) Mudanças que atingem apenas a própria área ou equipe, sem consequências para o projeto: o gerenciamento da mudança é feito dentro da equipe e comunicada pelo líder aos seus integrantes; (b) Mudanças que possuem consequências para outras áreas ou para o projeto: a necessidade de alteração é levada a equipe de gerenciamento de projetos que analisa seus impactos e a encaminha para deliberação nas reuniões do gerente de projetos com os líderes de equipe.

Caso a mudança seja considerada muito impactante, ela é deliberada em assembléia geral do projeto.

Após a aceitação das mudanças, a equipe de gerenciamento do projeto procede sua aplicação no plano de gerenciamento. O professor da disciplina realiza auditorias nos documentos do projeto sem aviso prévio, com o objetivo de verificar a atualização dos documentos e a manutenção da consistência do projeto. Nessa oportunidade também ficam evidentes possíveis atrasos na execução do projeto, bem como os responsáveis pelas atividades em atraso.

Na etapa de monitoramento e controle também estão incluídos procedimentos para fornecimento de *feedback* para os alunos e entre eles. Além disso, para fins de atribuição da nota do trabalho para a disciplina, são realizadas duas avaliações: uma aproximadamente na metade do semestre e outra no final.

Para a realização das avaliações o professor apresenta algumas informações e critérios considerados importantes, como participação, proatividade, comprometimento e postura profissional. Também fornece um formulário para a realização da avaliação. Entretanto, os alunos são encorajados a preparar procedimentos alternativos para avaliação, bem como a definir critérios próprios e adaptados às características de cada projeto.

Em linhas gerais, cada aluno avalia os participantes com os quais interage ao longo do projeto. Dessa forma, para cada função no projeto há um formulário de avaliação próprio:

1. gerentes de projeto: auto avaliação, avaliação dos líderes das equipes que compõem o projeto;
2. líderes de equipe: auto avaliação, avaliação do gerente do projeto, dos líderes das demais equipes e dos participantes de sua equipe;
3. demais participantes: auto avaliação, avaliação do líder de sua equipe e dos demais integrantes de sua equipe.
4. As avaliações são identificadas, mas entregues ao professor para tabulação dos resultados. Dessa forma, um integrante não tem acesso às notas concedidas pelos demais. Com relação à avaliação ainda se pode destacar que o peso da auto avaliação é de 30% e o peso da avaliação recebida dos demais integrantes é de 70%.

Quarta etapa: encerramento

A etapa de encerramento é aquela na qual são elaborados os relatórios finais do projeto, dentre os quais destaca-se a prestação de contas.

Os relatórios finais correspondem ao cronograma e orçamento realizados, bem como a aceitação das entregas do projeto. Os alunos entregam para o professor o plano de gerenciamento do projeto e seu desempenho posterior. Além disso, todos os arquivos do projeto são gravados em um DVD e também são entregues.

Com relação à prestação de contas, é organizado um último evento para o qual são convidados todos os *stakeholders* do projeto. Nessa ocasião, os alunos realizam as entregas do projeto (mesmo que simbólicas, como a chave de um quarto reformado), apresentam fotos e imagens da realização, e enfatizam os resultados alcançados e sua aplicação.

6 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa foi operacionalizada por meio da utilização da técnica de *focus group*, ou grupo focal. A partir do objetivo de verificar a efetividade da abordagem

experiential de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências para o Gerenciamento de Projetos, e considerando a opção pela definição de que não há competência senão em ato (LE BOTERF, 2003), a técnica do *focus group* foi utilizada para o levantamento de dados qualitativos.

Em um primeiro momento, buscou-se identificar as situações que exigiram dos alunos o exercício de suas competências, por meio do questionamento sobre os principais problemas, situações complexas e dificuldades encontrados no decorrer de seu trabalho. Posteriormente, os alunos foram indagados sobre as ações e condutas utilizadas para lidar com essas situações, sem deixar de considerar os conhecimentos, capacidades e habilidades que precisaram ser mobilizados no contexto. Um roteiro foi utilizado para conduzir as sessões de *focus group*.

