FRANCISCO PAULO DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES DE EMPRESAS: PARA COOPERAR OU PARA COMPETIR?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira da Silva Câmara

Brasília/DF
2013

N244f Nascimento, Francisco Paulo do.

Formação de administradores de empresas: para cooperar ou para competir? / Francisco Paulo do Nascimento – 2013.

240 f.: il.; 30 cm

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Jacira da Silva Câmara

1. Formação profissional. 2. Administradores de empresas. 3. Educação. 4. Professores. 5. Currículos Avaliação. I. Câmara, Jacira da Silva, orient. II. Título.

CDU 378:658

Ficha elaborada pela Biblioteca Pós-Graduação da UCB

19/09/2013

Tese de autoria de Francisco Paulo do Nascimento, intitulada "FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES DE EMPRESAS: PARA COOPERAR OU PARA COMPETIR"?

apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em educação, da Universidade Católica de Brasília, em_____, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

_____

Profa. Dra. Jacira da Silva Câmara
Orientadora

_____

Profa. Dra. Clélia de Freitas Capanema

_____

Prof. Dr. Cândido Alberto da Costa Gomes

_____

Prof. Dr. Luiz Francisco Bastos Peres dos Santos

_____

Profa. Dra. Alvana Maria Bof

Brasília/DF
2013

Dedico este trabalho aos meus
entes queridos.

Ao meu saudoso pai, Francisco das
Chagas, *in memoriam,* que me dizia:
“filho, se apegue aos livros”, de quem
leguei o gosto pelo estudo;

À minha querida mãe Henriquêta,
exemplo de bondade, de carinho e de
amor aos filhos, netos e bisnetos;

À minha amada Maria Alice, esposa
dedicada, que tolera minhas ausências
para o estudo, me incentiva e me cativa;

Ao meu querido filho, Pedro Paulo,
meu amigo primeiro;

Ao meu querido irmão Wálter, às minhas
queridas irmãs Edna e Socorrinha, que de
longe ou de perto, velam pela minha
perseverança nos objetivos educacionais;

Aos meus queridos sobrinhos Daniel,
Débora, Gabriel, Gustavo, Catarine e
Rafaela, que trilham o caminho do saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela infinita bondade e pelas oportunidades de lutar pela vida;

À professora doutora Jacira, pela orientação sábia e dedicada, pelas aulas compartilhadas e pelo aprendizado com seus exemplos de dedicação aos alunos;

Ao professor doutor Cândido, pelo atendimento solícito e auxílio sábio;

Aos membros da banca, Professora doutora Clélia Capanema, Professora doutora Alvana Maria Bof e Professor doutor José Francisco Bastos Peres dos Santos, que compuseram a banca examinadora, pela acuidade na apreciação do estudo e por fazerem parte de um momento importante na minha vida acadêmica.

“O mundo não é. O mundo está sendo”.

Paulo Freire, 1997.

RESUMO

Referência: NASCIMENTO, Francisco Paulo do. “FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES DE EMPRESAS: PARA COOPERAR OU PARA COMPETIR?” 2013. 240 folhas. Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013.

Este estudo investigou a presença de objetivos e conteúdos axiológicos, nos cursos de Administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição visando à preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais. Os referenciais teóricos alcançaram os temas educação como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; a educação no mundo empresarial; valores; currículo e formação de professores. Trata-se de pesquisa exploratória, qualitativa quanto ao método. Teve participação de sessenta e seis indivíduos, sendo quarenta alunos e dez professores de cursos de Administração de duas instituições de ensino do Distrito Federal, uma pública e outra de natureza privada, além de doze colaboradores e quatro dirigentes de empresas também do Distrito Federal. Como instrumentos de coleta de dados empregaram-se questionários, roteiros de entrevistas semi-estruturadas e roteiros de análise documental. O estudo revela que professores, alunos, dirigentes e colaboradores das empresas consideram mais importantes valores relacionados mais à cooperação que à competição; que valores da cooperação são mais indispensáveis aos gestores e às empresas; que valores devem ser inclusos nos currículos dos cursos de Administração. Na contratação de pessoas, os dirigentes e os colaboradores consideram mais os valores que a capacidade técnica dos candidatos a emprego, que falhas éticas e morais são mais graves que falhas técnicas. Na investigação de práticas pedagógicas, constatou-se que os alunos consideram mais importante discutir valores da cooperação que valores da competição; que valores devem ser discutidos de forma interdisciplinar e não somente em algumas disciplinas; que valores são discutidos em atividades didático-pedagógicas como temas complementares e eventualmente como tema central. A análise dos projetos pedagógicos dos cursos e dos planos de ensino de uma instituição revela que a reelaboração desses documentos teve participação massiva de agentes internos e externos, permeando os documentos de valores e denotando anseios da sociedade. Na outra instituição, a reelaboração contou somente com a participação de gestores e de professores, ensejando documentos incipientes quanto à inclusão de objetivos e de conteúdos axiológicos. De modo geral, os participantes entendem que os cursos de Administração capacitam pessoas mais para competir do que para cooperar e que esses cursos não educam administradores para os desafios do novo milênio. A pesquisa suscita prática de currículo oculto e ou necessidade de melhor formação dos professores.

Palavras-chave: Educação. Cooperação. Competição. Currículo. Formação docente.

ABSTRACT

Reference: NASCIMENTO, Francisco Paulo do. “TRAINING MANAGEMENT COMPANY: TO COOPERATE OR TO COMPETE?”. 240 sheets. Doctorate in Education. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013.

The present study investigated the presence of axiological goals and contents in Administration graduation courses that would allow balancing cooperation and competition, aiming personal and professional preparation of administrators to overcome the challenges of an integral qualification of these professionals. The theoretical references comprised themes like education as a right and preparation to peace; education, subjectivism and business world; complexity; education and work in the new millennium; education in business world; values; educational background and qualification of professors. It was an exploratory research and used a qualitative method. Sixty-six individuals were studied, being forty graduate students and ten professors of Administration graduation courses of two college institutions in Distrito Federal, one of them public and the other of a private matter, as well as twelve collaborators and four chairmen of companies also from Distrito Federal. As data collecting instruments, questionnaires, semi-structured interview guidelines and documental analysis guidelines were used. The study shows that professors, students, chairmen and company collaborators consider values related to cooperation more important than those related to competition; that cooperation values are more essential to managers and companies and that values must be included in the curriculum of the Administration graduation courses. Regarding hiring, chairmen and collaborators take candidates’ values more than technical capacity into consideration and consider moral and ethical faults more serious than technical faults. Investigating pedagogical practices, it was ascertained that students consider discussing cooperation values more important that discussing competition values; that values should be discussed in a interdisciplinary way and not only in some disciplines; that values are discussed in pedagogical and didactic activities as complementary themes and occasionally as a central theme. The analysis of the pedagogical projects and teaching plans of a certain institution reveals that the reformulation of these documents had massive contribution of intern and external agents, filling the documents with values and evidencing the worries of the society. In the other institution, the reformulation was done solely with the participation of managers and professors, providing incipient documents in terms of inclusion of goals and axiological contents. In a general way, the participants understand that Administration graduation courses capacitate people to compete more than to cooperate, and that these courses do not educate administrators for the challenges of the new millennium. The research stimulates the practice of hidden curriculum and or the need of better teaching qualification.

Keywords: Education. Cooperation. Competition. Curriculum. Teaching education.

RESÚMEN

Referencia: NASCIMENTO, Francisco Paulo do. EDUCACIÓN DEL LOS ADMINISTRADORES: ¿PARA COOPERAR O PARA COMPETIR? 240 hojas. Doctorado en Educación. Universidad Católica de Brasilia. Brasilia, 2013.

En este estudio se investigó la presencia de contenido axiológico, en cursos de Administracíon, que permitan equilibrio entre cooperación y competicíon con el fin de preparar a los gerentes personales y profesionales para afrontar los retos de una formación integral de estos profesionales. Las referencias teóricas alcanzaron temas educación como derechos y preparación para la paz; educación, subjetivismo y el mundo empresarial; valores; curriculum y formación de profesores. La investigación es exploratoria y cualitativa como método. Hubo la participación de sesenta y seis personas. Cuarenta alumnos, diez profesores de los cursos de administración de empresas de dos escuelas en el Distrito Federal (una pública y otra privada), doce empleados y cuatro líderes empresariales (también del Distrito Federal). Se incluye también el análisis documental de los proyectos pedagógicos y sus planes de enseñanza. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon cuestionarios, guiones de entrevistas y guiones para el análisis de documentos. El estudio muestra que los profesores, estudiantes, líderes empresariales y empleados de las empresas consideran más importantes valores relacionados a la cooperación que a la competición. Valores de la cooperación son más indispensables a los líderes empresariales y a las empresas y deben ser incluidos en los planes de estudios del cursos de Administración. Los líderes empresariales y empleados en la contratación de personas, deben tener en cuenta que fallas éticas y morales son más graves que las fallas técnicas. En la investigación de las prácticas de enseñanza, se observó que los estudiantes creen que es más importante discutir los valores de la cooperación que los valores de la competición, que deben ser evaluadas de manera interdisciplinaria y no sólo en algunas asignaturas, que valores son debatidos en actividades didácticas y pedagógicas como asunto complementar y a veces como tema central. Los análisis de los proyectos pedagógicos y sus planes de enseñanza revelan que en una institución la reformulación tuvo participación masiva de las personas internas y externas, rellenando los documentos con valores y aspiraciones de la sociedad, en otro caso la modernización contó solamente con la participación de directivos y profesores, lo que permite observar documentos incipientes relativos a la inclusión de los objetivos de contenido axiológico. En general, los participantes comprendan que los cursos de administración capacitan personas más a competir que a cooperar y que estos cursos no educan a los administradores para los desafíos del nuevo milenio. La investigación suscita la práctica del curriculum oculto o necesidad de mejorar la formación de los profesores.

Palabras-clave: Educación. Cooperación. Competición. Curriculum. Formación docente.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Alunos - Perfil 172
Tabela 02 - Alunos - Valores julgados mais importantes 173
Tabela 03 - Alunos - Valores julgados indispensáveis a gestores 174
Tabela 04 - Alunos - Percepção de valores como tema central 175
Tabela 05 - Alunos - Percepção de valores como tema complementar 175
Tabela 06 - Alunos - Inclusão de valores em currículos 176
Tabela 07 - Alunos - Discussão de valores em disciplinas 176
Tabela 08 - Alunos - Preparar para cooperar ou para competir? 176
Tabela 09 - Alunos - Ênfase em cooperação ou em competição? 177
Tabela 10 - Professores - Perfil 178
Tabela 11 - Professores - Valores julgados mais importantes 180
Tabela 12 - Professores - Valores julgados mais importantes a empresas 181
Tabela 13 - Professores - Valores julgados indispensáveis a gestores 182
Tabela 14 - Professores - Percepção de valores em sala de aula 183
Tabela 15 - Professores - Percepção de valores como tema central 183
Tabela 16 - Professores - Percepção de valores como tema complementar 183
Tabela 17 - Professores - Discussão de valores em disciplinas 184
Tabela 18 - Professores - Ênfase em cooperação ou competição? 185
Tabela 19 - Professores – Preparação para desafios humanizadores 186
Tabela 20 - Colaboradores - Perfil 186
Tabela 21 - Colaboradores - Valores julgados mais importantes 187
Tabela 22 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis a empresas 188
Tabela 23 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis a gestores 189
Tabela 24 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis a colaboradores 190
Tabela 25 - Colaboradores - Compreensão dos valores da empresa 191
Tabela 26 - Colaboradores - Capacitação técnica ou valores do candidato 191
Tabela 27 - Colaboradores – Gravidade da falha técnica ou falha moral/ética 191
Tabela 28 - Colaboradores - Preparar para cooperar ou para competir? 192
Tabela 29 - Colaboradores - Cursos preparam para cooperar ou para competir?.. 192
Tabela 30 - Colaboradores - Preparação para desafios humanizadores 192
Tabela 31 - Dirigentes - Perfil 193
Tabela 32 - Dirigentes - Valores julgados mais importantes 194
Tabela 33 - Dirigentes - Valores julgados indispensáveis a empresas 195

Tabela 34 - Dirigentes - Valores julgados indispensáveis a gestores 196
Tabela 35 - Dirigentes - Compreensão dos valores da empresa 197
Tabela 36 - Dirigentes - Capacitação técnica ou valores do candidato 197
Tabela 37 - Dirigentes - Gravidade da falha técnica ou falha moral/ética 197
Tabela 38 - Dirigentes - Preparar para cooperar ou para competir? 198
Tabela 39 - Dirigentes - Cursos preparam para cooperar ou para competir? 198
Tabela 40 - Dirigentes - Preparação para desafios humanizadores 198

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
JUSTIFICATIVA 20
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA 26
1.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E PREPARAÇÃO PARA A PAZ 26
1.2 EDUCAÇÃO, SUBJETIVISMO E O MUNDO EMPRESARIAL 27
1.3 COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO 32
1.4 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO NOVO MILÊNIO 34
1.5 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO EMPRESARIAL 38
1.6 VALORES 54
1.6.1 Estrutura dos tipos motivacionais 57
1.7 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO 60
1.8 OS PROFESSORES E OS CURRÍCULOS 65
1.9 FUNÇÕES DO CURRÍCULO 75
1.10 CURRÍCULO OCULTO 77
CAPÍTULO 2 - A PESQUISA E SEUS ELEMENTOS 80
2.1 PROBLEMA 80
2.2 OBJETIVOS 82
2.2.1 Objetivo geral 82
2.2.2 Objetivos específicos 82
2.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO 82
2.4 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA 84
2.4.1 A Pesquisa empírica 84
2.4.2 Participantes 85
2.4.3 Instrumentos de coleta de dados 86
2.4.4 Tratamento dos dados 87
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DA PESQUISA 89
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL 89
3.1.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos 89
3.1.1.1 Projeto pedagógico do curso da IES “A” 89
3.1.1.2 Projeto pedagógico do curso da IES “B” 91
3.1.2 Planos de ensino 94
3.1.2.1 Planos de ensino da IES “A” 94
3.1.2.2 Planos de ensino da IES “B” 95
3.2 PESQUISA DE CAMPO 96
3.2.1 O que dizem os alunos 96
3.2.2 O que pensam os professores 98
3.2.3 O que informam os colaboradores 107
3.2.4 O que retratam os dirigentes 110
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS 115
4.1PERCEPÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS VALORES COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO 116
4.2 O QUE REVELA A ANÁLISE DOCUMENTAL 122
4.2.1 Projetos pedagógicos dos cursos 123
4.2.1.1 Projetos pedagógicos da IES “A”..... 123
4.2.1.2 Projetos pedagógicos da IES “B”..... 127

4.2.2 Planos de ensino 130
4.2.2.1 Planos de ensino da IES “A” 131
4.2.2.2 Planos de ensino da IES “B” 133
4.3 VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 134
CAPÍTULO 5 - À GUISA DE CONCLUIR 144
REFERÊNCIAS 158
APÊNDICE A - Dados da pesquisa com alunos 172
APÊNDICE B - Dados da pesquisa com professores 178
APÊNDICE C - Dados da pesquisa com colaboradores 186
APÊNDICE D - Dados da pesquisa com dirigentes de empresas 193
APÊNDICE E - Roteiro de pesquisa com professores 199
APÊNDICE F - Roteiro de entrevistas com alunos 201
APÊNDICE G - Roteiro de pesquisa com dirigentes 203
APÊNDICE H - Roteiro de entrevistas com colaboradores 205
ANEXO A - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado 207
ANEXO B - Planos de ensino da IES “A” 212
ANEXO C - Planos de ensino da IES “B” 226

INTRODUÇÃO

O contexto mundial deste século é fartamente marcado por transformações num jogo de tendências e contratendências que pode levar a novos paradigmas, envolvendo vários níveis e ritmos diversos de integração e fragmentação, de instabilidade e de desagregação, para os quais precisamos estar vigilantes.

Vivemos em uma época rica em mudanças, que marcam o fim de um período e início de outro, de quebra de paradigmas antigos e construção de novos, propícia ao exercício do aprender, desaprender e reaprender. Pensadores modernos da complexidade como Morin (2011a, 2011b, 2009, 2008a, 2008b, 2008c, 2004, 1996, 1982), Laszlo (2008), Prigogine (1996), Elias (1994), Capra (2007, 1980), Besnier (1996) e educadores como Assmann (2007), Carneiro (2001), Casassus (2009) e Freire (1979, 1983, 1996, 2001, 2005) convidam à descoberta de outras formas de ver o mundo, à busca de elevação da consciência, da convivência com os outros e com o planeta e de saídas do labirinto em que se encontra a humanidade. Essas reflexões conduzem, consequentemente ou para tanto, ao repensar do processo educacional.

Desenvolver a capacidade de lançar olhares diferentes sobre a realidade construída permitirá ao homem duvidar do que existe, enxergar novas e infindáveis possibilidades de mudança de verdades tecidas, quase sempre, por pensamentos lineares que desenham o mundo sob a estruturação de paradigmas econômicos e sociais determinísticos e fragmentários, segundo pensa Capra (1980, 2007).

Conforme cita Guimarães (2005), a promoção da paz e dos direitos humanos, como outros anseios da humanidade, são problemas “que dizem respeito à comunidade humana como um todo, independentemente de suas tradições culturais específicas”. Para o autor, essa promoção exige ação conjunta e clama por assunção de responsabilidade solidária universal, dispensando “qualquer posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão” (2005, p. 18).

Para Laszlo (2008), entramos no despertar do espírito humano empurrados por um mundo de sofrimento e limitações, de configurações sombrias para o futuro, o que impõe indagações sobre o significado do fazer do homem, a futuridade da sua atuação e para onde, com sua ação, encaminha a humanidade. Em linha idêntica, enquanto Russel (1995) faz referência a uma “catástrofe coletiva” e clama por grandes mudanças fundamentais, Morin (2008a) sistematiza um conjunto de

reflexões para o repensar da educação. Esse autor descortina sete saberes considerados eixos fundamentais para guiar as ações educacionais: a) a cegueira do conhecimento; b) os princípios do conhecimento pertinente; c) o ensino da condição humana; d) a identidade terrena; e) o enfrentamento das incertezas; f) a compreensão do gênero humano; e g) a ética do gênero humano.

Na análise sobre os fundamentos perdidos e essenciais da humanidade, Morin (2004) cita que o mundo se encontra na pré-história do espírito humano, convivendo com excedentes de produção e fome, com doenças e contribuições das tecnologias, com oportunidades de proteger e com catástrofes ecológicas, demográficas e sociais. Diante desse cenário, o autor concita o homem a se perguntar o que deve saber e deve fazer, assim como o que lhe é permitido esperar diante do que faz.

Com essas perguntas, Morin (2004) afirma que o homem estaria, de certo modo, afrontando os problemas que lhe afligem, despertando a esperança e, naturalmente, elaborando um projeto de mudança, que iniciaria pela resposta à pergunta “o que o homem deve saber” para reverter quadro o qual, há muito, se encaminha a maior e indesejável desconforto da humanidade. Desestabilizar os paradigmas vigentes, abrir os sistemas e elaborar novas equações são próprios do mundo da ciência, acredita o autor, pois duvidar das certezas e verdades contribui para construção de conhecimento novo e para o advento de outras formas de pensar e de agir. Esta linha de duvidar do que existe não é nova, pois Ribeiro (1986) aludia, àquela época, à necessidade de transformações radicais frente, dentre outras mazelas, ao caráter catastrófico do sistema produtivo de então.

Não se olvida que o sistema produtivo moderno tem como ideia central a competitividade que, quando saudável, é mola propulsora do progresso de organizações e nações, induz à inventividade, à inovação, à economia de recursos, ao aumento da produtividade e da produção. Em tese, favoreceria o bem-estar da sociedade, a descoberta de novas formas de produzir e de distribuir bens e serviços, enfim, tornaria mais efetiva a ação humana nas organizações.

Essa competitividade não deve ser confundida com a competição desenfreada, alimentada pela ganância, pelo enriquecimento a qualquer custo, desnutrida de valores. É certo que a competitividade é essencial ao avanço da produção e oferta de bens e serviços, respondendo pelo sucesso de pessoas, empresas e nações. A competitividade é saudável e desejável, porquanto trata de

fazer as coisas certas (produtos e serviços úteis), para as pessoas certas (público-alvo adequado), no tempo e lugar certo (distribuição racional), fazendo mais com menos, ou seja, empregando menos recursos financeiros e menos recursos naturais.

No rastro da necessidade de aumento de produtividade, modificaram-se as relações e padrões de produção, impuseram-se às nações e suas instituições adequação de formas de aprendizagem e preparação para competitividade acirrada, que é caudatária da globalização da economia. A ordem econômica e a produtividade passaram a ser, assim, orientadores de novas mudanças, novos objetivos e conteúdos curriculares e de novos saberes.

A despeito disso, nos dias atuais em especial, a *débâcle* se insinua geral, em todos os continentes, em todos os ramos das atividades que visam lucro, iniciada e com mais intensidade no país onde há profusão de literatura sobre gestão e competitividade.

Os modelos apresentados como panaceia para os problemas técnicos, mercadológicos e de competitividade das empresas não foram capazes de evitar quebra de empresas e crises que vitimam a todos, talvez porque formulados à sombra da ignorância do funcionamento do mundo tal como concebido por seus autores, e não tal como ele se reproduz na realidade.

Talvez seja apropriado duvidar das certezas ditadas pelas escolas de administração e pelas empresas seguidoras, hoje comandadas por gestores rodeados de números e mandantes, em sua maioria tecnocratas e econocratas ancorados em saberes parcelados, dominados por pensamento determinístico e fragmentário. Esses atores consideram o que lhes rodeia só quando vislumbram crescimento e lucros. São organizações de especialistas em pequenas coisas, voltados para o desempenho individual e sucesso empresarial, com as devidas ressalvas, claro. Para Debord (1997), são profissionais midiático-estatais e privados, que servem a um senhor e por isso dotados de baixo poder de autorreflexão, aos quais recorrem outros profissionais que perderam autonomia reflexiva de voltar as consciências para analisar o que fazem e para que fazem.

Os detentores de saberes fragmentados, ou seja, treinados para fazer algo isolado da contextualização, talvez sejam profissionais que não reconhecem sua relação de pessoa singular com a pluralidade, conforme afirma Elias (1994), em “Sociedade dos Indivíduos”. Esses sujeitos operam como se fossem entes isolados, que se bastam, sem correlação com o todo. Essa característica não agregadora das

coisas do mundo e o apreço pelo estanqueísmo podem conduzir ao absolutismo, ao domínio total sem os freios da prudência e da contemplação das ameaças de que trata Chomsky (2004).

São saberes universitários, baseados em verdades “definitivas” transmitidas, quiçá, sem cuidado com o contexto e com aspectos globais, mas que, talvez, não passem de histórias prováveis para o tempo e espaço em que se situam. São construídos e desdobrados sob os auspícios da prevalência da técnica somente, da competitividade excludente, das grandes administrações burocratizadas e tecnocratizadas citadas por Morin (2011b). Constituem saberes eivados de modelos e técnicas, desnutridos de valores, gerando lucro econômico e pobreza social a que se refere Morin (2008).

É este corte científico e tecnicista de gestão que parece presidir a ação docente na preparação de estudantes de Administração, que talvez inobserva a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, despreza ou desconhece as conexões das partes com o todo. E o que fazem os professores? Não seriam os mestres os responsáveis pela seleção de objetivos e conteúdos curriculares valiosos, pela mediação e construção de conhecimentos relevantes para o indivíduo e para a sociedade, pela arquitetura do futuro? Não seriam os docentes, por dever de ofício, encarregados de lançar luzes de indicação de novos caminhos para a vocação fraterna mediante a reforma do pensamento?

É fato que a educação superior nas ciências gerenciais é conduzida pela nova ordem globalizante, ensejadora de transformações que afetam o mundo, alteram as relações de poder, econômicas e culturais. Mais que colaborar para a redução de desigualdades, essa nova ordem alargou diferenças de desenvolvimento entre povos, criou fossos econômicos e sociais, podendo trazer a reboque a redução de oportunidades de educação. E o que é inquietante, é que a ordem assim estabelecida tende a ser agasalhada pelas instituições de ensino, pois, conforme leciona Gomes (2005, p. 104), a escola “contribui para a construção do consenso social e da continuidade”.

Nesse ponto, importa indagar se o conhecimento científico de Administração, por si só, é capaz de dar cabo da gestão de organizações, dissociado de questões epistemológicas, filosóficas e éticas. Cabível indagar, ainda, se as intenções educacionais, cujos veículos principais são os currículos, têm em vista a preparação do homem para competir a qualquer custo ou para cooperar, isto é, se os objetivos e

conteúdos curriculares refletem primazia de aspectos fragmentários, utilitários, técnico-práticos instrumentalizadores para o sucesso pessoal ou empresarial, ou se são baseados em valores humanos validados pela comunidade planetária. O que se pretende, considerando que a educação deve envolver as dimensões técnico-científica e humanística, é uma formação que envolva ambas as dimensões, sem deixar de lado os objetivos e conteúdos que preparam indivíduos para o trabalho, mas também incluir as questões axiológicas da educação.

Segundo Russel (1982, p. 155), "precisamos de uma visão de mundo, de uma visão holística, não exploradora, ecologicamente coerente, pacífica, humanitária, cooperativa, global e com considerações de longo prazo". Assim sendo, o autor prega mudanças na nossa forma de viver, "no modo como nos relacionamos; com nossos corpos e com aquilo que nos cerca; mudança em nossas necessidades; mudanças naquilo que exigimos dos demais e do planeta; e mudança em nossas maneiras de perceber, conhecer e apreciar o mundo".

Para o autor, impõe-se a busca de um quadro mental com imagens positivas para influenciar atitudes e comportamentos individuais, no que é acompanhado por Araújo (2007, p. 33) quando preconiza que devemos "romper com o determinismo em nosso pensamento, com a certeza do que queremos ter no futuro, permite ver o mundo de forma diferente".

Apropriado, pois, enfocar a necessidade de inclusão de objetivos e conteúdos axiológicos como forma de contribuir para a formação de administradores que conciliem competitividade e cooperação. Esse é o fio condutor deste estudo.

Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em introdução e justificativa, cinco capítulos, sequenciados de forma a permitir o encadeamento de ideias e de etapas em ordem lógica, e partes pré-textuais e pós-textuais próprias de estudo da espécie.

Na primeira parte apresentam-se a introdução e a justificativa, em que o pesquisador procurou situar o objeto da pesquisa nos contextos educacional e empresarial atuais, caracterizado pela complexidade, incertezas, velocidade das mudanças e necessidade de buscar harmonização de interesses sociais. Na justificativa, alvitrou-se demonstrar a oportunidade do estudo frente ao quadro de incertezas quanto à propriedade de as instituições de ensino superior preparem

pessoas mais para competir ou mais para cooperar. A relevância para a sociedade pode residir na eventual contribuição, como se fosse um pequeno tijolo, para o processo infindável de construção do conhecimento sobre a temática.

O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura, que cuidou de pesquisar o estado da arte sobre os diferentes temas correlatos à pesquisa, a saber: educação como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; a problemática da educação para o mundo empresarial; valores e estrutura dos tipos motivacionais; educação, currículo e formação de professores; e os professores e os currículos.

Tratou-se de uma tentativa de estruturar a produção social sobre o assunto, contendo as bases epistemológicas dos temas, origens, definições e principais questões referentes ao contexto histórico da pesquisa. Alcançou livros de autores nacionais e estrangeiros e bem assim artigos publicados em periódicos acadêmicos, reportagens de revistas e jornais, priorizando-se a leitura de obras mais recentes, contemplando devidamente as obras consideradas seminais. Procurou-se, enfim, refletir os diálogos entre diferentes autores e escolas doutrinárias sobre os diferentes temas.

O capítulo segundo é dedicado ao delineamento da pesquisa e seus elementos, em que se abordam o problema da pesquisa, o objetivo geral, que foi a bússola do estudo, e finalidade teórica e prática da pesquisa, ou seja, o resultado a ser alcançado, e os objetivos específicos, que foram etapas intermediárias realizadas para alcance do objetivo geral.

Constam ainda desse capítulo as estratégias de pesquisa, as bases conceituais para seleção dos participantes, a tipificação dos instrumentos de coleta e de geração de dados, bem como o tratamento dos dados. No referencial metodológico o pesquisador alude à taxonomia da pesquisa quanto à natureza, objetivos, métodos e procedimentos de pesquisa, objetivando aclarear a assertividade da marcha investigativa.

No terceiro capítulo os resultados são apresentados, iniciando pela pesquisa documental dos projetos pedagógicos dos cursos e nos planos de ensino das disciplinas. Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada com os alunos, professores, dirigentes de empresas e com colaboradores. Evitou-se a transcrição dos dados tabulados para o corpo do trabalho, tendo em vista que os dados levantados resultaram elevada em quantidade de apêndices e tabelas.

Assim, nessa seção, os dados são apresentados de forma aglomerada por respondente, reservando-se às tabelas os dados analíticos, pergunta a pergunta, por categoria de respondentes e de documentos analisados.

A análise dos dados consta do capítulo quarto. Nessa seção capitular as revelações da pesquisa são retratadas. De início, apresentam-se informações geradas por meio da pesquisa documental (projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino das disciplinas), as percepções dos respondentes sobre a importância dos valores correlatos à cooperação e à competição, os valores correlacionados com práticas pedagógicas e, ao fim, tratam de uma triangulação entre valores, práticas pedagógicas e análise documental. Além de breves alusões a dados constantes da seção anterior, dedicaram-se mais reportes a comparação e cruzamento das e informações e dados, com inferências para subsidiar a seção seguinte.

A quinta e última seção capitular trata das conclusões, em que o pesquisador, à luz das constatações da pesquisa, da literatura que deu suporte ao trabalho e dos objetivos geral e específicos do estudo, aduz conclusões gerais.

Ao fim da seção, são suscitadas questões de pesquisa para empreendimentos futuros, as quais não eram escopo deste trabalho.

As referências são apresentadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, mais especificamente a NBR 6023, que regulamenta a matéria atualmente.

Ao fim, são apresentados os apêndices e os anexos.

Nos apêndices são apresentados os protocolo de pesquisa com estudantes, com professores, com colaboradores, e dirigentes de empresas, bem como os dados categorizados por perguntas e por respondentes (alunos, professores, dirigentes e empregados de empresas), as transcrições dos resultados das análises documentais e as degravações das entrevistas.

Os anexos são compostos de Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Administração – bacharelado e dos planos ensino das disciplinas dos cursos das IES em que foram realizadas as investigações.

JUSTIFICATIVA

A construção da paz mundial é um empreendimento humano complexo, talvez possível, mas inacabável, de responsabilidade dos que hoje habitam um mundo que é cercado de complexidade e de incertezas, não dos que virão. Assim, os indivíduos que compartilham do planeta precisam ter a coragem de averiguar as verdades e certezas construídas ao arrimo de paradigmas ultrapassados, de afrontar pressupostos e de pensar em novas formas de viver, pois resolver problemas com pensamentos idênticos ao que lhes geraram talvez não seja profícuo. Abrir as mentes é preciso, pois a desordem prospera em sistema fechado e tido como pronto e acabado.

Afigura-se interessante investigar o apreço que as instituições de ensino superior e seus atores nutrem por objetivos e conteúdos curriculares que contemplam aspectos axiológicos para, a partir da investigação, saber se o desencanto com os rumos da comunidade planetária padece de solução de continuidade ou se há abertura que permita o vislumbre de perspectivas, via educação, para a construção de um mundo mais solidário.

Talvez igualmente importante seja identificar aspectos predominantes nas empresas: se tendentes à primazia da competitividade exacerbada ou se acolhem valores humanitários e com eles convivem. É que o papel das organizações se apresenta relevante à formação da cultura do indivíduo, pois, no dizer de Pagés et al (1987), as organizações exercem domínio sobre os indivíduos e sobre a sociedade. Para esses autores, as organizações têm forte poder de influenciar culturas e modos de viver e são, por isso, atores sociais responsáveis pela agonia do sistema, pela realidade e pela era da violência doce. São compostas, em boa escala, de administradores

Uma vertente de relevância social para justificar este estudo é a oportunidade de conhecer os valores predominantes nos ambientes acadêmicos e empresarias. Este conhecimento propiciaria uma reflexão sobre a necessidade de mudanças da rota em que o mundo se encontra, via educação, em especial dos profissionais de Administração – eis que são os responsáveis por organizações do setor privado, setor público e terceiro setor, ou seja, cuidarão de atender a demandas da humanidade presente e futura.

Sob outro prisma, as descobertas da pesquisa poderão ser acrescidas ao conhecimento já construído alusivo à inclusão de aspectos axiológicos em objetivos e conteúdos curriculares de cursos de Administração. A ausência ou presença desses objetivos e conteúdos podem desfavorecer ou contribuir, respectivamente, para a formação humanitária dos administradores e, por via de consequência, influenciar nos valores empresariais.

Torna-se justificável identificar em que medida alunos de cursos de Administração dialogam sobre valores, seja na arena escolar como um todo, seja na sala de aula, e sobre a necessidade de alterar paradigmas da profissão. E se essa alteração implica mudanças dos objetivos e conteúdos sob a égide das bases fundamentais para elaboração de currículos.

O repensar da educação talvez constitua um exercício de ética do gênero humano, o que requer apreciação de aspectos axiológicos a que se obrigam educadores e educandos. E não poderia ser diferente com professores e alunos dos cursos de Administração.

Sensações éticas e análises morais (DILTHEY, 1994) não seriam atributos humanos, que cada indivíduo constroi, desenvolve e carrega consigo? E não são estes indivíduos, os administradores inclusive, que compõem e moldam o tecido social? Resultando este tecido dos diversos vetores individuais e coletivos, não é demasiado admitir que o vácuo ético nas relações entre profissionais, organizações, fornecedores e consumidores tem forte correlação com a fragilidade da ética pessoal. Esta, hoje, é bem caracterizada pelo excessivo interesse do indivíduo por si próprio, pelo individualismo exacerbado, pelo narcisismo desmedido e pelo frágil sentido de solidariedade.

Com efeito, se as organizações são dirigidas por pessoas que assimilam não-virtudes, e se estas pessoas moldam as crenças das organizações, à medida que o homem despreza valores humanos, as empresas tendem a fazer o mesmo e a resvalar na moral e, às vezes, a abandonar a ética.

Do ponto de vista individual, em linha defendida por Motomura (1995), os administradores devem primar pelo resgate e pelo fortalecimento de valores como cooperação, oportunidades de desenvolvimento mútuo, confiança no futuro, respeito humano, honestidade, desprendimento, dedicação e humildade. Seria um caminho para alterar modelos mentais de executivos e trabalhadores de entidades privadas e públicas cuja escala de valores é baseada excessivamente em expansão,

competição, quantidade produzida e dominação. A despeito desse conjunto de valores, hoje, cada vez mais, os modernos modelos de gestão tendem a valorizar o sentido da complexidade, da cooperação, da qualidade, da parceria e da autoestima individual e coletiva.

Lucca (2008), executivo de uma grande organização nacional, quando deixou de ser diretor e passou a presidente da empresa, assim se apresentou aos seus líderes: “Vocês já me conhecem bem, como diretor, e agora, que estou assumindo a presidência, quero que saibam que vou atuar dentro da filosofia cristã.” E listou os princípios que guiariam sua gestão: “Creio nos princípios da harmonia, da solidariedade, do respeito mútuo, da confiança, da honestidade, da ética e da disciplina” E complementou: “A justiça será sempre valorizada, todos trabalhem e sejam iguais na busca do bem comum” (LUCCA, 2008, p. 23).

Seria possível reformar o ensino em Administração, incluindo objetivos e conteúdos curriculares sobre valores, visando a preparar profissionais que, dada a amplitude de ação, poderiam ajustar crenças e atitudes e eliminar disfunções individuais e empresariais? Em vez de formar indivíduos para administrar empresas voltadas à competitividade e ao lucro a qualquer custo, impõem-se conteúdos e intenções educacionais que levem o futuro profissional (o aluno) a, além de bem desincumbir-se de suas funções objetivando o progresso de sua empresa, educar-se para cooperar e colaborar para uma vida comunitária saudável.

Nessa linha de busca de resgate de valores individuais – que mudarão os valores empresariais, seria interessante para a vida de todos que a educação objetivasse formação de administradores para trocas de referenciais, dentre as quais: do trabalho movido pela motivação extrínseca e por objetivos definidos por outras pessoas, pelo trabalho permeado pelo prazer de fazer e por motivação intrínseca; da prevalência absoluta dos interesses dos acionistas, pelo privilégio, compartilhado, dos trabalhadores, clientes e outros agentes do presente e do futuro.

Inscrevem-se ainda outras trocas de valores, não menos importantes, como a mudança da ideia do lucro pelo lucro, pela ideia da qualidade de vida do ser humano; do apego à competitividade que enseja relação “perde-ganha”, que ao fim é um jogo de soma igual a zero, pela cooperação do “ganha-ganha” (NALEBUFF; BRANDERBURGUER, 1996); do apego à crença no imediatismo e na luta pela sobrevivência, pela consciência da continuidade e do viver pleno; a redução da busca

dos resultados exclusivamente numéricos e materiais, pelo respeito a evolução do nível de consciência global, conforme pensa Motomura (1995).

Seriam trocas que, enfim, primariam pela adoção de paradigmas que tendam a encadear fatos como um tecido de possibilidades múltiplas e evolutivas, em vez de considerar eventos em relações meramente lineares de causa-efeito, estanques.

Esse transformar de pensamento, trocando “não-valores” por “virtudes organizacionais” pode fazer aflorar a maestria pessoal, em que as aspirações e os sonhos pessoais potencializam a capacidade criativa de cada indivíduo; labora para a transparência das formas de pensar, conferindo profundidade e verdade nos diálogos e nos relacionamentos entre as pessoas.

Essas virtudes podem, ainda, favorecer a aprendizagem coletiva, estimular a inteligência de todos, a ajuda mútua e a evolução em conjunto, bem como facilitar o compartilhamento de visões, ensejando aspirações grupais e sonhos coletivos. Pode, enfim, dar significado ao trabalho de cada pessoa e colaborar para o desenvolvimento sustentado das organizações e, por consequência, da sociedade em função do alcance de suas ações e da futuridade auspiciosa que porta.

Esse processo educacional deve alcançar o desenvolvimento da visão ecológica, nela incluídas todas as coisas e seres do céu, da terra e do mar. Nessa linha, enfatiza-se uma visão que considere o universo como um sistema vivo, formado por redes de relacionamentos, em vez de se imaginá-lo um sistema mecânico, formado por blocos separados de construção.

Educar o administrador para trocar a vida social resumida em uma luta competitiva pela existência por uma vida social comunitária e cooperativa dentro de um todo interdependente. Mudar a ideia de que o trabalhador seja mera máquina biológica composta por partes fragmentadas, pela noção de que ele constitui um sistema integrado que forma um todo inseparável; alterar a ênfase nas partes separadas, nos objetos, nas estruturas, nas hierarquias, pela atenção ao todo integrado, aos relacionamentos, aos processos, às redes, à interdependência (MOTOMURA, 1995).

Educar para abandonar o pensamento exclusivamente cartesiano, racional, reducionista, pelo pensamento baseado na abordagem da complexidade, a que aludem, entre outros Morin, Laszlo, Nicolescu e Assmann; que considere o pensar intuitivo e não somente o linear; trocar a crença no progresso material ilimitado a ser obtido pelo crescimento econômico e tecnológico, pelo apreço ao desenvolvimento

sustentável a ser alcançado por melhor alento das capacidades humanas e melhor uso dos recursos naturais.

O processo de aprender, desaprender e reaprender a elaborar currículos valiosos para a humanidade pode fazer do administrador o protagonista de seu destino e mentor de suas organizações, fortalecer o senso ético e ecológico (MORAES, 2010); robustecer o significado do trabalho e glorificar a existência das pessoas. Pode, também, cooperar para o revigoramento do tecido social e para seu polimento moral, conferir utilidade e crescimento sustentado às organizações, reconhecendo-lhes razão de ser e responsabilidade social. Talvez possa, ainda, ensejar harmonia e solidariedade entre os indivíduos, a coletividade, as organizações e a natureza, além de reduzir a nebulosidade sobre o futuro da humanidade.

Se a humanidade padece de inúmeras mazelas e seu futuro é sombrio, como dizem Morin (2004), Laszlo (2008) e Russel (1982), mudem-se as formas de agir das organizações, que são as instâncias dedicadas à satisfação das necessidades da humanidade e formadoras de culturas, que carregam desdobramentos de caráter econômico, político, ideológico e psicológico sobre os indivíduos e a coletividade planetária.

Como construções humanas que são as organizações, eis que formadas por pessoas que lhes dão vida e alma, a responsabilidade e liberdade para a ação das empresas residiriam nos indivíduos que as moldam, em larga medida nos seus mandatários, isto é, em seus administradores.

O ente jurídico – a organização - é inerte, enquanto os entes humanos, em especial os administradores, são as molas propulsoras de seus valores, comportamentos e atitudes, lhe movem, param ou aceleram, determinam rumos e dão um jeito responsável ou negligente de atuar para as comunidades próximas e distantes, do presente e do futuro.

Natural, pois, a formação de profissionais de Administração que adotem como dever de ofício a busca do equilíbrio entre o interesse social, econômico e ambiental. Cabível, para tanto e como pré-requisito, alterar o que é ensinado aos administradores via nova dinâmica curricular consentânea com os anseios humanizadores do novo milênio.

Não se desconhece que o empreendimento científico proposto pode enfrentar sentimentos coletivos adensados, a petrificarem-se, pois, no dizer de Durkheim, “é em ideias e em sentimentos deste gênero que repousam as práticas educativas”, pois, continua o pensador, essas práticas “têm um caráter essencial:

resultam sempre da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vistas a adaptá-la ao meio social no que é chamada a viver" (2007, p. 75).

Como lido em outros autores, esse meio já não é o desejado pela maioria da humanidade, o que impõe o despertar de novos anseios e jornadas intelectuais à busca de mudança, eis que, parece-nos, seremos todos chamados a construir outro mundo, diferente do que se avizinha, e nele viver.

Talvez o empreendimento acadêmico proposto possa ser fruto de mero voluntarismo. Quiçá possa, também, adensar os clamores por mudança testemunhados por muito dos reportes teóricos aduzidos no estudo, constituindo, o trabalho e os reclames por novas posturas no meio acadêmico e nas empresas, um alento para novos tempos. A tentativa de provocar mudanças não deverá ser vista como uma empreitada semelhante ao trabalho de Sísifo, (Personagem mitológico condenado a, eternamente, rolar uma grande pedra com suas mãos até o cume de uma montanha. Toda que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida), mas como um contributo à busca de mudança. É certo que a ordem estabelecida será vetor de resistência. Porém, tanto se põe água limpa em balde com água turva, que ao longo de um tempo, com a perseverança, a água do balde tornar-se-á limpa.

No dizer de Einstein (1981, p. 86), no âmbito da cooperação intelectual faz-se necessária e oportuna "uma propedêutica dos espíritos". Cita o pensador que "é necessário, pois, que despertemos nos homens um sentimento de solidariedade que não se detém nas fronteiras, como se faz até agora". Até porque, conforme lido em Capra (2007, p. 170), independentemente dos limites geográficos, "todos os sistemas vivos são redes de componentes menores, e a teia da vida como um todo é uma estrutura em muitas camadas de sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos".

Oportuna, pois, investigação da dinâmica dos currículos dos cursos de Administração, com base nos seus objetivos e nas suas implicações, atores e aspectos que lhes cercam, para sabê-la se adequada a novos tempos, isto é, baseada em valores humanos compartilhados pela sociedade global, aceitos pela natureza, ou se calcado em mera preparação instrumental do indivíduo para competir.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E PREPARAÇÃO PARA A PAZ

O direito à educação consta de diplomas legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração – bacharelado, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A força cogente desses documentos consagra a educação como base para fruição de direitos dos indivíduos, sendo defeso negar-lhes obediência, tendo em vista tratar-se de meio para a emancipação intelectual do homem e preparação para o trabalho, constando de diplomas legais, o que lhe confere dever de Estado. Com sua função libertadora, a educação é capaz de abrir e de iluminar caminhos dos indivíduos, guiando-lhe para o despertar de suas potencialidades, para o seu burilamento moral, para o usufruto de seus direitos e para o exercício de virtudes.