A opção pelo uso da técnica do *focus group* para o levantamento de dados na presente pesquisa encontra respaldo em Oliveira e Freitas (2006, p.325), para quem o *focus group* busca responder a questões relacionadas à como as pessoas consideram uma experiência, idéia ou evento, o que “pode ser feito mais adequadamente reunindo as pessoas em grupos, criando condições ambientais de manifestação mais espontânea de cada uma e propiciando a interação entre todas”. Os autores também argumentam que uma das principais vantagens do método é a possibilidade de equilibrar as opiniões dos participantes, permitindo a identificação de um consenso compartilhado pelos integrantes. Na presente pesquisa, a técnica foi utilizada no sentido de permitir inferências sobre o desenvolvimento de competências para gerenciamento de projetos.

Na etapa de planejamento foi caracterizada a população e os participantes, desenvolvido um roteiro para a entrevista e estabelecida a quantidade de integrantes e grupos pesquisados. A população é formada pelos alunos que cursaram a disciplina de gerenciamento de projetos na qual foi aplicada uma abordagem experiential, descrita no item seguinte. Para selecionar os entrevistados, optou-se por dividir os grupos de acordo com a função que os alunos assumiram na execução do projeto: gerente do projeto, líder da equipe ou membro da equipe.

Dessa forma, foram realizados três sessões de *focus group* que, segundo Oliveira e Freitas (2006), é a quantidade a partir da qual as reuniões deixam de produzir novas ideias, o que se confirmou na prática. O tamanho dos grupos de entrevistados segue a recomendação dos mesmos autores, ratificada por Morgan (1997), que argumentam que os grupos tenham tamanho médio, sendo constituídos por seis a dez pessoas.

A escolha dos participantes considerou como critério inicial a proximidade temporal, ou seja, foram convidados a participar os gerentes de projetos dos últimos dez projetos realizados. Esse critério foi utilizado por se entender que a lembrança da experiência vivida estaria mais presente nos participantes dos projetos mais recentes. Como um obstáculo à participação foram identificadas limitações geográficas, uma vez que boa parte dos alunos formados não reside mais em Florianópolis, cidade na qual as entrevistas foram realizadas.

Para lidar com essa dificuldade, ao final da sessão do grupo focal, foi solicitada aos gerentes de projeto a indicação de colegas residentes na cidade e que exerceram o papel de líderes de equipe. O mesmo foi feito com os líderes de equipe para com os membros de suas equipes.

A estratégia de indicações foi bem sucedida, resultando em aproximadamente 60% de confirmação para cada uma das três sessões (foram convidados dez alunos para cada sessão). O convite foi realizado por e-mail com 5 dias de antecedência, tendo sido enviado uma mensagem (SMS) via celular na tarde do dia agendado.

Na etapa de execução, o moderador recebeu os alunos a partir do horário agendado e a tolerância para o início de cada sessão foi estabelecida em 15 minutos. Não houve atraso relevante e as sessões iniciaram nos horários previstos (por volta das 19:00 hs). No início de cada sessão, o moderador informou aos participantes o objetivo perseguido e destacou que a

conversa seria gravada e posteriormente transcrita, para utilização em um trabalho acadêmico. As discussões foram iniciadas com a auto apresentação de cada um dos participantes, acomodados em volta de uma mesa em formato de U, com o moderador na cabeceira.

As sessões de *focus group* transcorreram da forma esperada, com o moderador apenas colocando os tópicos de discussão e incentivando todos os tipos de comentários. Ficou clara a vontade da maior parte dos participantes em dividir com os demais as experiências vividas em seus projetos. A gravação de cada sessão foi transcrita por empresa especializada, resultando em documentos entre trinta e cinquenta páginas.

Com relação à etapa de análise dos dados gerados pelo *focus group*, seu tratamento se deu de forma qualitativa, também chamada por Oliveira e Freitas (2006) de resumo etnográfico, no qual citações diretas da discussão de grupo são utilizadas. Utilizou-se uma estratégia de categorização simples das respostas às questões aplicadas, com a identificação de situações complexas, nas quais as competências foram exercidas, e da forma como os participantes lidaram com essas situações. A partir daí, buscou-se desvendar a competência definida por trás de cada contexto relatado e os recursos mobilizados de acordo com a abordagem de Le Boterf (2003). O quadro a seguir foi utilizado no esforço de tratamento e análise dos dados.