Aludindo à instrução, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que: “Toda pessoa tem direito à instrução... A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.

A Carta Magna (1988) estatui o trabalho e a educação como direitos fundamentais do cidadão. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) prevê em seu texto direcionamento da educação para, também, preparar pessoas para o mercado de trabalho, capacitando-lhes para superação de desafios que conciliem emancipação individual com contribuição para o processo de desenvolvimento sustentável do país.

Sob o manto do enfoque legal, a educação é sugerida como direito do indivíduo, mesmo quando não citada, pois alguns objetivos fundamentais a requerem como pré-requisito, conforme consta da Constituição Federal, que consagra em seu art. 3º, dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “I - construir uma sociedade justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Parece-nos que o alcance do conjunto desses objetivos imprescinde da fruição do direito à educação.

No capítulo II da Carta Maior – Dos Direitos Sociais, art. 6º, constam os direitos sociais, dentre eles: “são direitos sociais a educação...” (BRASIL, CF, 1988).

Já no art. 214 é previsto:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
> –...
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, CF, 1988).

A Lei nº 9394/96, a LDB, prevê no seu artigo 43, que a educação alvitra, dentre outros objetivos, "II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira", o que se alinha ao preconizado pela Constituição Federal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, protegida pelo Direito Internacional, traz em seu artigo XXII: "Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito... à realização, pelo esforço nacional, ... aos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento". E no artigo XXIII "Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego". Mais adiante reza: "... direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais...".

Como depreende-se dos excertos dos diplomas legais citados, que compõem o ordenamento jurídico vigente, a educação é direito, não favor, o que impõe ao Governo, a seus mandatários e aos cidadãos de boa-fé esforços para cumprir os mandamentos legais.

1.2 EDUCAÇÃO, SUBJETIVISMO E O MUNDO EMPRESARIAL

Em que pese aos inúmeros paradigmas e modelos de gestão inventados para o mundo empresarial, embalados nos tratados de estudiosos da ciência da Administração tais como Covey (1989), Davenport (1994), Drucker (1992, 1998, 2001), Fleury e Fleury (2001), Hamel e Breen (2007), Hamel e Prahalad (1995), Hesselbein, Goldsmith e Beckhard (1996), Kotler (2000), Kouzes e Posner (1991), Motta (1997, 1998), Porter (2004), Senge (1990) e outros, observam-se, não raro,

falências de empresas, fracassos de modelos e de arquiteturas organizacionais.

Talvez essas arquiteturas e modelos estejam assentados em paradigmas que privilegiam, excessivamente, a competição acirrada, a elevação da produtividade sem apreço ao modo de uso dos meios, a busca imoderada e a qualquer custo do lucro, que são consectários da globalização da economia, do apreço ao materialismo, do desapego às relações com os outros. É o que testemunha Boff (2007, p. 97), para quem, nos últimos séculos, paulatinamente observa-se o predomínio do "trabalho como busca frenética de eficácia, como afã nervoso de produção e ânsia incontida de subjugação da terra".

Olvidam os pensadores da gestão que as organizações empresariais não devem restringir sua eficiência apenas ao lucro econômico, pois são atores sociais de elevado poder de influenciar a sociedade (PAGÉS, 1987). A empresa "fabrica também o emprego, a tecnologia, as solidariedades, os modos de vida, a cultura" no dizer de Sainsaulieu e Kirschner (2006, p. 409). Esse poder da empresa reclama por reforma de paradigmas, por novas formas de perceber as organizações como agente, por sua ação ou omissão, de construtor de futuro.

Essa alteração do pensamento implica reforma do ensino, dos objetivos, dos conteúdos e das bases fundamentais para elaboração de currículos (CÂMARA, 1981; CANDAU, 1999; DEMO, 2004; LOPES, 1999; MOREIRA; MACEDO, 1999; KRAMER, 1999; MACEDO, 1999; RICOTTA, 2006) e exige capacidade de acolher, não de meramente enfrentar, os desafios do milênio e as novas perspectivas da educação (CÂMARA, 2001, 2003). De acordo com Gomes (2001), ademais de a educação superior preparar pessoas para o trabalho em contextos multiculturais, deve propiciar também capacidade de análise criativa, crítica e reflexiva independente. Requer relevância dos objetivos e necessidades sociais, contemplação da ética, imparcialidade política, capacidade crítica e utilidade social.

Essa reforma do ensino, dos objetivos, dos conteúdos e das bases fundamentais para a dinâmica curricular reclama por contemplação do equilíbrio entre a objetividade e subjetividade da educação a que aludem Câmara e Nascimento (2010), para quem, citando Araújo (2003), a objetividade se impôs, há muito, como um paradigma científico e educacional adverso à subjetividade. Nessas circunstâncias, a dimensão afetiva humana não encontrava espaço nas escolas, por ser tomada como negativa, considerando os fenômenos subjetivos e os valores

espirituais como entraves ao avanço da ciência, tratada como inútil e descartada, sem contemplação, das intenções educacionais.

Touraine sugere que não existe modernidade fora da interação crescente do sujeito e da razão, da consciência e da ciência. Em claro desapreço ao sujeito, a modernidade adotou o pressuposto de que “era necessário renunciar à ideia de sujeito para fazer triunfar a ciência, que era necessário sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão, e que era necessário esmagar as categorias sociais identificadas com as paixões” (1992, p. 245).

Fazendo uma crítica à ciência, Morin (1982) propõe comunicação entre as diferentes ciências para propiciar melhor compreensão da complexidade da realidade. Acreditando que o mundo carece de ser planejado de forma integrada, discute os perigos da consciência sem ciência, que dificultaria o progresso da sociedade, e da ciência sem a consciência, que seria o emprego abusivo da tecnologia sem atentar para os efeitos no ser humano. Neste sentido, Morin considera imprescindível, para o desenvolvimento de qualquer sociedade, a interrelação entre as culturas humanista, científica e de massa, anulando o reducionismo e enfatizando a unidade complexa.

Outros pensadores, cujas abordagens guardam certo cunho sociológico sobre apreciações do fazer empresarial, navegam em águas diferentes, talvez mais claras, daquelas que tratam os autores do campo da Administração. Bruckner (1996) cita que os homens, em especial os professores, carregam um dever abstrato de agir, pois são os responsáveis pela sorte e desdita do mundo; Dupuy (1996) discute como conciliar a eficácia econômica com justiça social; Schnapper (1996) examina os limites da empresa-cidadã; Guillaume (1996), estudando competição e velocidade, alude às redes formais e informais das empresas, aos grupos de base e ao tempo social; Chesneaux (1996) cita que, privilegiando o efêmero e o imediato, nossa sociedade está armando uma bomba-relógio com resultados ecológicos, demográficos e sociais de maus presságios; Comte-Sponville (1996) alude à vigente moral sem fundamento; Bourg (1996) não olvida a ecologia radical e dos direitos da natureza; Mongin (1996), tratando do desencanto democrático, cita a crise de solidariedade e de integração; Roman (1996) faz referência à autonomia, à responsabilidade e à concomitante vulnerabilidade do homem moderno frente ao mundo. Os autores anteriormente citados chamam, em uníssono, a atenção de todos para a submissão aos (não) valores que formam e sustentam os pilares da competição acirrada e do lucro em primeiro lugar.

Mas a submissão, inclusive de professores – responsáveis pela elaboração de currículos, não seria o contrário da liberdade? Não seria a perpetuação do que se apresenta? A aceitação do “status quo” não se afiguraria uma contribuição para a manutenção do atual mundo inóspito que, no dizer de Morin (1996), é caracterizado por crises de solidariedade, por falta de integração, por ausência de coesão social e por incerteza do futuro? Não seria contributo à planetarização do mal-estar social a que se referem Morin, Ciurana e Motta (2009)?

Essa submissão, ou indiferença dos professores, seria capaz de lançar luzes para que a educação e a formação dos professores possam contribuir para mudar a “visão destruidora do mundo” citada por (GALVANI, 2002, p. 95.), ou favoreceria a manutenção da rota em que se encontra a humanidade e a obtenção de resultados pouco ou nada alvissareiros para a sociedade?

Prigogine (1996), Laszlo (2008) e Besnier (1996) aludem a hipóteses alternativas de mudanças e à oposição a discursos conformistas e apaziguadores de discordâncias. Essas hipóteses teriam como estofo os valores humanos a que se referem Japiassú e Marcondes (1996), Tamayo e Schwartz (1993), Araújo e Puig (2007), Pozo (2007), Dalai Lama (2006) e a Comissão para Governança Global (1996), para os quais valores são elementos de harmonização dos interesses individuais ou gerais, são pilares da consciência que devem guiar a ação humana sob o ponto de vista pessoal ou coletivo. É que o contexto de contradições, de tensões entre indivíduos e povos recomenda busca por pacificação de interesses e moderação de desejos exacerbados, tendo em vista uma vida comunitária global moral.

Em resposta a esta busca de novos saberes e de formas de pensar, Vieira (2008) se contrapõe ao ordenamento vigente na escola e evoca o que chama de eixos significantes para dotar os currículos de conteúdos da esperança a que se refere Freire (2001), enquanto Machado (2000) recorre à ideia de projetos e de valores para propiciar aos aprendizes uma educação mais contextualizada.

Berticelli (1998), Câmara (1981), Coll (2003), Gimeno (2000), Goodson (1995), Saviani (1985), Freire (1979, 1983, 1996), Kramer (1999), Libâneo (2004), Lopes (1999), Macedo (1999), Moreira e Macedo (1999) e Nereide Saviani (1994), tratando de currículo, abordam as suas origens, definições, atores, subsistemas, imbricações sociológicas, papel dos professores, dinâmica curricular, objetivos e conteúdos relevantes, dentre outros aspectos. Entendem que currículos são

instrumentos do processo educacional que, ademais de refletirem diferenças sociais, de classe, de etnia, de gênero, no tempo e no espaço, denotam as intenções educacionais as quais, por consectário, se direcionam ao potencial emancipatório dos indivíduos pela capacidade de desenvolver competências humanas para aprender a ser um ente único, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender.

Gomes (2001) evoca os desafios da escola do futuro citando o déficit de socialização, o aumento das disparidades e as exclusões sociais, a falta de coesão social, o aumento de conflitos sociais, a baixa qualificação, a necessidade de desenvolver competências éticas e políticas nos professores e nos alunos. E pergunta se a educação científica, caminho trilhado pelos ensinamentos dos cursos de Administração, inspira os valores da paz, conduz ao respeito à natureza, contempla a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social, no que faz coro com Teixeira (2006), que trata, em obra recente, da educação e do mundo moderno. Ainda nesse corte sociológico da educação, Paulo Freire, em "Educação e Mudança" (1979), suscita a função de trabalhador social encerrada no professor e lembra a existência de fenômenos sociológicos no fazer do educador, o que fizera em "Pedagogia dos Sonhos Possíveis" (2001).

Essas linhas de pensamento não colidem com a forma de pensar de alguns empresários e de escritores - ainda não muito conhecidos, que vislumbram possibilidade de conciliação entre competitividade, cooperação e colaboração. É o caso de Henderson (1999), que inquieta com a pergunta "administrar a economia ou construir uma sociedade melhor para todos"; de Ray e Rinzler (1996), que reúnem coletânea de textos sobre o papel dos negócios como veículo de transformação social e acerca de competitividade *versus* cooperação; de Wheatley (1999), que incita à aprendizagem sobre organizações, relacionamentos e a própria vida a partir dos referenciais científicos mais recentes e de Motomura (1995), para quem o indivíduo, ao se libertar das fronteiras por ele criadas arbitrariamente, muda sua forma de pensar e se torna uma parte do todo, passando a guiar suas ações pelo rio da sua consciência.

Se a prevalência de sensações éticas e análises morais sobre aspectos utilitaristas da sociedade, conforme cita Dilthey (1994), é procedente, a denotar prestígio da ética de convicção sobre a ética de responsabilidade de que trata Vázquez (1992), é razoável admitir-se que a pré-condição para a existência de novos valores e de ética nas organizações está nos indivíduos que as compõem, na ética

pessoal, ou seja, em larga medida, nos profissionais de Administração. E nos professores que os guiam ao saber.

Diante do cipoal de demandas humanas, a criação de oportunidades (KORNHAUSER, 1998) aos educandos passa pela abertura de espírito (SUHR, 1998), por parte de alunos, professores e diretores de instituições de ensino, para perceberem a importância do desenvolvimento das competências cognitivas básicas, para entenderem que a coesão da humanidade somente é possível com valores éticos comuns, para admitirem a compreensão de que, como aborda Dilthey (1994), as sensações éticas e análises morais superam e são mais relevantes que os aspectos utilitaristas da sociedade.

Na esteira do que dizem Rodríguez e Garzón (2003), as universidades representam uma instância e uma possibilidade de defesa da humanidade ao aliar-se à luta em favor do capital cultural não hegemônico das comunidades, as quais se submetem aos processos de modernização e de globalização econômica e cultural obedientes à busca de maximização do capital, o que levaria a “uma destruição sem precedente do planeta, à pauperização das condições de existência de milhões de pessoas e à exclusão e genocídio cultural das nações do terceiro mundo" (RODRÍGUEZ e GÁRZON, 2003, p. 214).

1.3 COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO

Pensadores modernos da complexidade como Morin (2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2004, 1996, 1982), Laszlo (2008, 2001), Prigogine (1996), Elias (1994), Capra (2007, 1980), Besnier (1996), Nicolescu (2002), e educadores como Assmann (2007), Carneiro (2001), Casassus (2009), Machado (2010, 2000) e Freire (2005, 2001, 1996, 1983, 1979) convidam à descoberta de outras formas de ver o mundo, à busca de elevação das consciências, à busca da convivência com os outros e com o planeta e à busca de saídas do labirinto para o qual o homem conduziu a humanidade.

Essas reflexões conduzem, por consequência ou para tanto, ao repensar da educação, alcançando objetivos e conteúdos curriculares.

Casassus (2009, p. 24) acolhe as teses sobre a complexidade do mundo ao citar que vivemos “em uma sociedade cujo sentido nos escapa, que está em mudança constante e na qual somos chamados a operar em sistemas sociais

complexos e aprender novas formas de ser, de trabalhar, de viver e de conviver". Sobre educação emocional, acrescenta que é "indispensável ter acesso à inteligência e à força vital que as emoções nos proporcionam: e não queremos ser arrastados por nossas programações, temos tanto crianças como adultos, que nos educar emocionalmente e amadurecer".

Sobre abrandamento do interesse exacerbado por si mesmo, Casassus cita que, em vez de o indivíduo agir somente como ser racional, que seria "aquele que toma decisões somente em função da maximização de seus interesses pessoais", não é absoluta verdade, "embora seja verdade que muitas pessoas insistam em perseguir e defender seus interesses pessoais", outras perseveram em "defender, de forma desinteressada, os interesses de outras pessoas e do coletivo, chamando o conviver em rede, o sentido de interdependência" (CASASSUS, 2009, p. 34).

Segundo Assmann (2007), um esforço de compreensão profunda do conceito de complexidade exige renúncia do fácil esquema de raciocínio que tipifica e contrapõe, de forma dicotômica, algo complexo a algo simples, não devendo empregar-se o termo, sem critérios, para designar coisas e situações complicadas ou pouco inteligíveis. É, na essência, como afirma Assmann, uma questão de ordem epistemológica, que rompe com o objetivismo do cientificismo, representando ruptura com as formas de pensar que consideram a lógica e a linearidade como ponto de partida para explicação de fenômenos.

Para o autor, complexidade se remete à "característica básica de muitas situações, acontecimentos e processo que faz com que não possam ser analisados pela somatória de todas as análises das parcelas de todos os seus componentes ou ingredientes" (2007, p. 148). Ou seja, o entendimento da teoria da complexidade demanda por fuga à clausura de modelos mecanicistas, reducionistas e de movimentos de causa e efeito próprios das ciências exatas, para entendimento de fenômeno e sistemas complexos, requerendo admitir-se que, conforme afirma Nicolescu (2002, p. 45), "há na natureza e no nosso conhecimento da natureza, diferentes níveis de realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção". Pelo viés da subjetividade, das interrelações entre as partes e do caráter holístico entre todas as coisas é que se obteriam modelos explicativos baseados na teoria da complexidade.

É certo, no entanto, que o advento da ideia do pensamento complexo ensejou aporias características de novos paradigmas, em especial quando requerida

abertura cognitiva para pensar de forma diferente do pensamento enraizado em pressupostos objetivistas que guiam a atividade empresarial e, por consequência, influenciam significativamente a literatura, modelos, relações de produção, currículos e atividades docentes na preparação de administradores.

1.4 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO NOVO MILÊNIO

As concepções de educação consideradas ao longo deste trabalho guardam relação com o que pensa Adorno (2006, p. 141), que compreende educação "como produção de uma consciência verdadeira", a transmitir a ideia de que a educação é uma necessidade política. Para o pensador, "a educação seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo". E registra que a educação teria caráter questionável se fosse adstrita à preparação de indivíduos para meramente ajustarem-se ao mundo somente, sem desenvolver-lhes a capacidade de questionar a realidade, de contemplar sob outras perspectivas os fenômenos sociais, econômicos e culturais atuais. Até porque, segundo autor, a realidade "se impõe precisamente no que tem de pior" (2006, p. 143).

Para o educador Assmann, "educar é a mais avançada tarefa social emancipatória" (ASSMANN, 2007, p. 26) e o autor cita que a educação ganha papel fundamental no mundo atual, complementando: "hoje, educar significa defender vidas" (2007, p. 22). E talvez, mesmo não verbalizado, defender vidas significaria educar para conviver com os outros, de longe e de perto, do presente e do futuro, para desejar-lhes vivamente e agir de forma legítima para que tenham uma vida saudável, na mesma proporção em que aspiramos a uma vida boa para cada um de nós.

Em "Sistema da Ética", Dilthey (1994, p. 175), na seção "A pedagogia para uma vida superior", alude a princípio real que possibilita a educação e que, por outro lado, "evidencia a meta do desenvolvimento pessoal em concordância com a coerência e a vida da sociedade" E continua: "educação tem a missão de formar o indivíduo segundo suas predisposições particulares".

Demerval Saviani (1985, p. 50), tratando de educação, leciona que educação é uma "manifestação específica da ação social do homem e voltada para a formação da personalidade em seus múltiplos aspectos", tida como "fenômeno social

historicamente determinado, compreendendo relações sociais e formas de comportamento social, imbuídos de caráter de classe". Já Libâneo (2004, p. 30) lembra a ideia de educação plena para o desenvolvimento das pessoas quando cita que "educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais".

Em linha parecida, mas com abordagem mais hodierna, trilhou antes Demerval Saviani, para quem promover o homem "significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens" (SAVIANI, 1985, p. 41).

Coll diz que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento dos seres humanos e acrescenta que, provavelmente, outros educadores não divergirão da afirmativa, e cita: "A educação designa o conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquirem a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada" (COLL, 2003, p. 42). Em linha idêntica expõe Câmara (2003), para quem educar é um fenômeno multifacetado que engloba diversas dimensões dos indivíduos, um processo contínuo de construção coletiva que ocorre na relação entre as pessoas e entre elas e a natureza, seria a integração entre a razão e a emoção, seria o resgate dos sentimentos visando à restauração da inteireza humana e, paradoxalmente, a multidimensionalidade do ser.

Machado leciona que educação vem do "latim – *educatio*, do verbo *educare*", que seria instruir, fazer crescer, criar, e que o termo é "associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas" e que "projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da ideia de Educação" (2000, p. 20). O autor acrescenta que a função principal da educação reside, "fundamentalmente na construção de uma consciência crítica sem a qual a formação da pessoa não se realiza" (2010, p. 70).

Em "Educação como Prática da Liberdade Freire" (1983, p. 44) discorre sobre a capacidade libertadora da educação, enfatizando a "necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época". Esta capacidade libertadora é contemplada pelo pensamento de Charlot (2005), quando o autor considera a

educação como um componente importante na luta pela solidariedade, igualdade e justiça.

As diversas correntes conceituais de educação (educação considerada como transmissão de conhecimentos, preparação para a cidadania democrática, como desenvolvimento de potencialidades do ser humano, preparação para o exercício de uma profissão) sugerem que o esforço de definir processo o meio do qual as pessoas compreendem conteúdo valiosos, conduzem ao entendimento de que, independentemente do conceito que lhe seja emprestado, é instrumento de preparação do ser humano para a prática da liberdade, solidariedade, justiça e igualdade.

A educação é reconhecida como esteio para fruição de direitos das pessoas, seja para emancipação intelectual do indivíduo, seja pela preparação para o trabalho, constando de diplomas legais, o que lhe insere no ordenamento jurídico vigente e lhe confere dever de Estado, ao tempo em que consta de literatura de cunho filosófico, o que lhe reconhece sentido de pruridos éticos.

Mas que tipo de educação seria adequado para, ao mesmo tempo, preparar pessoas para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e lhes propiciar formação integral? De acordo com as contribuições teóricas sobre educação e na linha exposta por Câmara e Nascimento (2010), seria um tipo que considerasse "educação como um processo integral, não fragmentário nem reducionista, com o desafio de desenvolvê-la como um processo que envolve tanto a cognição quanto os sentimentos e as emoções", que considere o sujeito, o objeto e a interação entre ambos, esta vista em todos os seus expectros, considerando todas as coisas e seres, do céu, da terra e do mar, sobre os quais possam influir, e não somente um lecionar de disciplinas acadêmicas em que se ensinam, como afirma Nicolescu (2002), fragmentos de níveis da realidade.

Segundo Nicolescu, as matérias curriculares são associadas somente a um nível de realidade, o objeto, olvidando as academias da necessidade de estabelecer relações com o sujeito e com as interações. Agusti Nicolau Coll (2002) reforça o pensamento de Nicolescu, afirmando que os conteúdos parciais deixam de lado outras dimensões, como a política, a econômica, a jurídica, a religiosa, a educacional, recomendando o emprego de uma abrangência "mais global, não redutora, que não deixe de lado nenhuma dimensão da realidade" (2002, p. 76), no que é acompanhado

por Pascal Galvani (2002) em sua obra “A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural”.