Quadro 1 – Estrutura para tratamento qualitativo dos dados.

Dificuldades percebidas/ Situação complexa	Ação diante das dificuldades	Definição da competência	Recursos mobilizados	Habilidades, conhecimentos e capacidades do GP
--	------------------------------	--------------------------	----------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda com relação aos recursos mobilizados, buscou-se identificá-los a partir da abordagem de Le Boterf (2003), considerando saberes teóricos, saber do meio, saberes procedimentais, saber fazer formalizado, saber fazer empírico, saber fazer relacional e saber fazer cognitivo. Por fim, as competências definidas também foram relacionadas com as habilidades, conhecimentos e capacidades do gerenciamento de projetos.

Além do relatório de cada uma das sessões de *focus group*, tomadas de forma individual, também é apresentada ao final uma análise do conjunto da utilização do método, evidenciando as convergências das respostas fornecidas e das competências identificadas.

7 Apresentação dos Resultados

O ponto fundamental a ser destacado é a recorrência das competências definidas, independentemente do papel desempenhado pelos alunos. Pode-se argumentar que as situações complexas identificadas são similares, apesar de sua evidente ligação ao contexto de participação no projeto. Logo, as competências necessárias para lidar com elas tendem a ser coincidentes.

A convergência de competências identificada aponta principalmente para a liderança e a comunicação, expressa nas seguintes definições presentes e recorrentes nas sessões de *focus group* realizadas: a) estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho; b) saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação; c) Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.

[...] a maior dificuldade, assim, eu lidei com quarenta e sete pessoas que eu não conhecia as qualidades ou as limitações de cada um pra produzir um resultado explosivo em quatro meses (PARTICIPANTE 06).

Acho que outra dificuldade que a gente, não sei de vocês, mas, pra mim, a gente lida muito com amigo, né? É muito difícil tu liderar o teu amigo. Às vezes, separar amizade [...] (PARTICIPANTE 05).

Eu acho que o que eu não imaginava era esse papel de mediador. Esse papel eu não imaginava de jeito nenhum e eu aprendia ali, também (PARTICIPANTE 04).

Essa constatação corrobora a orientação dos autores pesquisados da área de gerenciamento de projetos. Das publicações utilizadas e que denotam os conhecimentos, as capacidades e as habilidades do gerente de projetos, todas reforçam a importância da capacidade de comunicação e das habilidades de liderança (NEWTON, 2011; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

Outras competências definidas que apareceram em todas as três sessões do grupo focal, porém com menor frequência, dizem respeito a habilidades de gestão e capacidade de adaptação para promover as mudanças necessárias ao projeto. Essas competências foram enunciadas da seguinte forma:

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

[...] Então, assim, a gente teve muitos contratempos de última hora que mudou muita coisa. O projeto foi pensado de um jeito e, durante a execução, ele mudou loucamente, assim. Claro, a gente continuou ajudando a mesma instituição, atendendo as necessidades delas e fez uma festa no final completamente diferente do que a gente tinha imaginado, assim, mas a gente teve muito disso, assim, de ter que resolver problema na hora (PARTICIPANTE 04)

Voltando a relacionar as competências observadas com os conhecimentos, capacidades e habilidades apontados como mais relevantes pelos autores da área de gerenciamento de projetos, todas as publicações também destacam a importância das habilidades de gestão, algumas fazendo referência especificamente à gestão de recursos (MEREDITH; MANTEL JR, 2003), definição de prioridades e boa organização (HELDMAN, 2005) e capacidade de gerir o tempo (HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

A capacidade de diagnosticar e promover a mudança, de forma proativa, é identificada pelos autores como capacidade para resolver problemas (MEREDITH; MANTEL JR, 2003; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007) e determinação (KEELING, 2006).

Além dos resultados considerados unânimes nas sessões de *focus group*, também se pode destacar a emergência de competências relacionadas ao papel de liderança esperado do gerente de projeto e líderes de equipe. Essas competências foram enunciadas como saber mobilizar as qualidades dos recursos humanos para a consecução dos objetivos do projeto e saber como proceder na posição de líder.