Para tanto, Galvani cita que seria necessário o abandono da visão reducionista que enfoca a realidade apenas pelas lentes dos aspectos materiais. Essa visão seria embalada por métodos educacionais que primam pela divisão do conhecimento, fatiando, reduzindo e separando conteúdos cientificistas em disciplinas especializadas que acabam por recortar a realidade, gerando hábeis especialistas em pequenas coisas isoladas, o que é exigência do mercado atual, enformando ideologia dos tempos modernos voltadas para produtividade e progresso material.

Com isso, continua Galvani, essa visão reducionista leva o indivíduo a ser meramente racional, produtivo sob o ponto de vista somente material, egocêntrico ou econômico. Galvani (2002) conclui que o campo da educação se encontra, assim, confrontado com a supremacia de ideologias cientificistas voltadas para a especialização e para a produção, impostas mundialmente. No dizer de António Nóvoa, tratando de outro contexto, mas nem por isso de somenos importância, as “Universidades não podem ser oásis, devemos reorganizá-las para que estejam conectadas aos problemas sociais” (2012, p. 7).

Cabe então perguntar: o que fazem as escolas?

Reich (1993) informa que o sistema educacional americano conservou a forma e a função durante muito tempo, empregando um currículo padronizado, como linha de montagem, seccionado por assunto e desenvolvido em unidades de tempo preestabelecidos. Complementa o autor que, nos Estados Unidos, o controle de aproveitamento do ensino se assemelha a controles por testes padronizados de produção de peças, em que as ‘defeituosas’ são separadas e devolvidas para serem retrabalhadas. Conclui o autor que o sistema educacional daquele país reflete a economia local (1993, p. 221), ou seja, o meio empresarial, o qual inspira a elaboração e influencia o desenvolvimento do currículo, o que seria usual, já que é um significativo agente da sociedade. O que se afigura de certa temeridade é o meio empresarial ser o referencial principal e determinante.

Natural, claramente, observância ao papel da educação como fator de elevação de produtividade de uma nação, como natural e desejável seria, tambem, equilíbrio na organização, execução e avaliação do processo educacional para além da preparação do indíviduo para o trabalho. O que se verifica, no dizer de Reich (1993), é que a ordem econômica e a produtividade passaram a ser guias principais e

dogmáticos do processo educacional nos tempos atuais, enquanto novos conteúdos curriculares e novos saberes fazem parte de poucas e louváveis exceções.

Segundo o autor, os aprendizes são preparados para competir e, ainda segundo ele, "aprender a colaborar, a comunicar conceitos abstratos e a alcançar consenso não são assuntos usualmente enfatizados na educação formal" (1993, p. 217). E continua: "Na maior parte das salas de aula nos Estados Unidos e em outros países, o objetivo fundamental é conseguir a calma e solitária realização de tarefas especializadas", sendo vedado conversar, ajudar-se mutuamente. Assim, as relações e padrões de produção impuseram às nações e suas instituições uma uniformidade no processo de ensino e aprendizagem tendo como base fundamental a preparação para uma competitividade acirrada.

A par desse quadro pouco alvissareiro para a educação, há que se aludir aos métodos, igualmente empobrecidos em função do corte de linha de montagem, praticados em sala de aula. Nesse caso, o professor, como mero instrutor, cuida apenas de "ministrar" conteúdos fragmentados ou a de "inocular" conteúdos programáticos em alunos, num franco processo de transmissão de conhecimento. No dizer de Jacques Ranciére (2010), em sua obra "O Mestre Ignorante: Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual", esse processo de transmissão de conhecimento pode ser considerado um processo de embrutecimento, em contraposição à busca de emancipação do indivíduo a que tributam homenagens os mais afamados e acolhidos pensadores da educação.

1.5 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO PARA O MUNDO EMPRESARIAL

Conforme lido em Adorno (1995), ao apequenar a educação como simples instrumento para o homem ajustar-se ao meio, produzir-se-iam pessoas meramente ajustadas, fregilizando-lhes a capacidade de pensar em novas formas de ver o mundo e de conformá-lo aos desafios do novo milênio.

Essa fragilização encontra guarida em Sennett (2008, p. 127), que afirma: "a atividade econômica debilita a capacidade política das pessoas. A economia opera no terreno da necessidade e da ganância, ao passo que a política deveria operar no da justiça e do direito"

Segundo o autor, as empresas dedicadas precipuamente à atividade econômica e, por isso, com valores centrados em competição que, por seu turno,

exigem perícia e desempenhos considerados “superiores”, são caracterizadas por intolerância à baixa maestria, aos resultados apenas satisfatórios e à demora na obtenção do que julgam ser sucesso (SENNETT, 2008, p. 178). Talvez sejam empresas nas quais ocorre, conforme cita o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, “a depreciação do trabalho, levando as pessoas a dedicarem a maior parte do dia à profissão, caminha para a destruição da vida social delas...” (2012, p. 26) que, no dizer do autor, é uma das sete ameaças do mundo.

No entanto, em especial nos dias atuais, em que a dedicação e identificação com as empresas são fatores de motivação e de obtenção de melhores resultados, não se verifica lealdade institucional dos colaboradores com aqueles tipos de organizações de baixa tolerância, eis que estas, na maioria das vezes, são fortemente comprometidas com o lucro e com o crescimento, e muito pouco com os *stakeholders* (2008, p.179). Assim, para Sennett, os colaboradores tenderiam a, em função da baixa tolerância por parte da empresa, operar em reciprocidade, ou seja, apresentar baixo grau de identificação com a empresa e testemunhar lealdade somente até o limite em que são recompensadas.

Para Reich (1993, p. 194), “os ricos estão tornando-se mais ricos e os pobres, mais pobres”, confirmando a tese de que, ao lado da elevação da competitividade de algumas nações, de empresas e de grupos de pessoas, convivem outras nações e outros grupos, passando do estado de pobreza para a miséria, alargando o fosso social, econômico e educacional que os separa e os condena a uma vida diferenciada, ao submundo dos bens sociais, à míngua de condições mínimas de uma vida digna.

É o que testemunha o artigo de Emir Sader (2011) sobre a pobreza e a crise humanitária que afetam povos africanos as quais, pela repetição e naturalização, conduzem países e nações ricas a fazerem ouvidos moucos à brutal disparidade de qualidade de vida entre seres semelhantes. Em pensamento parecido, Josso (2007, p. 426), cita que “as desatenções, seja qual for o meio ambiente cultural e natural no qual vivemos, tornam rapidamente um perigo para nossa sobrevida”.

Nessa linha, Leonardo Boff (2003, p. 4) cita que a humanidade corre o risco de aceitar como inevitável uma “apartação mundial entre ricos e pobres, entre aqueles que têm abundância de bens e serviços e aqueles que estão à margem de tudo isso, sobrevivendo com enorme dificuldade”. E arremata, acrescentando que tal situação “leva à percepção de que os laços de cooperação e solidariedade são

minimos em todo o mundo. O fato é que a política mundial retrocedeu a níveis de barbárie nunca antes observados nos últmos quinhentos anos" (2003, p. 4).

Enquanto Debord (1997) se refere a profissionais midiático-estatais e privados, vinculados a senhores a quem servem, os cegam e lhes negam desenvolvimento da capacidade de autorreflexão, Reich (1993) denomina esses profissionais de analistas simbólicos, que são, segundo este autor, indivíduos capazes de, mediante análises de causa e efeito, amparados em raciocínios cartesianos e em toda sorte de cálculos econométricos, produzir solução para geração de riqueza e prosperidade material de quem lhes paga. Já Berger e Luckmann (2008) os denominam de "peritos universais", com forte pendor para abstração da realidade.

Esses analistas simbólicos de Reich (1993), os profissionais midiáticos de Debord e os peritos universais de Berger e Luckmann (2008) não apresentariam autonomia reflexiva de voltar as consciências para analisar o quê fazem, para o quê fazem e que futuro portam suas ações.

Debord (1997), Reich (1993) e Berger e Luckmann (2008) encontram eco no pensamento de Elias (1994). De um lado, o primeiro aduz a figura do profissional midiático-estatal ou privado; de outro, Reich se refere aos analistas simbólicos, que seriam afortunados profissionais "capazes de fazer compras, trabalhar e frequentar cinemas e teatros quase em estado de graça e sem correr o risco de contato direto com o mundo exterior, em particular, com outra cidade" (1993, p. 254), enquanto Berger e Luckmann citam a falta de autonomia dos peritos universais. Já Elias (1994), tratando da sociedade formada por indivíduos, ao realçar o isolacionismo e a pouca interação com o todo, faz referências aos tecnicistas treinados para fazer algo isolado da contextualização, ou seja, detentores de saberes fragmentados, que talvez não reconhecem sua relação de pessoa singular com a pluralidade.

Nesse corte da complexidade inserida na educação do indivíduo, Agusti Coll (2002, p. 76) diz que os ensinamentos são constituídos de conteúdos parciais que não contemplam outras dimensões da realidade, tais como a "política, a econômica, a jurídica, a religiosa, a educacional." Para o autor, devemos empregar uma abordagem mais "global, não redutora, que não deixe de lado nenhuma dimensão da realidade".

Para Berger e Luckmann (2008), a especialização do conhecimento e a concomitante organização de pessoas para ministrar os corpos especializados de conhecimento seguiram a mesma lógica que levou as empresas a adotar a divisão do

trabalho, incidindo na fragmentação de tarefas (2008, p. 158). Analisando a mesma temática, sob o enfoque da complexidade, Nicolescu (2002, p. 57) chega a idêntico entendimento quando afirma que “as disciplinas acadêmicas estudam fragmentos de níveis da realidade. Há várias disciplinas associadas a um único nível de realidade”, pois estariam conectadas somente ao objeto, olvidando-se do sujeito e de sua interação.

Berger e Luckmann continuam: “Outros homens podem continuar a ocupar-se de setores particulares da realidade, mas aqueles pretendem ser especialistas nas definições supremas da realidade enquanto tal” (2008, p. 158), criando situações oriundas do imaginário particular e, como defesa, estimulam elementos de validação dessas situações. Como consequência, prosseguem os autores, esses peritos universais carregam certa vacuidade mental sobre as “vicissitudes da vida cotidiana, tanto os outros quanto eles próprios podem concluir que suas teorias não têm qualquer relação com a vida corrente da sociedade, mas existem numa espécie de céu platônico de ideação” (2008, p. 159).

Segundo os autores, os especialistas ou peritos universais, não satisfeitos com a abstração da realidade, buscam institucionalizar conceitos e fortalecer ações para validar o que pensam, acabando por legitimar definições. “As coisas são certas não porque dão resultado, mas porque são certas – isto é, certas em termo das supremas definições da realidade promulgadas pelos especialistas universais” (2008, p. 159).

Em função desses reforços, os especialistas alcançam a inércia em torno do que criam e acreditam. Assim, a aceitação e o hábito limitam a ação humana que possa questionar ou mudar algo, legitimam e fazem perdurar instituições e universos simbólicos, a menos que se tornem “problemáticas” (2008, p. 159) e, por isso, já não se sustentam. De outra forma, mais científica, no dizer de Kuhn (2007), os paradigmas assim criados prevalecem até que já não ofereçam mais respostas a novas perguntas, nem resolvam novos problemas.

Mas, para que as instituições, simbologias e modelos sejam atacados, no sentido popperiano (POPPER, 2007), é necessário o exercício do pensamento divergente, se afigurando desejável que estudiosos alentados por ideologias novas ou revolucionárias, ou ainda por voluntarismo, desafiem o quanto se lhes apresenta e busquem, amparados em alguma plausibilidade até mesmo subjetiva, questionar a realidade até então apresentada, ainda que suas bases conceituais se encontrem na

marginalidade social, isto é, padeçam de “integração teórica do universo da sociedade a que pertencem” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 169).

Ora, tem-se que, no dizer de Berger e Luckmann (2008), “as instituições e os universos simbólicos são legitimados por indivíduos vivos, que têm localizações sociais concretas e interesses sociais concretos”. Não seria diferente no campo educacional, em especial em escolas de educação de cunho privado, conforme cita Durkheim, quando diz que “é impossível fazer com que uma sociedade tenha, num dado momento, um outro sistema de educação que não aquele que está implicado na sua estrutura” (2007, p. 74).

Pelo enunciado anterior, é razoável acreditar que as instituições educacionais reproduziriam currículos e seus objetivos e conteúdos de acordo com o meio a que pertencem, no caso em estudo, mais voltado para atividade empresarial que para atividade educacional formal, eis que, dada a competitividade do setor, seria mais oportuno para as escolas legitimar o que preconizam os diversos segmentos empresariais.

É o que confirma texto de Candau (1999) quando aborda a necessidade de “gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado” (1999, p. 32). E prossegue a autora, citando que, no processo de seleção e definição de conteúdos capazes de desenvolver competências e habilidades do mundo do trabalho, a consulta deve ser aos empresários, eis que reúnem melhores condições de opinar em função da vivência na concorrência do mercado.

Idêntico prestígio às demandas do mercado consta de reportes à pesquisa de âmbito nacional com 927 professores de cursos de Administração, realizada em agosto de 2006 pelo Conselho Federal de Administração, intitulada “Pesquisa Nacional – 4ª. edição – 2006, Perfil, Formação, Atuação e Oportunidade de Trabalho do Administrador”, que apresenta sugestões de novos conteúdos para cursos de administração. Andrade e outros (2006, p. 24) citam que “os professores opinaram sobre novos conteúdos que poderão vir a ser adotados pelas IES em seus cursos, com o objetivo de melhor adequá-los às necessidades de seus alunos diante dos desafios do mercado”.

A literatura trazida à lume permite entender que diversos vetores auxiliam e reforçam o que está posto. Pode ser o professor que, dado ao corte tecnicista e

utilitário, reafirma instituições e simbologias; pode ser o sistema de governança da IES que exige a manutenção da “modernização” dos currículos segundo a ordem do mercado, pois, afinal, a competitividade é palavra de ordem para sucesso das empresas e dos alunos – futuros administradores. Nada mais natural o processo de construção e legitimação dessa “realidade, que é, ao fim, uma construção social”. Autores como Berger e Luckmann (2008, p. 172), discutindo sobre aspecto essencialmente sociológico dessa realidade assim construída, afirmam: “O reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja existência tem por base a vida dos indivíduos concretos e não possui status empírico à parte dessas vidas”.

Com base na literatura expendida, depreende-se que as empresas, por meio de seus especialistas e dirigentes de sucesso, como agentes sociais de forte influência, são capazes de impor à sociedade “teorias fundadas” em suas experiências de sucesso. São, talvez, no entanto, experiências e vivências momentâneas, passageiras, que tomam forma de acordo com o alcance de suas práticas. Ou porque, talvez, foram reais, mas não sustentáveis, ou porque foram artificiais, criadas a reboque de mecanismos quando muito inovadores, ou de artifícios que resvalam no ordenamento legal vigente. Basta ver as quebras generalizadas de empresas de sucesso, de que dá conhecimento a imprensa: falta de sustentabilidade, fraudes de diversas ordens, práticas mercantis e contábeis ao arrepio do ordenamento legal vigente.

Há legitimação de teorias com “cases” que carecem de consistência teórica e de “falseabilidade de verdades” (POPPER, 2007), apresentadas pelas academias de diversos países, por diversas empresas e constante de obras, editadas em profusão, sobre gestão empresarial. Algumas até se modificam e alteram processos organizacionais para legitimar teorias. Interessa, ao fim, aos profissionais midiáticos, aos analistas simbólicos e aos especialistas universais legitimar suas teorias, num processo de construção social contínuo, até que novas concepções, na linha kuhniana, desafiem as teorias e modelos que se apresentam como eficazes e legítimos.

Assim, supostamente lídimas, o são essas teorias pelo esforço de validação pela sociedade a que pertencem e pelos que sofrem sua influência, já debilitados intelectualmente e esquálidos de forças para pensar de outra forma, para duvidar do que veem e das verdades que se lhes impõem os especialistas em pequenas coisas,

os quais não reúnem condições para, pelo menos de vez em quando, perguntarem a si o que fazem, para que serve o que fazem e para quem fazem, se não para atender interesses privados restritos aos donos dos negócios.

A respeito de pessoas treinadas para fazer algo sem a capacidade de pensar sobre o quê fazem e para que fazem, Kliksberg (2008, p. 272) relata um caso no qual um indivíduo de um grande grupo empresarial, para otimizar os lucros da empresa, recorria, sistematicamente, a fraudes ao consumidor ou à indução do respectivo governo a engano nos cálculos. Sem nenhum comprometimento com a verdade e com as normas aplicáveis, mas tão-somente com os resultados empresariais.

A advogada que defendia o indivíduo apresentou em defesa a alegação de que “seu cliente admitia a procedência de todas as acusações, mas tinha uma atenuante: “havia sido treinado para isso pela companhia”. Dessa forma, o “treinamento” se apresentava dissociado do contexto social, a sugerir a falha ética estava inteiramente agasalhada e enraizada na cultura corporativa, ou seja, não em processo educativo que alvitrasse formar indíviduos com higidez civil, mas em processo de transmissão de conhecimentos fragmentários. Um adestramento, não um processo corporativo educacional.

Tanto a empresa, quanto o empregado incursos em ato desabonador, talvez tenham aprendido com gestores tecnocratas e econocratas plenos de saberes parcelados, dominados por pensamento determinístico e fragmentário, voltados para o lucro, movidos pela ganância, “treinados” por especialistas em pequenas coisas, dedicados ao desempenho individual e ao sucesso empresarial. Empresa e empregados, nesse caso, se confundem e se assemelham aos especialistas simbólicos e aos profissionais midiáticos estatais ou privados, que operam de forma isolada, que se bastam, sem correlação com o todo.

É provável que esses especialistas tenham sido, quando discentes, considerados como alunos-clientes de que tratam Vergara e Amaral (2001, p. 8), foram inseridos em “programas de ensino dissociados do contexto maior da sociedade”, os quais, estes últimos, são baseados na abordagem tecnicista, isto é, ancorados na racionalidade, na eficiência e na produtividade.

Mais uma vez, a exemplo da confluência dos pensamentos de Reich, Elias e Debord, Kliksberg encontra respaldo no pensamento de Chomsky (2004), que aduz a atual característica não agregadora das coisas do mundo e o apreço pelo estanqueísmo, em flagrante comportamento absolutista, que busca, no caso, o do

domínio total e ganancioso de mercado sem os freios de prudência e sem a contemplação das sanções que pairam sobre os agentes de desprezo aos outros e às normas sociais.

Sobre educação em administração, Kliksberg relata que o professor Amitai Etzioni, em famosos cursos *Master Businnes Administration* - MBA (dos quais os Estados Unidos se orgulham e ostentam, dizem, as melhores universidades), observou resistência ao ensino de ética, pois que a temática fora considerada "supérflua e desnecessária" (2008, p. 272). Prossegue o autor com o relato citando que o professor Etzioni chegara à conclusão de que "nâo só a ética não era ensinada como criavam incentivos perversos ao enfatizar o lucro e outros objetivos semelhantes, sem desenvolver as responsabilidades comunitárias dos administradores de empresa" (2008, p. 272).

Nessa linha, é oportuno aduzir que a educação em valores não é consequência somente do processo educacional escolar, mas, conforme lecionam Cardoso e Freire (2003), ocorrem, à larga, aprendizagens no âmbito interno das organizações. Decorre da afirmação desses autores que o ensino e a aprendizagem nas organizações precisam ser planejados para contemplar os significados das tendências do meio externo.

Kliksberg (2008) relata que uma pesquisa, realizada com dois mil graduados das principais escolas de negócios do país, indicou que logo no início de cursos de MBA o perfil ético dos cursandos se deteriorava à medidade em que avançavam no curso. Noutra pesquisa, indagados se praticariam ato ilegal que rendesse a si ou às suas empresas cem mil doláres, com o risco de um por cento de serem submetidos à pena de um ano de prisão, um terço dos entrevistados respondeu que praticariam o ato ilegal.

Na linha de experiências sobre ética e valores em empresas, o emérito professor Etzioni sugeriu ao Congresso dos Estados Unidos "promover a realização de uma audência para que os diretores das principais escolas de negócios explicassem ao público como a ética é ensinada nas suas universidades" (KLIKSBERG, 2008, p. 272).

Bem anteviu Etizioni. Em matéria divulgada pelo Correio Braziliense de 11 de julho de 2012, há reportagem intitulada "Executivos admitem desonestidade". A reportagem informa que vinte e quatro por cento dos executivos de Wall Street e da Bolsa de Londres admitem condutas desonestas como meios necessários para èxito

nas finanças. Dezesseis por cento dos executivos pesquisados afirmaram que cometiriam delito na bolsa se pudessem fazê-lo sem o risco de serem chamados à Justiça. Ou seja, de acordo com a reportagem, a desonestidade é uma prática aceita pelor profisisonais de finanças, o que permite levantar dúvidas sobre a higidez dos sistemas financeiros de diversas nações.

Os aprendentes do professor Etzioni, conforme relatado por Kliksberg, talvez não tenham desenvolvido, ou não foram estimulados a desenvolver, a capacidade cognitiva da "mente ética", que seria o cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador. Nesse sentido, Gardner (2008) trata, de um lado, do desenvolvimento cognitivo e, de outro, do simultâneo burilamento moral do indivíduo que opera em organizações. Essa compreensão é contemplada como esteio deste estudo.

Sainsaulieu e Kirschner (2006), discutindo questões fundamentais da produção e distribuição de bens e serviços, afirmam que as empresas não devem ficar adstritas ao lucro econômico, impondo às organizações formar identidades coletivas portadoras de futuro. Para o autor e a autora, a empresa deve "está empenhada em uma interdependência institucional de alcance maior, porque não pode mais deixar de explicar à sociedade exterior os efeitos sociais que produziu" (2006, p. 413).

Sainsaulieu e Kirschner (2006) aduzem a dupla contingência enfrentada pelas empresas. De um lado, a busca da produtividade por meio de seus processos internos em que atuam atores, forças e estruturas racionais e, de outro, a contemplação de suas finalidades, tanto quanto os valores e as regulações da vida em sociedade, o que, em tese, segundo os autores, não representa contradição no trato da gestão das organizações.

Em trilha semelhante, Brunsson (2006), em obra sobre organizações, trata da "hipocrisia" enfrentada pelas empresas. Segundo o autor, se, de um lado, opera racionalmente com maximização da eficiência dos recursos em busca de sustentabilidade de ordem econômica e financeira, de outro, sua sobrevivência e longevidade estariam mais dependentes do cumprimento de normas e de apreço a valores. Para o autor, as empresas se deparam, a princípio, com duas vertentes díspares, que são, primeiramente, tornar a empresa guiada pela ação gerencial eficaz que reúne e conjuga recursos, e a empresa orientada por ação política, que considera o ambiente e suas imbricações.