Acho que a gente usou algumas metodologias de projeto, assim, bem na prática. Botou alguns starts, falou “se não está resolvido isso até tal data, então qual que é a medida que vai ser tomada, o que que eu posso fazer (PARTICIPANTE 04).

Outro resultado da dinâmica utilizada para o levantamento e análise de informações é a referência a uma competência específica e única em cada um dos grupos focais. Essas

competências foram descritas como: a) grupo focal dos gerentes de projeto: saber construir cenários para lidar com diferentes níveis de demanda; e saber expressar-se adequadamente em público; b) grupo focal dos líderes de equipe: saber gerenciar fornecedores e contratos; c) grupo focal dos participantes do projeto: estabelecer o público alvo e criar a comunicação adequada.

Prever demanda sempre eu acho que é uma coisa bem discutível, não é? A gente teve várias reuniões e falava “ah, vamos fazer um evento pra setecentos, não, pra quinhentos, não, pra trezentos, não, pra mil”. E isso tomou bastante o nosso tempo. Realmente prever o quanto as pessoas iam consumir (PARTICIPANTE 06).

A gente queria fazer uma festa pra mil e duzentas pessoas, depois a gente reduziu pra uma festa bem pequena, e a nossa previsão ficou horrível, assim. Eu acho que era oitocentos e a gente vendeu quatrocentos e cinquenta. Foi horrível, assim (PARTICIPANTE 04).

Eu acho que o que me tirou da zona de conforto de cara, assim, foi a entrevista, porque eu sou muito brincalhão, mas eu fico tímido na hora de falar em público e daí, pô, teve entrevista em rádio, entrevista em televisão, jornal e isso me fez sair da zona de conforto (PARTICIPANTE 05).

Com a análise dessas últimas competências definidas e do contexto no qual foram constatadas, pode-se argumentar que elas não estão relacionadas com o papel exercido pelos participantes do grupo focal em seus projetos, mas sim com a realidade de projetos específicos e determinados indivíduos, que não são representativos da dinâmica. Ou seja, as competências distintas identificadas em cada grupo focal possuem abrangência limitada a situações específicas.

Ampliando um pouco mais a análise do resultado das sessões de *focus group*, pode-se verificar a ligação das competências identificadas com as situações complexas e dificuldades disponíveis em situações práticas. Nesse sentido, é por meio da experiência que os alunos passam a testar seus conhecimentos e a construir alternativas a partir dos resultados obtidos. Essa constatação permite inferir a importância do ensino experiencial para o desenvolvimento das competências, entendidas como a capacidade de um indivíduo administrar situações complexas, mobilizando e combinando seu repertório de saberes e experiências, transpondo seus conhecimentos para inovar e para de fato agir no sentido de alcançar os resultados esperados.

Os desafios aos quais os alunos são submetidos durante a execução de um projeto, que lhes permite desenvolver competências ligadas ao gerenciamento de projetos, também dota os alunos de um relevante sentimento de confiança, que pode ser considerado importante para os primeiros passos de sua carreira profissional. “Eu posso dizer que hoje eu sei trabalhar em equipe” (PARTICIPANTE 06).

Essa confiança está relacionada com os resultados práticos alcançados e talvez seja um dos mais fortes indícios da efetividade dessa dinâmica de ensino para o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, mas que podem ser extrapoladas e possuem utilidade em diversas áreas da gestão.

8 Considerações Finais

Este trabalho se insere na temática do ensino de Administração e contemplou a análise do aprendizado dos alunos resultante da aplicação da abordagem experiencial à disciplina de gerenciamento de projetos. Com a evolução do estudo do tema, verificou-se que a iniciativa desenvolvida pode ser considerada uma resposta a uma problemática recorrente no ensino, sobretudo superior, referente à inadequação dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados. Essa problemática é frequentemente vinculada com a abordagem tradicional de ensino e

aprendizagem, caracterizada principalmente pela posição central ocupada pelo professor, marcada por apresentações expositivas e com baixa participação dos alunos.

Pode-se inferir que uma das principais contribuições do presente trabalho foi a de organizar uma base conceitual que dê suporte à utilização da abordagem experiencial no ensino de gerenciamento de projetos, e também apresentar uma metodologia que permite sua aplicação.

A descrição da metodologia é uma contribuição considerada importante, mas que pode ser potencializada com a verificação do aprendizado dos alunos que cursaram a disciplina. Dentro deste trabalho optou-se por considerar a efetividade do aprendizado por meio do desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. Como a temática da competência é bastante ampla e com correntes bem definidas, buscou-se aquela com maior aderência à abordagem experiencial adotada: a corrente francesa.

Com base nas referências de Le Boterf e Zarifian, aplicou-se o entendimento de competência como faculdade de mobilizar recursos pessoais e do meio para a resolução de problemas reais e o atingimento de objetivos determinados. Nesse sentido, a competência existe apenas na atitude que a expressa. Para o levantamento das competências desenvolvidas pelos alunos da disciplina de gerenciamento de projetos utilizou-se a técnica de *focus group*, aplicada a grupos com seis integrantes, agrupados por papel no projeto: gerentes de projeto, líderes de equipe e participantes do projeto.

Após transcrição e análise, os resultados convergiram para as seguintes competências: estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho; saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação; estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe; promover a delegação de responsabilidades; saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho; saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado; ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto; saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

As primeiras três competências, relacionadas a habilidades de liderança e comunicação, foram consideradas predominantes por serem as mais referenciadas pelos alunos.

Além disso, outro resultado do levantamento realizado por meio do grupo focal foi a confirmação de capacidades e habilidades para o gerenciamento de projetos apresentadas pelos diversos autores referenciados da área, resultando nas seguintes: capacidade de resolver problemas, habilidades interpessoais, habilidades de comunicação, habilidades de gestão e liderança e habilidades técnicas. Dessa forma, pode-se evidenciar a aderência da pesquisa aos referenciais teóricos consultados.

Tendo como base os resultados apresentados, pode-se afirmar que a abordagem experiencial, da forma como descrita sua aplicação, é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. Ressalta-se que essa afirmação é verdadeira dentro do contexto estudado, uma vez que a abordagem experiencial aplicada na disciplina de gerenciamento de projetos possibilita desenvolver nos alunos competências relevantes para sua prática profissional, mas também permite a formação de indivíduos socialmente atuantes e capazes de interagir adequadamente com outras pessoas, aptos a enfrentar os desafios de uma realidade marcada por constantes mudanças.

Referências

- ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- BEARD, Colin; WILSON, John P. **Experiential Learning: a best practice handbook for educators and trainers**. Londres: Kogan Page, 2010.

- CODAS, Manuel M. Benitez; Gerência de projetos – uma reflexão histórica. **Revista de Administração de Empresas**. vol. 27, n. 1, jan/fev/mar, 1987. p.33-37.
- DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. Competências do Empreendedor do Setor Hoteleiro: caracterização e análise baseadas na metodologia da história oral. **Tese de Doutorado**. Florianópolis, 2006.
- FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko; RUAS, Roberto. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza leme; RUAS, Roberto. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1983.
- GIDO, Jack; CLEMENTS, James P. **Gestão de projetos**. São Paulo; Thomson Learning, 2007.
- HELDMAN, Kim. **Gerência de projetos**: fundamentos – um guia prático para quem quer certificação em gerência de projetos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- KEELING, Ralph. **Gestão de projetos**: uma abordagem global. São Paulo: Saraiva, 2006.
- KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MEREDITH, Jack R.; MANTEL JR., Samuel J. **Administração de projetos**: uma abordagem gerencial. Rio de Janeiro: LTC, 2003.
- MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.
- NEWTON, Richard. **O gestor de projetos**. São Paulo: Prentice Hall, 2011.
- OLIVEIRA, Míriam; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; BARBOSA DA SILVA, Anielson (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.
- PMI – Project Management Institute. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. 4 ed. Pensilvânia, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VARGAS, Ricardo V. **Manual prático de plano de projeto**. Rio de Janeiro: Brasport, 2003.
- ZARIFIAN, PHILIPPE. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.