Em linha idêntica, Reich (2008, 175) aborda a dupla contingência sob o prisma de desconfiança quanto às reais intenções professadas por empresas americanas que adotam a responsabilidade social empresarial. É que, para o autor, essa mudança foi ensejada no bojo de um arranjo cuja equação resultaria mais lucros para as empresas, tendo em vista em vista que "as empresas que respeitam e valorizam seus empregados, as comunidades e o meio ambiente, acabam conquistando o respeito e a gratidão dos empregados, da comunidade e da sociedade com um todo". E acrescenta o autor: "o que indiretamente contribui para os resultados financeiros".

Reich lista diversas ações de grandes empresas americanas, que teriam sido implementadas menos guiadas por sentimentos de responsabilidade social e mais por serem compensadoras sob o ponto de vista de redução de custos e, por consequência, geradoras de mais lucros. Segundo o autor, a lógica do supercapitalismo explica essa faceta de "responsabilidade social" adotada por diversas empresas como tomada de decisão para manter ou ampliar mercados e margens de lucros. Continuariam, as empresas, no entanto, a produzir insegurança no trabalho, desigualdades de renda e aumento dos efeitos nocivos ao meio ambiente.

Para Brunsson (2006), embora a ação gerencial seduza pelos resultados operacionais, a ação política, pelo respeito ao meio que o cerca e pela sua função social precípua, é que tornará a empresa útil, admirada e longeva. De certa forma, esse pensamento é respaldado por Morin (2009, p. 191), que traz a consciência ecológica como anteparo ao crescimento industrial, citando que esse último tem um "caráter fatal, se continuar sua corrida exponencial, isto é, na direção do infinito...".

Nos Estados Unidos, onde ocorreu o relato do Professor Etzioni sobre o desprezo pela ética, país berço dos mais afamados cursos de Administração, a crise grassou por diversos setores da economia, e perdurará, pois os cenários não apresentam indicativos de reversão. Assim foi que, em 2009, de janeiro a março, nada mais nem menos que dezenove bancos faliram. Em outro período, casos como o da World.com (setor de telecomunicações) e da Enron (eletricidade, gás natural e comunicações) revelaram a face perversa da falta de ética, estarrecendo o mundo com falseamentos de balanços, com erros propositados de valores de mercado e com falaciosa governaça dos modelos de gestão, em contrapartida do empobrecimento dos investidores.

A *débâcle* da Enron e da World.com arrastou consigo significativo número de advogados, analistas financeiros, auditores e gestores, todos, de alguma forma, responsáveis pelo engodo aos clientes. Fizeram sumir, com seus atos deletérios, empresa de auditoria independente que contava com 89 anos de existência, com cerca de 85 mil empregados e com sede ou representações em 85 países.

Para esses profissionais e empresas, valeu a pena aprender a somente "produzir" dinheiro e lucros? Perderam mais que os empregos, perderam a reputação, eis que construída sobre base frágil, frívola, que considera o lucro pelo lucro e nutre apego à ganância. Talvez fossem profissionais midiáticos, especialistas em pequenas coisas, tecnocratas e econocratas voltados meramente para o lucro, para o sucesso empresarial somente, comprometidos com resultados contábeis e financeiros, treinados para a competividade acirrada e para o sucesso a qualquer custo, mas que talvez desconhecessem a origem e a razão da existência das organizações. Possivelmente esses empresários, gestores e técnicos foram alunos formados em universidades em que os professores não conseguiram abordar ética porque era "assunto de pouca importância". Receberam em troca a reputação enodada e seus pares, quando não envolvidos diretamente, tiveram a moral tisnada.

É certo que, dadas as construções sociais sobre a necessidade de melhoria de competividade empresarial e as exigências do mundo do trabalho, o indivíduo se depara com um dilema entre a preparação para o trabalho e a formação integral. No dizer de Ricota (2006, p. 159), há urgência para "tratar de problemas sociais e humanitários, e procurar também atender a demanda de sobrevivência, de colocação e estabilidade profissional no mercado de trabalho", o que conduziria "estudantes e profissionais a buscar atalhos, maneiras simplistas e básicas de lidar com situações cotidianas e desafios profissionais".

Talvez essa necessidade de adaptação ao modo de buscar especialização e trabalho leve estudantes a "adquirir" conhecimentos fragmentados, moldados em treinamentos atinentes ao fazer, para competir sem reflexão sobre a importância do que fazem e para quê fazem. Seria um saber estanque, que não considera a relação do sujeito com a pluralidade e com o contexto em que vive o discente e profissional. Essa temática é abordada por Elias (1994) no seu livro "A Sociedade dos Indivíduos" e retratada por Chomsky (2004) em "O Império Americano: hegemonia ou sobrevivência". Assim, em função das vicissitudes individuais por emprego e renda, abrem-se perspectivas para a geração e multiplicação do que, em resumo, Reich

(1993) chama de analistas simbólicos, dos profissionais midiáticos de Debord (1997) ou dos especialistas universais de Berger e Luckmann (2008).

Nesse sentido, Edgar Morin (2008) entende que é imprescindível, para o desenvolvimento de qualquer sociedade, a interrelação entre as culturas científicas, humanistas e de massa, que anula o reducionismo e enfatiza a unidade complexa, o que levaria à indagação sobre o quão as intenções educacionais têm em vista a preparação do homem para competir somente ou para cooperar. Eventual tentativa de conciliar competição com cooperação seria permeada por mudanças de modelos mentais e de práticas sociais, de sorte a considerar, simultaneamente e de forma equilibrada, a ciência e a consciência.

Tratando de mudanças de modelos de gestão empresarial, Gary Hamel e Breen (2007) convidam ao embate contra o precedente nas organizações, questionando as heranças de formas de pensar e os desafios das verdades temporárias que cercam os atuais modelos de gestão. Nessa perspectiva, os autores acreditam que, para fazer aflorar o novo, tornam-se necessárias novas formas de pensar, com o abandono das crenças sobre as quais se alicerçam as práticas empresariais até então tidas como exitosas e calcadas em orientações do mercado.

E perguntam os autores: para o advento do novo são necessárias crises nas organizações para que os gestores mudem suas práticas gerenciais? Afirmam que, com as crises e com a necessidade de mudanças, o abandono de paradigmas antigos seria necessário para abertura de novas formas de ver o mundo e de pensar em soluções empresariais inovadoras. Essa abordagem se coaduna, de forma geral, com o pensamento de Kuhn (2007), segundo o qual, os paradigmas são válidos até que não mais ofereçam respostas satisfatórias para a solução de problemas e inquietações dos indivíduos.

Nalebuff e Branderburguer (1996) acenam com a associação possível da competição com a cooperação no mundo empresarial. Na obra “Co-opetição: um conceito revolucionário que combina competição com cooperação – a estratégia da teoria do jogo que está mudando o jogo dos negócios” os autores afirmam que essa conjugação significaria mudança de mentalidades que exacerbam o sentido competitivo das empresas. Recomendam a adoção da parceria e o abandono do jogo de vencedores e vencidos, da dicotomia do ganha-perde, que é um jogo de “soma zero”, parecido com guerra e paz.

Para os autores, o ideal seria uma relação típica do “ganha-ganha”, mais afigurada ao “paz e paz”, evocando a complementaridade e a possibilidade da convivência harmônica entre competição e cooperação, o que se coaduna com o que diz Sennett (2012) ao tratar de cooperação. Apresentando experiências bem sucedidas em negócios, os autores citam que “muitas histórias de sucesso deste livro dizem respeito a companhias que reconheceram que a cooperação é um fato tão importante para o êxito dos negócios quanto a competição” (1996, p. 298).

Garbin (2011, p. 28) empreende tentativa de caracterizar o que seja cooperação, colaboração e competição. Para o estudioso, cooperação seria “troca de informações, alteração de atividades e compartilhamento de recursos para benefício mútuo e alcance de um objetivo comum”. Já colaboração seria “troca de informações, alteração de atividades, compartilhamento de recursos e aumento da capacidade do outro para benefício mútuo e alcance de um objetivo comum”. Por outro lado, competição seria “concorrer com outro numa mesma pretensão, evidenciando disputa, concorrência e rivalidade” (2011, p. 26). Este último conceito encontra arrimo no pensamento de Morin (2011a, p. 48), quando trata de sociedade: “Sociedade é onde atuam as relações individuais, egoístas, de rivalidade, de concorrência, de antagonismo”.

Garbin evoca o que chamou de “inteligência colaborativa” - quando muito se fala em inteligência competitiva, que seria, de acordo com aportes teóricos de prestigiados pensadores, uma tomada de consciência ética, um código moral, assim definida: “capacidade de pensar e agir de modo consciente, com a intenção mais elevada, para construir relacionamentos colaborativos e harmoniosos, com o objetivo de um desenvolvimento centrado no bem comum, no bem-estar de todos e no equilíbrio do mundo em que vivemos” (2011, p. 26).

Esse conceito é agasalhado pelo dizer de Laszlo (2001, p. 123), para quem se “queremos que a fase crítica da atual transição chegue a um término humanístico e sustentável, será necessário que os valores, as cosmo visões, a ética e as ambições das pessoas mudem em linha com a mudança de suas condições”. E Laszlo concita à mudança de comportamentos que permitam a todas as pessoas viver na terra, e assumir as responsabilidades que recaem sobre cada um de nós nas esferas pessoal, empresarial, civil e política de nossa vida.

Pagés e outros (1987) se reportam às organizações como uma abstração fria, o lugar do capital, perante as quais o ser é hostil ou indiferente. Em assim sendo,

para os autores, o indivíduo se submete às organizações, fica dependente psicologicamente e despersonalizado, assume regras e princípios segundo a lógica empresarial, que é competir, vencer o concorrente e obter a maior fatia de mercado e o lucro possíveis. Nesta perspectiva, as organizações seriam uma fonte de produção ideológica, que aprenderam e multiplicam ideias da sociedade global. Influenciam as escolas, as universidades, os professores e estudantes.

Segundo os autores, a dominação se exerce ao nível inconsciente e modela a fundo as estruturas da personalidade. “O indivíduo tende a assumir a organização, sua ideologia e suas regras” (1987, p. 36), chegando inclusive, no dizer de Bauman, a fazer a pessoa a acreditar que “a felicidade exige que se pareça estar à frente dos competidores” (2009, p. 36), a alimentar o que Piaget chama de egocentrismo nacional, egocentrismo de classe e egocentrismo racial, os quais impõem às pessoas “toda uma gama de erros que se situam entre a simples ilusão de perspectivas e a mentira decorrente dos constrangimentos coletivos” (2007, p. 78).

Esse poder das organizações é retratado por diversos autores dedicados a gestão de empresas. Elisa Wolynec (2006), em artigo intitulado “O futuro da educação superior” aborda, dentre outros aspectos, a necessidade de o professor acolher mudanças propostas pelos dirigentes das instituições para modernizar a educação superior, que seria, para a autora, uma tendência inexorável, um caminho sem volta trilhado pela sociedade do conhecimento. E nada de axiologia, revela a leitura do texto.

Talvez seja mais apropriada ao contexto a abordagem de Bernadete Gatti (2005), para quem é imperiosa a reflexão, no campo da pesquisa em educação, acerca de algumas perplexidades diante de momentos sociais complexos, historicamente construídos. Recomenda a autora um contínuo questionamento sobre o que conservar na educação, que modismos evitar, quais práticas, identidades e valores são, em princípio, dignos de respeito. Em seu artigo, a autora discute a produção de conhecimento, para sabê-los válidos e úteis, mediante a contemplação e compreensão das diferentes manifestações apresentadas neste momento histórico contemporâneo e, assim, propiciar ou não circularidade desses conhecimentos.

Para Drucker (2001), em “Sociedade Pós-capitalista”, o recurso econômico básico é o conhecimento, que deixou de ser um bem privado e passou a bem público. É, atualmente, um recurso e uma utilidade, mais voltado ao “como fazer”, empregado em processos, ferramentas e produtos, fundamento emblemático da nova sociedade

pós-capitalista. Drucker, em sua obra “Administrando para o Futuro” (1992), mais uma vez enfoca a importância do conhecimento. Em ambas as obras é demonstrada pelo autor a importância, insofismável, do conhecimento. Inexistem, no entanto, nas abordagens, referências a valores.

Outros autores fazem referências à rapidez com que ocorrem as mudanças no mundo empresarial que, no mais das vezes, moldam paulatinamente as culturas empresariais. É o que diz Motta (1998, p. 2) quando cita: “Autores como Alvin Toffler, Peter Drucker, John Naisbitt, Francis Fukuyama e Alain Touraine enaltecem e popularizam a perspectiva da transformação surpreendente; chamam a atenção para a alta velocidade da mudança...”.

Em linhas semelhantes escrevem Chiavenato (1994) e Marras (2000), quando tratam de reorganização empresarial. O primeiro cita que o fenômeno do progresso tecnológico é mundial, amplo, rápido e intenso, afetando significativamente o mundo das empresas, e acrescenta: “Mais do que isto: elas são definitivas e irreversíveis, de tal modo que as empresas nunca mais serão as mesmas” (CHIAVENATO, 1994, p. 1). Marras, por seu turno, diz que é necessário abstração de velhos paradigmas nacionalistas e limites das preocupações empresariais, e afirma que a “globalização trouxe no seu bojo alterações no campo de trabalho extremamente graves como consequência do diferencial competitivo apresentado pelas linhas de produção dos países de primeiro mundo” (MARRAS, 2000, p. 31).

Hesselbein, Goldsmith e Beckhard (1996) evocam comportamentos emergentes que estão substituindo paradigmas considerados arcaicos, o que confirma a necessidade de mudança de comportamentos nas relações de trabalho suscitada por Motta, Marras e Chiavenato.

Já Senge, tratando de organizações que aprendem, assim entendidas pelo autor aquelas que desenvolvem capacidade de pensar, conduzem a novos comportamentos e percepções, mudam modelos mentais, consideram as aspirações humanas e, aludindo ao que chama de metanóia – mudança de mentalidade, faz referência a uma “aprendizagem adaptativa que deve ser somada à aprendizagem generativa, a aprendizagem que amplia nossa capacidade de criar” (SENGE, 1990, p. 47).

A preocupação com a internacionalização de economia, mudanças, conhecimento e preparação para o trabalho não é adstrita aos pensadores de arquiteturas organizacionais. Já em 1979, Paulo Freire, tratando de multinacionais e

trabalhadores no Brasil e de educação emancipatória, alertava que a educação de massa deveria ser capaz de perceber os mecanismos de desenvolvimento e as tendências evolutivas da sociedade. E registrava o mestre com o descortino que lhe era peculiar: “Todo militante da educação popular é confrontado, em sua prática quotidiana, com os problemas econômicos concretos que condicionam a realidade social, a vida das pessoas e, em consequência, o processo educativo” (FREIRE, 1979, p. 19).

Tratando de “novas perspectivas da educação e a formação do professor”, Câmara (2001, p. 1) afirma que o equacionamento da problemática educacional requer contemplação do contexto à vista das implicações ensejadas “pelo progresso das ciências e das tecnologias”. A autora alude às implicações das mudanças do contexto social mundial e sugere que os educadores e as instituições de ensino “precisam buscar atualização de conceitos e concepções de educação e de currículo para atuar em consonância com as mudanças e transformações que ocorrem a cada dia” (2003, p. 3).

A temática está presente, também, no Relatório da UNESCO intitulado “Educação – Um Tesouro a Descobrir, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. Em artigo “Criar Oportunidades”, de Aleksandra Kornhauser, consta que economias modernas, que sofrem processo de inovação e progresso tecnológico, exigirão, cada vez mais, profissionais com estudos de nível superior. E acrescenta que não se vislumbra inversão das tendências de avanços e mudanças, impondo às universidades responder aos desafios, “adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade” (KORNHAUSER, 1998, p. 143).

Na mesma publicação, no artigo “Abertura de Espírito para uma Vida Melhor”, Myong Won Suhr, referindo-se a educação na Coréia do Sul, afirma que as universidades de seu país estão modificando programas para redefinir conteúdos da educação que se alicercem na ética e na moral. Segundo o autor, “a partir de agora se dá mais importância ao crescimento econômico (isto é, à ciência e à tecnologia) e insiste-se mais no desenvolvimento humano ou social, inspirando-se em valores humanistas seculares” (SUHR, 1998, p. 252).

Libâneo (2004), em sua obra “Pedagogia e Pedagogos”, se alinha aos pensadores de gestão quanto às consequências das transformações de mercado – efeito notório da globalização, e às inovações tecnológicas e científicas, em diversos campos da atividade. Para o autor, essas transformações e inovações ensejam

alterações profundas no processo produtivo e requerem “mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando o sistema de ensino” (2004, p. 28).

1.6 VALORES

Este tópico não alvitra abordar axiologia (teoria dos valores morais) de forma detida porque demandaria estudos teóricos aprofundados sobre o tema não comportados no escopo desta pesquisa. O objetivo é auxiliar na construção de conhecimento e compreensão de valores, que são, segundo Japiassú e Marcondes, “os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta” (1996, p. 268).

Valor seria a importância atribuída a algo. Seria algo que leva o homem a agir ou deixar de agir, ou seja, o que faz o homem escolher uma opção em vez de outra, o que faz o homem ter mais ou menos apreço por alguma coisa, que o faz aceitar ou rejeitar algo.

Para Japiassú e Marcondes (1996, p. 268), sob uma abordagem filosófica, valor “está relacionado por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e por outro lado à prescrição, ou seja, a de algo que deve ser realizado”. No dizer de Pozo (2007), os valores que o indivíduo acolhe “são responsáveis pelos objetivos que se propõe atingir” (2007, p. 15).

De acordo com Tamayo e Schwartz, valores são princípios “relativos a estado de existência ou modelos de comportamentos desejáveis que orientam a vida do indivíduo e expressam interesses individuais, coletivos ou mistos...” (1993, p. 330).

Nesse passo, podemos compreender valores como elementos de harmonização dos interesses individuais ou gerais, funcionando como pilares da consciência que devem guiar a ação humana sob o ponto de vista individual ou coletivo.

A sociedade vive num contexto de contradições, de tensões entre indivíduos e entre povos e nações, de busca por pacificação de interesses, por moderação de desejos exacerbados. Essa realidade recomenda o estabelecimento de valores que possam ser reconhecidos como de aceitação geral para que a vida comunitária global

seja considerada moral, para fazer frente ao que Susan Kuczmarski e Thomas Kuczmarski (1999) chamam de anomia de valores ou inversão de valores.

Inobstante essa anomia ou inversão de valores, os indivíduos carregam um caráter valorativo (VIANA, 2007), ou seja, não conseguem se abstrair de valores, quer sejam considerados autênticos, inautênticos, válidos ou não válidos, quer sejam universais ou particularistas. Para o autor, valores inautênticos seriam particularistas, ou seja, aqueles que gozam de apreço por determinados segmentos de indivíduos e classes, e não por toda a sociedade, a exemplo de riqueza material, competição, liderança, hierarquia, status, poder (2007, p. 27). Já os valores autênticos teriam caráter mais geral, a exemplo de liberdade, igualdade, criatividade, cooperação (2007, p. 26).

Tentativas de estabelecer uma taxionomia de valores que pretenda ser definitiva esbarra, de acordo com os textos, nas diversas linhas de pensamento que habitam a discussão de temas carregados de valoração e de subjetividade pelos diferentes extratos sociais, o que não exime os autores sociais de exercícios para categorizar valores.

Nessa linha, a Comissão para Governança Global (1996) lista "valores globais" a serem considerados comuns, que são:

a) Respeito à vida

A vida é o bem maior de cada indivíduo, princípio vital traduzido pelo estado de não-violência a ser zelado por todos, e pela proteção segura contra todos os vetores de violência e de ameaça à vida.

b) Direito à liberdade

A liberdade é um bem inalienável pelo qual o homem tem o direito de escolher o rumo de sua vida, de exercitar suas potencialidades, de ir ou ficar, de fazer ou não algo, de aceitar ou rejeitar, de conformar-se ou irresignar-se, de calar ou reclamar e de reivindicar.

c) Justiça e equidade

Direitos básicos indispensáveis à paz e ao progresso. Justiça é dar a cada o que tem direito. Equidade é dar oportunidades iguais a todos de viver com dignidade, na medida em que sejam iguais ou desiguais. No passado, injustiça e falta de equidade eram localizadas em determinados contextos. Atualmente, a aproximação dos povos e consequentes alterações das relações econômicas, políticas e culturais, as injustiças e a falta de equidade geradas pela globalização, tendem a extrapolar fronteiras.

d) Respeito mútuo

O respeito ao outro ser humano reflete o respeito a si mesmo, traduz a dignidade que cada um atribui a si mesmo. Se há respeito mútuo, a pessoa reconhece sua dignidade e a dignidade alheia. A prática da tolerância com outro é capaz de conduzir ao respeito mútuo, de colaborar para a construção de uma sociedade mais amena e receptiva à diversidade.

e) Solidariedade

Um mundo mais compassivo é possível quando o indivíduo se preocupa com o outro, quando cada um, se sentindo responsável pelo todo, se compromete com os demais e, em especial, pela ação, se compadece dos menos favorecidos.

f) Integridade

A integridade, que é a retidão de caráter, gera confiança nas relações entre pessoas, organizações, nações e países. Coopera para entendimento e preservação dos valores e outros fenômenos sociais validados pelos indivíduos e carrega certo potencial indutor de busca do bem comum.

1.6.1 Estrutura dos tipos motivacionais

A respeito de valores, Tamayo e Schwartz (1993) elaboraram estudo sobre a estrutura motivacional dos valores humanos. Os pesquisadores adotaram uma matriz, com certo corte prático e apreço ao conhecimento construído, de motivações para estruturar um conjunto de valores.

Para os eméritos estudiosos, valores são corporificados pelo querer agir, pelo desejo de algo pelo indivíduo, por metas que o ser almeja atingir, ou seja, os valores inspiram motivações que guiam o comportamento humano.

O estudo aborda valores sob o enfoque de metas e motivações modernas, práticas e vivências dos indivíduos no dia-a-dia e, talvez, nos dias vindouros. Por isso, é útil apresentar a contribuição de Tamayo e Schwartz como convite à reflexão sobre esses valores, que seriam dez ao todo:

a) o hedonismo, cuja meta motivacional seria o prazer e a gratificação sensual, serviria a interesses individuais;

b) a autorrealização é guiada por interesses individuais e pela qual o homem busca o sucesso pessoal e contribuição por intermédio de suas competências, habilidades e atitudes;

c) o poder social seria motivado por interesses individuais para atender a necessidades pessoais de poder, com o qual o homem obteria prestígio e controle sobre pessoas;

d) a autodeterminação, que seria o ânimo interno para agir, pensar e escolher, é estimulada no âmbito individual;

e) a conformidade, que seria a contenção de impulsos para conformar o agir individual aos acordos sociais, ao ordenamento institucional, atende a interesses coletivos;

f) a benevolência, que seria a compassividade e o interesse pelas pessoas próximas, atende a interesses coletivos;

g) a segurança, que busca a proteção individual e dos outros, cooperando para a segurança geral, opera no âmbito individual e coletivo;

h) a tradição, que atende a interesses coletivos, é representada pelo respeito e aceitação dos ideais e cultura da sociedade a que pertence o indivíduo;

i) a estimulação, representada pela busca do novo, da mudança, com o que o homem descobriria formas de se adaptar, de conviver e de melhor usufruir do mundo, atende a interesses individuais; e

j) a filantropia, traduzida pelo interesse do ser pelo outro e pela natureza, pelo bem-estar alheio por meio da ação, atende a interesses individuais e coletivos.

Alguns valores tipificados como de interesses individuais se oporiam aos valores de interesse da coletividade, outros teriam interesses mistos. Observa-se que os valores conformidade, segurança e tradição, que sugerem manutenção da estabilidade e zelo pela cultura, conflitam com a busca do novo representada pela estimulação.

Na esteira das linhas conceituais de valores e tentativas de categorização abordadas por diversos autores, alinham-se esforços para tipificar valores de cooperação e de competição. Como valores da cooperação, listam-se aqueles de caráter geral e com pruridos mais humanitários como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, respeito, responsabilidade, integridades, flexibilidade, colaboração, harmonia, paz e a própria cooperação. Já valores tipificados como mais relacionados à competição, que seriam mais apropriados ao mundo empresarial, listam-se expansão, conquista, poder, influência, progresso, liderança, eficiência, iniciativa, desafio,competência, prática e competição.

Essa tipificação deriva dos valores observáveis em práticas empresariais, da leitura dos autores que emprestam suas considerações ao tema, bem como ao que diz Dalai Lama (2006), no livro “Compaixão ou competição: valores humanos nos negócios e na economia”. Na obra, o autor discorre sobre a necessidade do emprego de valores da cooperação na gestão de empresas como forma de chamar à contemplação os leitores sobre o papel das organizações e da economia na sociedade, sobre o fazer de cada profissional acerca do alcance, simultaneamente, dos interesses pessoais e dos interesses coletivos.

De qualquer sorte, no dizer de Chauí (2005, p. 325), as normas empresariais e de categorias profissionais não “não são éticas ou morais”, mas organizacionais e administrativas”, para guiar a conduta de seus componentes com vistas à

funcionalidade e eficácia das suas ações, eis que, arremata a autoria, a ética é uma só, inexistindo várias éticas.

Araújo e Puig (2007, p. 115), abordando valores, aludem “às capacidades da inteligência moral” e listam competências e respectivos valores, quais sejam: autoconhecimento e autenticidade; empatia e reconhecimento dos demais; julgamento moral e justiça; habilidades dialógicas e vontade de entendimento; compreensão crítica e tomada de consciência, autorregulação e coerência. Já Puig (2007), em obra sobre ética, aduz quatro tipos de ética, que seriam a autoética (aprender a ser), a alter-ética (aprender a conviver), a socioética (aprender a participar) e a ecoética (aprender a habitar o mundo).

Tratando de valores, e homenageando Anísio Teixeira com a abordagem, Gomes (2001) alude a dificuldades que os indivíduos demonstram para vivenciar de forma plena os valores que proclamam, hipotecando a defasagem entre o agir ético e respectivo discurso à formação histórica do Brasil, visto que herdamos dos colonizadores padrões de além mares.

Cita ainda o professor Gomes que uma das grandes dificuldades no campo dos valores é a dificuldade de estabelecer liames entre o que se diz e o que se pratica, entre os valores empregados na retórica e o dia-a-dia da pessoa. E indaga "como fazer com que valores, princípios e normas cheguem à realidade?” (2001, p. 14). E elenca documentos, declarações de conferências e tratados multilaterais que tratam de valores, a mostrar formidável conjunto de publicações que recomendam a prática de valores, em especial na educação.

Tratando da formação ética de professores, a pesquisadora Ana Paula Caetano (2010) cita que os professores se reportam a “dificuldades de organização de valores, em termos de hierarquia” (2010, p. 159), e cita na pesquisa conjunto de mudanças que seriam necessárias para superar tais dificuldades. Algumas dessas mudanças são estruturais (ao nível da organização dos valores, ao nível da reflexão, ao nível das práticas dos professores e ao nível do grupo). Outras mudanças dizem mais respeito aos indivíduos – aos professores, que seriam mudanças ao nível do conhecimento, ao nível das atitudes, ao nível da reflexão e ao nível da prática (2010, p. 161).

1.7 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A preocupação com o futuro e a ansiedade por mudanças aduzidas pelos educadores e pelos pensadores da complexidade demandam mudanças no processo educacional do indivíduo, seja pela sensibilização das pessoas quanto às formas de ver o ser humano na sua singularidade e na sociedade, seja por meio de ajustes na educação formal, esta compreendida nas práticas escolares, em especial para o escopo deste estudo, que dialoga sobre a educação superior de Administração e suas implicações.

Para Saviani (1985), o processo de ensino deve despertar nos discentes a capacidade de buscar informações que atendam a necessidades de desenvolvimento no plano individual e social, a indicar que o indivíduo deve, de um lado, buscar capacitação nos moldes de uma sociedade competitiva e, de outro, alvitrar o desenvolvimento integral da pessoa humana. Em linha semelhante pensa Câmara (1981, p. 1) ao citar que as escolas devem conformar suas intenções educacionais com os "ideais de homem que vive em um determinado espaço de tempo e lugar no qual está situada esta escola", ou seja, há que se considerar o tempo e lugar como fatores do processo educacional.

Por seu turno, Macedo (1999) evoca a necessidade de formação de um indivíduo ativo, traduzindo um compromisso, e não meramente um receituário, consubstanciado em alguns princípios básicos elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais tais como: "dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade na vida social" (1999, p. 44). O autor complementa citando que a escola precisa "preocupar-se em tratar tanto de valores quanto de conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva."

Gimeno Sacristán (2003, p. 17) faz coro com Macedo ao citar finalidades atribuídas e "destinadas implícita ou explicitamente" à escola como socialização, formação, integração social e de segregação, o que aguça a curiosidade sobre as funções da escola e como são exercidas.

Drucker (2001), talvez por ser estudioso de gestão de empresas, reconhece o papel das escolas, mas acentua essa responsabilidade em desempenhos e resultados, emprestando caráter instrumentalista às escolas. Para o autor, as escolas "estão ficando demasiado importantes para não serem responsáveis pela determinação de quais devem ser os seus resultados." E continua: "Acima de tudo, na

sociedade do conhecimento, a escola passa a ser responsável pelo desempenho e pelos resultados" (DRUCKER, 2001, p. 162).

E como seria a dinâmica curricular para os novos tempos?

Maria Cândida Moraes (2010, p. 180) problematiza a questão da dinâmica curricular, evocando a complexidade que envolve o mundo ao citar a necessidade de despertar a "consciência humana para que possam perceber que todo ambiente muda de acordo com a vida que ele sustenta e perceber a urgência de se restabelecer os vínculos com a natureza". Segundo a autora, é imperioso observar as imbricações das relações entre o indivíduo, sociedade e natureza, o que, no dizer de Ladwig (2003, p. 266), requereria tratar o universo não somente por leis naturais definidas pela razão pois essas levam, quase sempre, a separação entre objetos e seres humanos.

Para Juan Miguel Batalloso Navas (2010, p. 106) os currículos devem carregar "estrutura curricular relativamente flexible y autônoma", devem testemunhar o "convencimiento de que hay muchas formas de enseñar una misma matéria. Contenidos curriculares como medios para el desarrollo de capacidades personales, globalización e interdisciplinariedad". Corroborando a recomendação de flexibilidade, Rodríguez e Garzón (2003, p. 239) citam que o currículo deve ser caracterizado "por sua flexibilidade, permitindo então que novos saberes disciplinares e temáticas diferentes das tradicionais ingressem na escola".

Moraes e Navas advogam em sentido contrário à tendência de a escola manter a ordem construída e estabelecida, até então ensinada e aprendida conforme citam Moreira e Macedo (1999). Para este dois últimos autores, as escolas são vistas mais como aparelhos de reprodução da realidade até então construída, a serviço do sistema econômico, do que como instrumentos determinantes da transformação da ordem social. Pensam Moraes e Navas em linha semelhante à de Boff (2007, p. 96), para quem o ser humano deve viver a experiência fundamental de valores substantivos como "alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade, de complementaridade".

Sobre o potencial de transformação social que deve conter o currículo, Catani, Oliveira e Dourado (2001) aludem aos parâmetros propostos pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - ForGRAD, em que constam, dentre outras diretrizes para elaboração de projetos pedagógicos: construção coletiva; flexibilidade para abarcar transformações nas diferentes

fronteiras das ciências; propiciem e articulem a interdisciplinaridade; ensejem formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativa sócio-política de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável e concedam predominância da transformação sobre a informação.

De acordo com Berticelli (1998), Câmara (1981), Coll (2003), Goodson (1995), Kramer (1999), Lopes (1999), Macedo (1999), Moreira e Macedo (1999), Gimeno Sacristán (2000) e Saviani (1994), currículos são instrumentos do processo educacional. Refletem diferenças sociais, de classes, de raças, de gêneros, no tempo e no espaço. Denotam as intenções educacionais e, por via de consequência, potencial emancipatório do homem pela capacidade de desenvolver competências humanas para ser um ente único, para aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender.

Para Goodson (1995, p. 31), currículo é "o curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado". Cita o autor (1995, p. 83) que "o currículo é confessada e manifestamente uma construção social" e prossegue (1995, p. 9): "o currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como 'problemas' sociais". Já Gimeno Sacristán (2000, p. 14) cita que "o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência, fora e previamente à experiência humana".

Encontram-se, ainda, em Gimeno Sacristán (2000, p. 15) outras concepções que adotam o currículo como "definição de conteúdos da educação"; como "planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural", e ainda "uma invenção social pela qual as escolhas sociais refletem valores e crenças de grupos dominantes".

Sobre currículo, Kramer (1999, p. 169) cita que uma proposta curricular não é um fim em sim mesma, mas um meio, uma evolução: "é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta". Para Berticelli (1998, p. 165) "currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos e valores".

Coll (2003), aludindo a Tyler, consigna que o processo de elaboração de um currículo contempla três tipos de concepções. A progressista, que defende a seleção de objetivos mediante as necessidades, problemas, interesses e propósitos dos discentes; a essencialista, que advoga o estabelecimento de objetivos a partir da análise da estrutura dos conteúdos e das áreas de conhecimento, e a sociológica, que pugna pela seleção de objetivos sob a ótica das necessidades, problemas e características da sociedade. Parece-nos que esta última é a que melhor se conforma aos dias atuais e vindouros, encontrando amparo na teoria da complexidade, conforme cita Moraes (2010, p. 81): "A complexidade nos diz que o currículo não pode continuar sendo o arauto da verdade pré-programada ... ".

Câmara (1981) faz coro com Coll (2003) e com Goodson (1995) ao afirmar que as bases fundamentais para elaboração de um currículo são as forças sociais, o desenvolvimento humano, a natureza da aprendizagem e a natureza do conhecimento. Já Candau (1999, p. 12), referindo-se a Popkewtz, consigna que reforma de currículos, a despeito de não traduzir aprioristicamente progresso, implica "uma consideração das relações sociais e de poder".

Macedo (1999), em trabalho titulado "Parâmetros Curriculares Nacionais - a Falácia de seus Temas Transversais", questiona sobre "como fazer para que temas transversais e disciplinas ocupem o mesmo lugar de importância no currículo se a lógica que preside a estruturação curricular continuará sendo a estabelecida pelas diferentes disciplinas" E afirma que as diferentes disciplinas não são capazes de abarcar toda a realidade, pois, segundo o autor, não contemplam "temas candentes da vida em sociedade" que são "tratados como temas transversais" e ficam a reboque das disciplinas (1999, p. 45).

Sobre transversalidade e interdisciplinaridade, Gilbert Caviedes (2002), da Universidad del Valle, Chile, afirma que a transversalidade no currículo significa o entrelaçamento dos objetivos e temas fundamentais do ensino, dando-lhe um caráter integrador, compreensivo, orientado para o desenvolvimento integral da pessoa humana em um processo de formação para a curiosidade, para a sensibilidade e para a esperança e o enfrentamento da desesperança como elementos de reconstrução do sentido humano. Ou seja, de acordo com Caviedes, a transversalidade não buscaria meramente agregar algo mais, porém alvitra fusão de propósitos com os conteúdos.

A interdisciplinaridade é um caminho ou uma estratégia para dar suporte à transversalidade no currículo, o que deixa claro que sem a primeira torna-se difícil desenvolver a segunda. Com esteio nos pressupostos da complexidade, ambas atuam uma sobre a outra, abrindo possibilidades de superação de tendências a um ensino fragmentado e dissociado dos diversos fenômenos da sociedade e da escola - o que favoreceria ao ensejo de um conhecimento desprovido ou de pouco vínculo com o sujeito e com a sociedade, sem que o mero somatório das partes represente o todo.

De modo geral, as transformações curriculares se baseiam na mudança de enfoques das próprias disciplinas e, ainda, com mais frequência, estimuladas por forças externas.

Ainda sobre transversalidade nos currículos, Sílvia Redon Pantoja (2007), da Universidade Católica do Chile, em pesquisa com estudantes, professores e diretores de escolas, confronta o discurso oficial institucional de transversalidade com a realidade do dia-a-dia de uma escola pública. Para tanto, a autora aborda concepções de transversalidade e suas relações com o currículo, com a escola e com os processos de escolarização frente à educação, em busca de esclarecer como se definem, explicam e distinguem cada um desses conceitos por ela considerados "fechados e definidos" para, em seguida, apreciá-los sob as experiências de vida por meio de um estudo de caso.

O estudo considerou as diferentes percepções dos atores ligadas ao modo de refletir e de reconhecer-se e ao desconhecimento, isto é, "ver" sem refletir, "ouvir" sem escutar, estar em um corpo sem tocá-lo, estar uns ao lado dos outros. São circunstâncias que serviram de base para definição de categorias relacionadas ao significado de transversalidade.

A autora afirma que isto se traduz na crença de que o espaço é considerado comum, porém não é unidade comum, nem unidade comum de valores, ou seja, as concepções de valores decorrem dos diferentes contextos, das pessoas, da construção de subjetividade vinculada a posições assumidas na escola, de poder explícito ou não declarado em uma transversalidade, porém ligada ao currículo oculto. Vale dizer, "moramos" em espaços distintos, segundo a autora.

1.8 OS PROFESSORES E OS CURRÍCULOS

Tratando de práticas docentes frente às reformas curriculares, Giseli Cruz (2007) apresenta uma reflexão sobre a importante posição a ser assumida pelos professores nos processos relacionados às reformas curriculares. Considerando que o contexto da sala de aula tem ligação direta com o papel do professor, Cruz chama atenção para a necessidade de participação do professor desde a fase da concepção das propostas de reformas curriculares.

Recorrendo à perspectiva defendida e experimentada pelo inglês Lauwrence Stenhouse, alicerçada na crença de que a capacidade dos professores se potencia profissionalmente com base na pesquisa sobre desenvolvimento curricular, a autora ancora sua argumentação em dois eixos: no primeiro, aborda a importância da participação do docente no decorrer das reformas curriculares. No segundo ponto, salienta que a prática docente é considerada um exercício que vai além da dimensão técnica e, dessa forma, não pode ser assumida apenas como o atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros atores.

Em temática semelhante, Maria de Lurdes Silva (2010, p. 137) lança a prática e formação docente para além da dimensão técnica, ao citar que a formação na área da ética e da deontologia objetiva melhorar o ensino, eis que o professor influencia moralmente os alunos, pois, “através do estilo de trabalho que adota na sua relação quotidiana com os alunos, transmite-lhes valores”, o que não seria de somenos importância, conclui a autora. Nessa linha, é acompanhada por María Ángeles B. Martínez (2007, p. 155), quando alude à aprendizagem cooperativa ao citar que “estrutura cooperativa, em relação à competitiva e individualista, produz um maior rendimento na aprendizagem dos alunos, desenvolve atitudes mais positivas...”

Silva (2010) acrescenta que sua motivação e de outros docentes para participar de um círculo de estudos sobre curso de formação de professores fora “a possibilidade de aquisição de instrumentos e de competências que os tornasse eticamente mais consistentes e coerentes em todos os campos da atividade profissional” (2010, p. 136).

A autora cita que o professor deve ser visto como sujeito central no processo de reformulação curricular, visto que seu fazer diário requer uma gama variada de saberes construídos na prática profissional, o que lhe permite interpretar, compreender e orientar a prática de conteúdos curriculares, bem como adaptações de currículos. As abordagens da autora encontram eco na própria percepção da

função do professor que, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 67), “define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta”.

Os pesquisadores portugueses Bodião e Formosinho (2010), aludindo à profissionalidade docente na educação básica em Portugal, cujas conclusões poderiam ser transportadas para a educação superior com alguma boa vontade interpretativa, constataram que: a) a função docente mantém a característica de uma atividade solitária, com os efeitos decorrentes; b) existência de inícios profissionais pouco animadores em função da falta de estratégias de acolhimento dos novos docentes, bem como das formas de designação profissional; c) verificam-se ações de formação e de reciclagem mais favoráveis à mera diplomação, para obter vantagens funcionais, do que à melhoria de desempenhos docentes. A linha exposta pelos autores poderia, sem muita contemplação, ser transportada para o Brasil.

Citam os autores que a figura do professor deve ser a de um intelectual crítico e transformador e que o processo educativo deve ser compreendido como um gesto eminentemente político, o que fortaleceria a visão de que a escola é uma unidade de planejamento, de gestão e de efetivação de políticas educacionais. Nessa unidade à qual são delegadas a gestão e a efetivação de políticas educacionais, os valores podem “ser selecionados, refletida e autonomamente, para orientar as escolhas das pessoas sobre a vida que querem viver”, conforme citam Menin, Bataglia e Morais-Shimizu (2011, p. 279), o que guarda consonância com o esforço para construir uma cidadania ativa, tratada por Garcia e Puig (2010, p. 15), que seria “uma construção conjunta de forma de vida e modos de ser que conduzam a uma vida feliz e uma convivência justa.”

Essa seleção de valores esbarra, segundo o pensamento de Maria Teresa Estrela, Maria Rosa Afonso e Ana Paulo Caetano (2010, p. 59), no conflito ou verdadeiro dilema da formação moral, que é a escolha entre “valores fundamentais ou em valores menos desejáveis ou ‘artimanhas’, na expressão de um professor, mas que vigoram na sociedade atual”. A esse respeito, Maria Rosa Afonso e Mariana Feio (2010) citam que valor moral é tipificado como aquele que o indivíduo aceita publicamente e o pratica, e acrescentam que as pessoas não estariam dispostas a adotar valores que não fossem socialmente aceito e valorizados.

Essas duas autoras listam as competências necessárias à educação para a cidadania, que seriam de ordem cognitiva (conhecimento do mundo e sobre direitos humanos), de ordem ética (liberdade, igualdade e solidariedade) e de ordem social,

que estão bem alinhada ao objeto deste estudo (cooperação, resolução de conflitos e intervenção em debates).

Machado e Formosinho (2008) declaram que a participação dos professores na dinâmica curricular requer adoção de novos modelos de gestão escolar. Sugerem alteração da arquitetura organizacional escolar para dar mais eficácia à organização pedagógica. Evocando as mudanças quantitativas e qualitativas por que passou a escola portuguesa, os autores suscitam a necessidade de adequação da gestão escolar como forma de dar respostas novas a problemas novos, incluindo os problemas que afetam a dinâmica curricular. Opõem-se a mudanças preconizadas de cima para baixo, individuais, de comando único, para uma prática que privilegie o trabalho em colegiado, o labor em equipe, a interação com os componentes da comunidade, inclusive da gestão intermediária e dos alunos, não somente do corpo dirigente.

Enfatizam a gestão participativa, a criação de ambiente organizacional da escola que potencie as capacidades dos professores, o engajamento de alunos a projetos de gestão integrada como forma de despertar talentos para a formação do que chamam de equipes educativas.

Machado e Formosinho afirmam que a implementação de modelos de gestão participativa ou “equipes educativas” difeririam de escola para escola, dependentes que seriam os arranjos educacionais de cada grupo, cujos componentes carregam características únicas quanto aos níveis e tipos de competências de participantes, de capacidade de liderança, de parcerias e de apoios internos.

Segundo os autores, seriam experiências trazidas a contextos modernos, caudatários de mudanças organizacionais impostas às escolas, as quais devem alterar suas arquiteturas de gestão escolar.

Outro emérito pesquisador português, Pacheco (2009), em artigo intitulado “Currículo: entre teorias e práticas”, cita que a questão do currículo ganha, em um momento de intensa globalização - considerada pelo autor como um processo de transformação de natureza econômica, política e cultural - nova centralidade educacional, particularmente quando é contemplada sob a perspectiva da noção de conhecimento.

Evocando a mercantilização do conhecimento, o autor cita que a escola foi levada a adotar princípios e práticas da lógica do mercado, passando a funcionar, progressivamente, segundo pressupostos de competitividade, impondo ao currículo um núcleo central de saberes pragmáticos para

solucionar problemas da economia, num corte de instrumentalismo técnico que abarcou as instituições educacionais, ensejando ao currículo regulação pela globalização e suas regras de praticidade.

Para o autor, essa globalização carrega poder de homogeneização e de coisificação do conhecimento, desconhecendo a natureza conceitual e dialógica da educação e do currículo, acabando por induzir a um entendimento redutor da diversidade e da pluralidade conceitual que cerca o currículo.

Pacheco (2009) procura debater questões ligadas à teorização e ao método do currículo, com ênfase seja nas teorias críticas e de instrução, as quais são sempre confrontadas com a racionalidade tyleriana e com o relativismo, seja no currículo como espaço de discussão.

O autor aduz que educação e currículo são projetos baseados na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, residentes na complexidade que caracteriza, cada vez mais, os contextos sociais modernos. Conclui que, assim sendo, currículo deve ser considerado um projeto de espaços e tempos subjetivos e sociais, os quais são vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação.

Em estudo de semelhante temática, Morgado (2010), discutindo a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares, sugere maior participação das escolas e dos agentes comunitários nas decisões educativas e na construção de um projeto pedagógico comum, apropriado à conciliação dos propósitos de âmbito nacional com anseios e necessidades de cada comunidade, considerados esses propósitos como exigências das mudanças que têm procurado instituir-se no domínio educativo.

Essas mudanças objetivam situar a escola como instituição de referência, uma instituição inovadora e dotada de modernas práticas de gestão, garantindo a diversidade formativa, em processo de atualização constante e inovação de práticas curriculares desenvolvidas no seu interior, o que significa operar em regime de mais autonomia do que o verificado atualmente.

Para o autor, entretanto, muitas mudanças hoje exigidas das escolas dependem não somente do que se passa no interior da instituição escolar, como também de decisões oriundas de seu exterior. Essas questões são o pano de fundo das reflexões do texto, que indicam alguns caminhos que podem contribuir para essas mudanças.

A participação de estudantes nas adequações curriculares, a formação de contexto e a integração curricular são tratadas por Elza Mesquita, Formosinho e Pacheco (2009), para os quais,

nos últimos dois séculos, a cultura não é a da recriação, mas a da reprodução, em vez de preparar pessoas para promover mudanças e torná-las agentes de seu fazer coletivo.

Essa participação dos diferentes protagonistas sobre as instituições, com abertura para diálogo e oferta de propostas e iniciativas que caracterizam uma gestão aberta e democrática, é abordada por Maria Helena Cavaco (1999). Segundo a autora, ao contrário, uma gestão fechada aos diversos atores da cena educacional seria um modelo em que prevaleceriam imposições de privilégios.

Para a autora, a prevalência de hierarquias, de normas rígidas e de burocracia meramente ritual nas instituições "opõe-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar arriscar e criar" (CAVACO, 1999, p. 176). E acrescenta, referindo a estruturas rígidas, a dificuldade para se conseguir "elaborar, de forma autônoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permita negociações finalizadas a procura de resolução de interesses antagônicos...".,

Aludindo a dificuldades de superar as discussões sobre teorias curriculares e de pô-las em forma de projetos pedagógicos, Pacheco e Nancy Pereira (2007) afirmam que o campo de estudos curriculares tem sido marcado por divergências de argumentos e conceitos, desde sua gênese até os dias atuais. De acordo com os autores, esses argumentos se situam tanto no plano dos discursos acadêmicos quanto no desenvolvimento das práticas escolares.

Para Pacheco e Pereira, enquanto a divergência conceitual, entre tradicionalistas e reconceitualistas, tem originado uma pluralidade de posições situadas em diferentes contextos (social, econômico, cultural, político e ideológica), as práticas curriculares continuam seguindo normas e regras engessadas, dificultando sua alteração.

Os autores pretendem, com a abordagem, retomar a discussão sobre as teorias curriculares fazendo um confronto entre a teoria da instrução e a teoria crítica, de um lado, e a dissonância entre discursos e práticas de construção do currículo da realidade portuguesa, de outro. Observa-se que essa dificuldade não é primazia dos campo de pesquisa dos autores, nem adstrita à dinâmica curricular, mas afeta, em larga medida, a questão da dicotomia entre valores proclamados e valores praticados de trata Gomes (2001).

Com referência a práticas de elaboração do currículo, Pacheco e Pereira (2007) argumentam que os projetos da escola estão mais voltados para a teoria da

instrução do que para a teoria crítica, isto porque, tendo em vista os resultados da pesquisa por eles realizada, torna-se possível concluir que referidos projetos são essencialmente administrativos e burocráticos, seguindo uma lógica de normatividade, construtora de uma identidade de legitimação da realidade até então assim considerada. Os currículos laboram, segundo os autores, para a reprodução de conhecimentos e para a manutenção do "status quo", sem apresentar ânimo nem tendência de mudança.

Michael Young (2008), da Universidade de Londres e da Universidade de Bath, em artigo intitulado "From constructivism to realism in the sociology of the curriculum", pondera sobre o que seja conhecimento escolar valioso e o conhecimento comum, assim entendido aquele construído em casa, no trabalho, ou seja, no dia-a-dia do indivíduo, e suas diferenças significativas para as pessoas, para o professor e para o currículo.

Segundo o autor, para os pensadores da educação, os conteúdos curriculares baseados no conhecimento escolar representavam uma forma de educação seletiva que mantinha as desigualdades de classes sociais. E indagavam os pensadores como fazer para que o progresso no ensino secundário e superior, antes limitado a poucos, pudesse ser pensado e realizado para reduzir as persistentes desigualdades. O fio condutor do estudo foi a necessidade de mudança da abordagem do currículo, que deveria, para o autor, servir menos de mascaramento de diferenças sociais, e mais de realismo social.

Michael Young referencia quatro correntes teóricas para o currículo: a) a tradicionalista e conservadora, segundo a qual o currículo é preso a tradições elitistas de educadores liberais; b) a tecnocrata ou pragmática instrumentalisa, pela qual o currículo deve ser voltado à instrumentalização de pessoas para o trabalho industrial; c) a pós-modernista, que tende a rejeitar a distinção entre o conhecimento e a experiência, e d) a realista social, corrente defendida pelo autor, que tende a rejeitar o uso econômico do conhecimento emprestado ao currículo, dando-lhe senso social mais amplo.

Sobre construção, reformulação e sistematização do conhecimento, Gregory J. Kelly (da Pennsylvania State University), Allan Luke (da Queensland University of Technology) e Judith Green (da University of California, Santa Barbara), em artigo intitulado "Knowledge, Assessment and Curriculum - What counts as knowledge in educational settings" (Conhecimento, Avaliação e Currículo - o que conta como

conhecimento em contextos educativos), publicado na *Review of Research in Education* (2008) abordam questões sobre formas de produção e reformulação do conhecimento, aduzindo a transição do conhecimento frente às novas representações culturais e às novas ciências. Kelly, Luke e Green citam que as universidades e os novos paradigmas de organização dos saberes têm ensejado a busca e o advento de formas modernas para a geração, a sistematização e a gestão do conhecimento.

Os autores discutem o que deve ser considerado conhecimento pelos professores, alunos e pesquisadores, bem como sobre a natureza das disciplinas escolares, a relação do conhecimento com a pedagogia, com o currículo e com os sistemas de avaliação.

Acerca da influência que novos conhecimentos e novas formas de geração e sistematização do conhecimento exercem sobre o currículo, é informado no texto que a escola tem educado os alunos para os trabalhos já existentes. Os autores denotam preocupação com as novas fronteiras do conhecimento e com as novas habilidades necessárias para o futuro da aprendizagem e do trabalho futuro.

Finalizam citando que o conhecimento apresenta um conjunto de habilidades básicas e competências centrais com elevado valor educativo e consideram que há um *corpus* de conhecimentos relevantes à alfabetização cultural, à cidadania e à identidade nacional.

Esses conhecimentos residiriam, de acordo com Tardif (2003, p. 12), no saber social próprio do professor. E esclarece o autor que o saber seria social porque é “partilhado por todo um grupo de agentes, porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema para garantir a sua legitimidade e orientar a sua definição e utilização”, uma vez que “seus próprios objetivos são sociais, porque os programas escolares evoluem com o tempo e com as mudanças sociais”, e finalmente porque “é adquirido no contexto de uma socialização profissional” (2003, p. 13).

A abordagem sobre elaboração e desenvolvimento do currículo convida à contemplação dos subsistemas que o influenciam, bem como o papel dos professores no processo de concepção e reformulação de currículos tratados por Gimeno Sacristán (2000).

O sistema curricular é composto, naturalmente, por diversos subsistemas que interagem com o currículo, “nos quais se decide ou nos quais se criam influências para o significado pedagógico do mesmo”. Esses subsistemas, segundo o autor, se situam em oito âmbitos (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

O âmbito da atividade político-administrativa, exercida pela direção das instituições educacionais e, por isso, dotada de elevado poder de decisão. Com sua ação, pode definir e distorcer a realidade do âmbito escolar, bem como negar participação a outros agentes. É a administração da escola que regula o currículo, como o faz com outras funções de trabalho na organização educacional, decorrendo daí que, dependendo das concepções sócio-políticas dos gestores, a elaboração do currículo conta com mais ou com menos participação dos demais atores, se moderniza ou se mantém arcaico, é concebido para ser um fim em si mesmo ou para provocar construções relevantes de conhecimento. Nesse âmbito observa-se certo aspecto político, pois se nega ou se acolhe participação democrática na elaboração do currículo, se projeta a intenção educacional para inovação e evolução social ou se opera para manter o "status quo" no espaço em que está inserida a escola.

Subsistema de inovação, que depende de mudanças nos sistemas educativos, se opondo ao conformismo, à acomodação e ao racionalismo desejados por modelo conservador de gestão das instituições educacionais. Funciona bem quando os agentes dedicados à reformulação curricular são dotados de sensibilidade para perceber a necessidade de mudanças suscitadas pela complexidade de sistemas educativos de sociedades desenvolvidas.

Os subsistemas de criação culturais e científicos, que atuam forma significativa na dinâmica curricular, pois os encarregados da elaboração e avaliação dos currículos sofrem influência da cultura do meio. O dinamismo deve ter relação com vetores do contexto econômico, tecnológico e científico, com o que os saberes a serem construídos servirão aos estudantes. Assim, se a escola se encontra em meio industrial, é natural que a seleção de conteúdos contemple aspectos que propiciem construção de conhecimentos capazes de capacitar pessoas para o trabalho na indústria. De outra forma, se a escola estiver situada em meio sujeito a exploração ambiental, a seleção de conteúdos direcionará intenções educacionais aos interesses do homem e do seu meio. Nesses subsistemas atuam, também, grupos de especialistas que mantêm paradigmas de grupos precedentes, o que pode gerar certa dependência no corpo docente, em especial se o professorado é especialista em algumas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Gimeno Sacristán (2000), outros subsistemas orbitam na dinâmica curricular. O "subsistema de participação e de controle", que é um ambiente de forte conotação política, extrapolando ao ambiente pedagógico, pois

abrem-se ou não oportunidades para participação dos múltiplos agentes na elaboração e evolução do currículo e acompanhamento de sua execução. A "ordenação do sistema educativo", que alude ao sequenciamento pretendido na ação educativa. O escalonamento por níveis educativos dita as práticas pedagógicas e a seleção de conteúdos, os quais cumprem funções sociais e culturais, evoluindo de acordo com as necessidades culturais e de profissionalização dos estudantes. O "sistema de produção de meios", pelo qual a execução do currículo tem correlação com as condições e meios materiais adotados pela escola. O "subsistema técnico-pedagógico", é composto por conjuntos de tradições, códigos e conceitos forjados na formação dos professores, que são agrupados de acordo com a formação que receberam, carregando um senso crítico. O "subsistema prático-pedagógico", expressão do processo de ensino, é o fórum de desenvolvimento da proposta curricular, é a instância em que são costurados os objetivos educacionais alinhavados por outros subsistemas. É a arena escolar constituída do intercâmbio sinergético entre docentes e alunos e na qual ficam configurados os papéis dos aprendizes e dos mestres.

Apoiando a taxionomia dos subsistemas influenciadores do currículo elaborada por Gimeno Sacristán, Pacheco (2005) reconhece a gama de atores e vetores que atuam no currículo, citando que o "campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão das macro às microperspectivas da ação educativa, incluindo as perspectivas curriculares dos professores, dos políticos, dos gestores, dos administrativos, dos alunos, dos pais..." E arremata incluindo a perspectiva do sociedade.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), os papéis dos professores no processo educacional e na dinâmica curricular se situam em três níveis, que medeiam da indiferença à inovação. No primeiro nível o professor se comporta como seguidor, limitado a manter ou a imitar o que lhe é recomendado. Essa postura constitui terreno fértil para a continuidade de práticas existentes ou para inovações de fora do contexto técnico-pedagógico, geradas e impostas de cima para baixo, pois, dado o caráter de seguidor, o professor tenderá a acolher o que se lhe apresentar pelo subsistema administrativo-político.

Noutro nível, situa-se o papel mediador do professor "na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas da realidade na qual atua" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 179). Esse nível de conscientização e

interação do professor com o aluno, escola e contexto permite ao mestre adotar práticas adequadas, adaptar recursos, conhecimentos e estratégias ao processo condizentes com a realidade do aluno. Gimeno Sacristán (2003, p. 78) evoca a necessidade de “refazer o currículo, evitando as deformações a respeito do que acreditamos ser e a respeito de quem procedemos”. Para tanto, registram Garcia e Moreira (2003), seria necessário que as escolas se constituíssem em espaço que propiciasse ao professor o exercício dessa autonomia.

No terceiro e último nível, situa-se o papel do professor inovado. Nesse o docente se despoja do conformismo e atua de forma pró-ativa, antecipa-se e torna-se o condutor do processo curricular. Em conjunto com os demais professores, pensa e avalia o que faz, diagnostica problemas, elabora novas hipóteses de trabalho e desenvolve novas práticas, reúne experiências, seleciona matérias e temas e adapta práticas de ensino de acordo com a realidade da escola, do meio e com as necessidades dos alunos. É um nível de conscientização do “saber ser professor”, que se aproxima do que preconiza Paulo Freire (1996, p. 95), quando diz: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Essa afirmação de Freire foi comprovada em pesquisa realizada por Craig, Kraft e Plessis (1998), o quais constataram que a qualidade dos desempenhos docentes influencia no sucesso dos alunos, e apoiada por Firmino e Pontes (2007, p. 69), para os quais “não podemos falar em desenvolvimento de competências se o mediador mais importante nesse processo, o docente, não entender seu significado e se ele não foi devidamente preparado para exercê-la na sua ação educativa”.

Arrematam cogitando da propriedade de existirem grupos de profissionais experientes para acolher e apoiar os iniciantes, bem como da implantação de políticas e práticas de desenvolvimento docente nas próprias unidades escolares, com as quais se alcançaria o que Gimeno Sacristán (1999, p. 65) chama de profissionalidade, que seria “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", no que é acompanhado por Bodião e Formosinho (2010).

De qualquer sorte, tenha o professor características de seguidor, de mediador ou de inovador, não pode descurar-se de sua formação para incluir aspectos axiológicos nos currículos e inquietar os discentes sobre valores, nem de sua profissionalidade.

1.9 FUNÇÕES DO CURRÍCULO

Numa abordagem prescritiva, Coll (2003) leciona que a função precípua do currículo, ou seja, sua essência, é clarificar as intenções e o plano de ação, é servir de projeto que guiará as atividades educacionais escolares. Para o autor, um projeto vocacionado ao êxito compreende quatro componentes:

- proporcionar informações sobre "o que ensinar". Diz respeito aos conteúdos e objetivos. Os primeiros englobam normas, valores, habilidades, competências, técnicas, modelos e conceitos, que traduzem experiências grupais aceitas. Os objetivos se remetem ao desenvolvimento pessoal do estudante alvitrado pelas ações educacionais;

- propiciar informações sobre "quando ensinar". Refere-se ao sequenciamento e ordenamento dos conteúdos, pois a complexidade dos conteúdos sugere observância de precedência de abordagens e ações;

- oferecer informações sobre "como ensinar". Compreende a forma de ensinar, ou seja, retrata o próprio fazer docente, é a estruturação de atividades e das técnicas da ação pedagógica.

- dispor informações sobre "o que, como e quando avaliar". Sugere que o processo pedagógico deve prever, tacitamente, intenções avaliativas que objetivem permitir avaliações de acordo com a evolução da aprendizagem objetivada e a apresentada.

A interação desses quatro componentes, segundo Coll (2003, p. 33-34), é uma prescrição para a ação educativa cuja observância traduz uma inclinação legítima e intencional para a prática escolar, "um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica". Cita ainda o autor que, por isso, "a elaboração do currículo ocupa um lugar central nos planos de reforma educacional" e é orientadora de outras atividades do processo educacional como "formação inicial e permanente do corpo docente, organização dos centros de ensino, confecção de materiais didáticos e assegurar em última instância a coerência das mesmas".

De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 16), as funções do currículo podem ser contempladas e traduzidas pelos conteúdos, formatos e pelas práticas que cria em torno de si. Ou seja, "conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos),

códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e forma".

O currículo deve, no dizer de Gimeno Sacristán (2000, p. 17) , aglutinar em torno dele "uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino", e com o qual instrumentalizará a escola para cumprir com sua função socializadora. Assim, como projeto baseado em plano construído e ordenado, "o currículo traduzirá os princípios da instituição escolar, sua prática para realizar seus projetos e seu valor, confundindo-se com a própria escola, pois será seu retrato. Será através dele que se realizarão os fins da educação..." (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 17).

1.10 CURRÍCULO OCULTO

Para Berticelli (1998, p. 165) currículo oculto seria uma prática e não um guia, constituído de conteúdos não intencionais, não previstos, não planejados e não desejados pela escola, adotados por impulsos conscientes ou não. O autor assim define currículo oculto:

> ... conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas, ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo 'currículo oculto', em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais.

O currículo oculto se manifesta de diversas formas. Pode ser por intermédio dos meios de comunicação, dotados que são de tecnologias capazes de difundir informações de maneira cada vez mais fluída e socializada. Assim, serve de fonte de informação e formação, o que caracteriza um currículo extra-escolar pelo seu poder de comunicar cultura de forma compartilhada com o currículo planejado. De outra vertente, acrescenta Gimeno Sacristán (2000, p. 73) que o "o valor cultural da escola se relativiza mais se considerarmos o poder desigual de atração que têm os métodos escolares e os meios pelos quais se apresenta ao cidadão esse outro currículo cultural exterior".

As vivências na escola são planejadas, desejadas e têm objetivos explícitos a serem conseguidos por intermédio de conjunto de experiências planejadas no bojo

de um projeto, o que caracteriza o currículo formal. Podem, também, ser incontroladas, derivadas de adaptações que se afastam, de forma consciente ou não, do planejado, são veladas ou implícitas, mas são reais, ocorrem no dia-a-dia escolar, o que constitui o currículo oculto. Sobre essas alterações ao arrepio do planejamento, Gimeno Sacristán (2000) afirma que algumas adequações são positivas sob enfoque de uma determinada filosofia e projeto educativo, outras não o seriam em larga medida, e que algumas seriam contrárias.

Nereide Saviani (1994, p. 39) discorre sobre currículo oculto nessa mesma linha. Para a autora, essas alterações decorrem de fatores não explícitos nos currículos formais, presentes tanto na seleção de conteúdos quanto no desenvolvimento do currículo e na vivência escolar. E afirma a autora, citando Silva (1998 p. 27): 'trata-se de um verdadeiro conjunto de regras não formalizadas, que constituem o que Apple denomina currículo oculto, ou seja, uma distribuição tácita de normas, valores e tendências, que se dá na vivência de expectativas e rotinas institucionais das escolas ...'. E arremata (1998, p. 27), afirmando: "A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto".

O enunciado da autora permite entender que colaboram para a prática do currículo oculto a improvisação não disciplinada em sala de aula, a falta de planejamento da jornada escolar, gestos, atitudes e crenças demonstradas aos alunos, e até o despreparo intelectual de professores

Sobre desempenho docente, Peter Rennert-Ariev (2008), em artigo intitulado "The Hidden Curriculum of Performance-based Teacher Education" (O Currículo Oculto na Formação de Professores Baseada no Desenvolvimento), relata resultados de pesquisa realizada em uma universidade americana, envolvendo um grupo de formação de professores. O objetivo do estudo foi compreender como ocorre a prática de currículo oculto no programa de formação de docentes e como suas mensagens interagem com os resultados de aprendizagem a partir de três perguntas: a) como ocorre o currículo oculto do programa de formação de professores; b) como professores cursandos e professores instrutores do programa percebem o currículo oculto; e c) como o currículo oculto influencia o desempenho dos professor participantes como alunos no programa.

O autor cita que o currículo, no grupo pesquisado, derivou de manifestações superficiais de conformidade com regras e rotinas burocratizantes, consideradas mais

importantes que o engajamento intelectual autêntico dos professores cursandos. Para ele, os professores percebem a ocorrência de currículo oculto quando inexiste coerência entre conteúdos e contextos dos alunos, quanto não há integração desses conteúdos com significados para os discentes, levando os estudantes a uma “experiência natural, não planificada”, a que se refere Pacheco (2005), o que pode ser provocado por fuga às expectativas com a instituição de ensino, por um lado e, de outro, ensejar resultados de aprendizagem não prevista.

Finaliza aduzindo que a fragmentação produzida pelo distanciamento entre conteúdos curriculares e contextos leva os professores a analisar a coerência entre os conteúdos do currículo oculto e os conteúdos do currículo formal, à vista dos contextos em que são desenvolvidos, tornando-se importante equilibrar variedade de significados com consistência, envolver docentes para colaborar entre si e envolver os alunos com os objetivos educacionais.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA E SEUS ELEMENTOS

2.1 O PROBLEMA

A sociedade exige que o processo educacional seja consentâneo com os desafios dos tempos atuais, com destaque para os aspectos humanizadores do novo milênio. Nesse diapasão, são flagrantes as preocupações e as incertezas quanto ao desenvolvimento, pelas instituições de ensino, de um processo educacional capaz de estabelecer equilíbrio entre a consciência e a ciência, ou seja, entre a razão e a emoção, apto a, simultaneamente, qualificar o indivíduo para o trabalho e prepará-lo para a cidadania.

Para tal equilíbrio, a educação deve laborar para a emancipação intelectual, para o desenvolvimento profissional e para o burilamento emocional e moral dos indivíduos, num processo de formação integral que melhor atenda à complexidade do ser humano e da sociedade contemporânea, caracterizada, também, pelo dinamismo e pelas incertezas.

Ademais de preparar para o trabalho, inquieta a urgência e a primazia do alento para a educação desenvolver no indivíduo a capacidade de conviver em harmonia com o outro e com a natureza, em franco processo interativo. Uma educação que considere, precipuamente, por meio do desenvolvimento humano, a inteireza do ser e a coesão social, a par de preparar pessoas para o mundo do trabalho.

Estas dimensões – capacitação para o trabalho e para a formação humana, se constituem requisitos fundamentais em cursos de preparação de administradores, exigindo o equilíbrio dessas dimensões na elaboração de objetivos, na seleção e na organização de conteúdos curriculares.

Nesse passo, não se tem certeza sobre a importância que alunos e professores emprestam a conteúdos de aspectos axiológicos a serem desenvolvidos nos currículos dos cursos de Administração. Não se tem certeza, também, se estes currículos carregam, de forma direta ou transversal, objetivos e conteúdos valiosos sob o ponto de vista de valores. Igualmente, dado o ambiente de competição acirrada trazido e nutrido pelos novos tempos, inexiste certeza sobre o apreço, entre dirigentes e trabalhadores, pela prática de valores no exercício da gestão empresarial.

Se, por um lado, a sociedade em geral insiste em privilegiar a competitividade em desfavor da cooperação, por outro lado, esta mesma sociedade, por meio de estudiosos, demonstra a importância do resgate da dimensão humana nos processos educacionais para formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, dentre os autores que tratam da complexidade e da necessidade de resgate da dimensão humana nos processos educacionais, é possível destacar: Touraine (1992), quando alude à interação entre sujeito e razão; Morin (2008a, 2008b e 2001), que alerta para os perigos da ciência sem a consciência, enfatiza a complexidade das relações com o todo e repete o que pergunta Karl Max – "mas quem educa os educadores?"; Prigogine (1996), Laszlo (2008) e Besnier (1996) realçam os valores humanos como pilares de sustentação para guiar a ação dos indivíduos; Albala-Bertrand (1999) cita a necessidade de vínculo entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho; Assmann (2007), tratando do reencantamento da educação, alude à "pedagogia da complexidade"; Ken Wilber (2006) se opõe ao processo de materialização em detrimento da humanização ao tratar do desastre da modernidade conhecido como "terra plana", desenvolvido por um processo de materialização, racionalização e mecanização do universo, do indivíduo e da sociedade; Freire (1997) enfatiza os fundamentos humanizadores da educação e sua capacidade libertadora, bem como a necessidade de permanente atitude crítica; em linha idêntica, Casassus (2009), indaga se a educação labora para a construção de uma consciência verdadeira.

Assomam-se preocupações com a possibilidade de a dinâmica curricular contemplar objetivos e conteúdos relevantes, baseados em fundamentos humanizadores, ou se esses objetivos e conteúdos têm em vista apenas a preparação de estudantes calcados meramente em pressupostos de competitividade técnico-prática, em detrimento de fundamentos de cooperação.

Essa incerteza constituiu o problema desta pesquisa, podendo ser expresso em forma de questões que subsidiaram os objetivos do estudo: os currículos dos cursos de Administração incorporam questões axiológicas para a formação do indivíduo, preparando-o para cooperar, colaborar e exercitar fundamentos humanos? Ou os currículos desses cursos preparam indivíduos para utilizar "ferramentas" ou mecanismos concentrados em conhecimentos para desenvolver competição pessoal e empresarial?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

O objetivo do estudo foi investigar a presença de conteúdos e objetivos axiológicos, nos cursos de Administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição, visando à preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais.

2.2.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral impuseram-se etapas intermediárias que, associadas, foram capazes de tornar viável a execução do projeto, quais sejam:

- investigar as percepções de alunos e professores de cursos de Administração sobre a importância de estabelecer objetivos e conteúdos de natureza axiológica no currículo do curso;

- identificar as percepções de dirigentes e de colaboradores de empresas sobre a importância do desenvolvimento de práticas de valores no exercício de suas atividades;

- identificar em documentos normativos a previsão de aspectos axiológicos para formação de administradores.

2.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Adotando o pressuposto de que os métodos qualitativo e quantitativo não são excludentes entre si, mas complementares, se afiguraria pouco prudente, para o caso da apresente pesquisa, o pesquisador empreender estudo tipificado somente como um ou outro método, pois ficaria restrito a metodologia única, reduzindo possibilidades de outros caminhos para busca do que pesquisa. Foi de bom alvitre, portanto, sob o ponto de vista técnico, para abertura de alternativas de trilhas, que o trabalho conjugasse etapas, métodos e tipos de pesquisa de cunho quantitativo e

qualitativo, um como suporte do outro, a tempo e modo devidos, de acordo com a natureza do estudo.

De qualquer sorte, acolhendo linha exposta por Descartes (2006), o estudo foi delineado por uma série de etapas e formalismos para que, sem projeção de precipitações e prevenções, ao fim do trabalho, não restassem dúvidas sobre a propriedade dos caminhos escolhidos para a pesquisa, acerca da procedência e organização dos dados gerados e coletados, nem sobre as constatações, análises e conclusões.

A pesquisa teve mais características de tipologia qualitativa, que é embasada em paradigmas e marcos teóricos próprios do subjetivismo. Nesse, o aspecto ontológico predominante é o nominalista, que contempla a singularidade dos fenômenos e dos indivíduos. O caráter epistemológico não foi positivista; ao contrário, rejeita o pensamento de que o comportamento humano seja regulado por leis gerais determinísticas de causa e efeito. Com base nas discussões anteriores, nessa pesquisa predominou o senso ideográfico, considerando-se a ideia que se tem de cada sinal, de cada elemento, de cada observação concreta. E quanto à natureza humana, presidiu o voluntarismo, ou seja, a primazia da vontade humana sobre a razão e a desvinculação dos indivíduos de fenômenos passados.

Como trabalho científico voltado para a produção de conhecimento centrado na compreensão do fenômeno pesquisado, o estudo considerou a interpretação de fatos observados, não somente sua explicação; contemplou os significados dos fenômenos para a relação entre indivíduo e sociedade, não só a verdade que pudessem encerrar, o que reforçou o caráter subjetivista da pesquisa, não linear, com enfoque nos sujeitos.

O recorte teórico antes aduzido permite afirmar que o presente estudo é tipificado como uma pesquisa qualitativa, acolhendo paradigmas mais apropriados a estudos das “ciências do espírito”, apesar de contar com breves etapas de caráter quantitativista. As abordagens expostas não objetivaram exaurir o arcabouço teórico sobre produção de conhecimento pela abordagem qualitativa ou quantitativa, mas se afiguram suficientes para tipificar a presente pesquisa.

2.4 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

O método qualitativo acolhe diversos tipos de pesquisa aplicáveis à área de educação, tais como pesquisa documental, estudo de caso, pesquisa fenomenológica, bibliográfica, pesquisa-participante, etnográfica e pesquisa-ação. O presente trabalho, além dos aspectos qualitativos tratados, conjugou pesquisa empírica a outras fontes de informações via pesquisa documental e bibliográfica, sendo, por isso, mais apropriado tratar-se de estratégias de pesquisa e não, necessariamente, de tipos, métodos ou procedimentos de pesquisa. O delineamento do estudo caracterizou a pesquisa como um processo investigativo sistemático, controlado, crítico e autocorretivo dos fenômenos a serem estudados. Essas estratégias tiveram como base metodológica ensinamentos de Demo (2007), Appolinário (2006), Denzin e Lincoln (2004), Yin (2005), e Menga Lüdke e Marli André (1999).

Assim, a escolha das alternativas adotadas foi precedida de reflexões sobre as linhas de pesquisas agasalhadas pelo pensamento qualitativo, que é apropriado a incursões no mundo das ciências sociais, e sobre cortes ancorados em fundamentos quantitativos, que são empregados em estudos das ciências naturais (APPOLINÁRIO, 2006; BAUER; GASKEL, 2000; DENZIN; LINCOLN, 2006; GALVÃO, 2001; TURATO, 2004).

2.4.1 A pesquisa empírica

O estudo é classificado como uma pesquisa empírica, de caráter exploratório e descritivo, realizada em duas instituições de ensino superior de Brasília – IES e em duas empresas igualmente de Brasília.

A investigação nas duas instituições de ensino superior buscou identificar a percepção de alunos e de professores de cursos de Administração sobre a importância da inclusão de temas axiológicos na dinâmica curricular desses cursos.

O levantamento nas empresas investigou a percepção de dirigentes e colaboradores sobre a importância de valores e ética na gestão das organizações por meio de práticas laborais. Foi averiguada a importância que os respondentes conferem aos valores humanos relacionados à cooperação e colaboração, ou a fatores conducentes à prevalência da competição e do tecnicismo.

Estes levantamentos apresentaram característica exploratória, pois não se sabia o que pensavam os dirigentes e trabalhadores das organizações sobre valores humanos e valores empresariais, nem o que pensavam professores e alunos das instituições de ensino a esse respeito.

2.4.2 Participantes

Participaram da pesquisa 66 indivíduos, entre estudantes, professores, colaboradores e dirigentes de empresas.

Foram selecionadas duas instituições de ensino superior – IES, sendo uma pública, situada em Brasília – Plano Piloto e outra de natureza privada, localizada em cidade do entorno de Brasília.

Fizeram parte da pesquisa 5 (cinco) professores e 20 (vinte) alunos de cursos de Administração de cada IES, totalizando 50 (cinquenta) participantes dessas instituições.

O perfil dos alunos respondentes indica, conforme dados do Apêndice "A", Tabela 1, que 60% dos indivíduos pesquisados são do gênero feminino e 40% do gênero masculino. 87,5% dos alunos têm até 30 anos (27,5% com até 20 anos e 60% com a idade entre 21 a 30 anos), 10% têm entre 31 a 40 anos e apenas 2,6% têm mais de 50 anos. Quanto ao estado civil, 70% são solteiros e o restante casado.

Os alunos estão cursando disciplinas de semestres diferentes. Expressiva maioria (90,5%) cursa disciplinas ofertadas entre o quinto e o último semestre, sendo 37,5% entre o quinto e o sexto semestre e 52,5% entre o sétimo e o último semestre. Apenas 10% cursam disciplinas oferecidas até o quarto semestre.

O perfil dos professores participantes (Apêndice "B", Tabela 10) indica que 80% são do gênero masculino e 20% do gênero feminino, sendo 40% casados, 40% solteiros e 20% classificados como "outros" quanto ao estado civil. A faixa etária dos professores é diversificada, sendo 20% com até 30 anos, 30% entre 31 e 40 anos, 10% entre 41 e 50 anos, 20% entre 51 e 60 anos, e 10% com mais de 60 anos.

20% dos professores lecionam disciplinas ministradas até o quarto semestre, e o restante leciona disciplinas do quinto semestre em diante.

Metade dos professores tem doutorado (todos da IES "A"), 30% têm mestrado e 20% têm apenas curso de especialização.

Fizeram também parte da pesquisa duas empresas de grande e pequeno portes com sede em Brasília. Uma empresa é do setor público, do ramo de serviços bancários e serviços sociais, com atuação em âmbito nacional. A outra é do setor privado, do ramo gráfico e editoração. Estes setores da economia apresentam forte influência na sociedade e são altamente absorvedores de mão de obra, critérios que balizaram a escolha dos setores.

Em cada uma das empresas, os participantes foram 2 (dois) dirigentes e 6 (seis) colaboradores (também chamados de empregados em algumas instituições), totalizando 16 (dezesseis) indivíduos.

O perfil dos colaboradores respondentes indica população relativamente jovem, pois 34% têm até 30 anos, 34% têm entre 31 e 40 anos, 16% entre 41 e 50 anos e 16% com mais de 50 anos. A maioria é casada (75%), do gênero masculino (66%) e apenas 44% do gênero feminino. Quanto ao nível educacional, metade tem somente o ensino médio. Importante registrar que, da empresa "A", 66% dos colaboradores respondentes têm pós-graduação *lato sensu* e 34% tem curso superior. Já na empresa "B", a totalidade tem somente o segundo grau (Apêndice "C", Tabela 20).

Dentre os dirigentes participantes da pesquisa, que foram dois de cada empresas, totalizando quatro, 75% são do gênero masculino e 25% do gênero feminino. 75% têm de 51 a 64 anos, 25% têm mais de 60 anos. Metade é casada, metade é solteira. Quanto à formação acadêmica desses dirigentes, a totalidade tem curso de pós-graduação *lato sensu* (Apêndice "D", Tabela 31).

2.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta e para geração de dados, quando fosse o caso, os instrumentos utilizados foram roteiros para análise documental, roteiros de entrevistas semi-estruturadas, além de questionários.

A seleção dos documentos analisados foi "proposital" ou "intencional", escolhida por deliberação do pesquisador mediante pressupostos de adequação ao objeto da pesquisa. Foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Administração das IES selecionadas e os respectivos planos de ensino das disciplinas dos cursos de cada disciplina.

Nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino foi averiguada a presença de objetivos e de conteúdos axiológicos.

Essa análise foi apropriada ao estudo, tendo em vista que os conteúdos curriculares dos planos de ensino, na sua dinâmica, traduzem fatos sociais e posturas que afetam a vida dos estudantes e da sociedade, além da influência desta na vida daqueles. Considera-se com isso que as IES foram sujeitos da pesquisa, pois são produtoras de fatos sociais de acordo com as intenções educacionais encerradas no currículo, que são expressão e produção do sujeito.

As entrevistas foram realizadas nas instituições de ensino – IES e nas empresas. Nas IES os entrevistados foram cinco professores de cada instituição, totalizando dez entrevistas. Nas empresas foram entrevistados dois dirigentes de cada organização, totalizando quatro entrevistas. Assim, o total de entrevistas realizadas nas IES e nas empresas foi de catorze. As entrevistas demandaram, em média, vinte minutos. Foram gravadas e desgravadas posteriormente, mantidas em arquivos eletrônicos e impressos.

Nas IES foram aplicados a alunos 40 questionários, previamente submetidos a pré-teste. Já nas empresas foram aplicados aos empregados (doze) questionários igualmente submetidos a pré-teste. Assim, o total de questionários foi cinquenta e dois.

Na elaboração do questionário foram observados cuidados relacionados ao nível cultural dos participantes, à formulação de perguntas claras, concretas, precisas e absolutamente relacionadas ao tema. Cada pergunta se referiu a uma ideia de cada vez, ensejando apenas uma interpretação. O questionário conteve questões fechadas, porém com opções exaustivas de respostas, sem indução.

Em algumas perguntas de concordância ou discordância foi adotada a escala de Likert para escolha das respostas pelos elementos da amostra. Este tipo de escala, que carrega caráter psicométrico, foi apropriada à pesquisa, pois permitiu aos respondentes graduação de respostas conforme a percepção verbalizada, seja de concordância ou discordância, pelo respondentes.

2.4.4 Tratamento dos Dados

Considerável parte dos dados foi gerada a partir de entrevistas e de análise documental. Outra parte foi coletada por meio de questionários.

Para análise documental considerou-se que um texto é um conjunto de informações organizado e coerente, pois quem escreve deseja compartilhar mensagens e comunicar ideias a leitores. Como o idioma é um conjunto de possibilidades de expressão, a análise do processo de comunicação foi realizado por meio de análise de conteúdo.

Esse tipo de análise produz sentido analítico da combinação de signos e se dedica ao exame da maneira como se emprega a linguagem, ou seja, contempla a semiótica (tratado dos signos) e estruturação. O pesquisador observou alguns aspectos próprios dessa análise que foram a preocupação com o discurso em si, a visão da linguagem construída e construtora, do discurso como forma de ação, e a convicção no arranjo retórico.

As respostas dos dirigentes e colaboradores das empresas foram organizadas por blocos de acordo com a percepção apresentada pelos entrevistados, com percentual de cada tipo de resposta, por semelhança. Essa tabulação propiciou análise sobre o nível de importância que os indivíduos atribuem a tipos de formação que medeiam a preparação extrema para unicamente competir, ou para o outro polo da prática de somente cooperar.

Com as informações das entrevistas foi realizada análise do quadro característico das empresas, a indicar tendências empresariais sobre a consideração de valores humanos nas atividades organizacionais.

As entrevistas com professores e questionários respondidos pelos alunos das IES foram organizadas por tipo de respondentes (professores e alunos) e por semelhança de resposta, apurando-se os percentuais de cada tipo.

Em seguida, realizou-se análise dos dados com o objetivo de averiguar, de acordo com os respondentes, se os currículos das disciplina carecem de mais ou de menos intenções educacionais com vistas ao fortalecimento de valores, ou seja, se reservam margem para formar administradores cooperadores e colaborativos, ou se os participantes – professores e alunos, estão acordes com o direcionamento do currículo para instrumentalização de alunos sob o enfoque vocacional técnico-prático.

A investigação nos documentos foi objeto de análise de conteúdo clássica, que permite inferências de um texto para o seu contexto social, adotando-se cuidados para não projetar rejeições e acolhidas ao que foi lido, atendo-se o pesquisador tão somente a verificar a compatibilidade entre a fundamentação teórica do estudo e as práticas de elaboração de projetos pedagógicos e de planos de ensino. Permitiu construir indicadores de consensos e dissensos mediante comparação entre os documentos pesquisados. Esta análise, baseada na linha recomendada por Richardson (1999), objetivou transformar os conteúdos dos textos lidos em unidades de representação do conteúdo.

A análise documental compreendeu duas fases. Na primeira foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Administração das duas IES e os respectivos planos de ensino das disciplinas. Essa etapa visou identificar a presença de objetivos e de conteúdos alusivos à construção de valores, bem como os procedimentos e pressupostos empregados na elaboração dos projetos pedagógicos e dos planos de ensino.

Em seguida, na fase posterior, os conteúdos alusivos à construção de valores, eventualmente encontrados, foram categorizados, comentados e comparados entre as IES e no âmbito de cada uma.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta etapa de análise de dados é dedicada à transcrição dos dados relevantes para a pesquisa. Foram perquiridos os projetos pedagógicos dos cursos de Administração das IES selecionadas e os respectivos planos de ensino das disciplinas. Os documentos foram escolhidos por deliberação do pesquisador mediante pressuposto de adequação ao objeto da pesquisa.

O objetivo específico nessa etapa foi relatar as constatações oriundas da análise dos documentos perscrutados, atinentes à previsão de aspectos axiológicos relativos a cooperação e a competição para formação de administradores.

3.1.1 Projetos pedagógicos dos cursos

Para organizar os dados e informações adotou-se sequência que consiste em referências à participação de atores na elaboração do projeto pedagógico, objetivos gerais e específicos, presença de valores, perfil do egresso, coerência entre perfil do egresso e conteúdos, flexibilidade curricular e transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade.

Nos projetos pedagógicos dos cursos de Administração foi verificada, em especial, a presença de objetivos e de conteúdos axiológicos e em que escala são previstos e distribuídos.

Esses projetos pedagógicos foram objeto de consulta por meio de leitura. Não constam, no entanto, como anexos, tendo em vista que são peças volumosas e, por isso, julgou-se dispensável não acostá-los ao trabalho. Compõem, todavia, dossiê do estudo sob guarda do pesquisador.

3.1.1.1 Projeto pedagógico de curso da IES “A”

O projeto pedagógico do curso de Administração da IES “A”, de 2009, foi elaborado, de acordo com o texto, por meio de uma construção coletiva, da qual participaram o subchefe do departamento, dois coordenadores, dois ex-coordenadores, alunos representantes da empresa júnior e alunos do centro

acadêmico do curso, os quais organizaram a participação de diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade.

Na descrição do objetivo geral o documento preconiza, além da excelência profissional, “o bem-estar das pessoas, com ética e responsabilidade, adaptando-se aos contexto de forma inovadora e consciente do impacto de suas ações sobre a sociedade e o meio ambiente” (2009, p. 10).

Ainda sobre valores, se inscrevem dentre os objetivos específicos: a) “promover reflexão e debate sobre a atuação profissional em Administração, que considere a responsabilidade social da organização e as relações estabelecidas em seu contexto, bem como o impacto de suas ações sobre a sociedade e o ambiente”; e b) “propiciar a aquisição de conhecimentos e instrumentos de gestão que contribuam para a elevação dos padrões de ética...” (2009, p. 11).

O perfil do egresso previsto no projeto pedagógico contempla “... a responsabilidade socioambiental como tema transversal a ser tratado de forma intrínseca em diferentes conteúdos da grade curricular”. Ou seja, essa temática deve permear diversas disciplinas e atividades de ensino.

Tratando de atividades de estágio supervisionado, o projeto evoca a “... contextualização curricular... bem como o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (2009, p. 17). Enfoca atributos como a “excelência organizacional e o bem-estar das pessoas, com ética e responsabilidade, adaptando-se aos contextos de forma inovadora e consciente do impacto de suas ações sobre a sociedade e o ambiente” (2009, p. 9). Aludindo à atuação do egresso, o documento complementa: “... deve ser pautada pela ética, e uma conduta responsável que considere o ambiente interno e externo às diferentes organizações em que atue.” (2009, p. 10). Esses excertos constam também do objetivo geral do curso.

O projeto considera a transdisciplinaridade e temas transversais no currículo ao fazer referência ao estímulo à reflexão sobre a “sociedade em que vivemos e aproximar os conteúdos curriculares da vida do aluno em uma sociedade plural e complexa" (2009, p. 12). Em decorrência de tal recomendação, o projeto pedagógico prevê a inclusão de temas como ética, diversidade cultural e responsabilidade social.

Consta, também, como princípio, a flexibilidade na dinâmica curricular, pois permite aos docentes a extrapolação de limites e de imposições de disciplinas, quando cabível. Ao contrário da obediência cega a limites, os docentes devem observar as demandas externas sem, no entanto, a elas subordinar

inconscientemente a modernização do currículo, mas realizá-la de “forma ética, como espaço para a inovação com foco em uma educação de qualidade".

No documento é previsto o acompanhamento do projeto durante sua vigência, prevendo avaliação a cada dois anos, fazendo eventuais “reformulações que se façam necessárias” (2009, p. 9).

Dentre as atividades de estágio não obrigatório, constam como objetivos ensejar contextualização curricular, complementação de ensino e integração ao mundo do trabalho, “em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano, bem como o desenvolvimento do educando para vida cidadã e para o trabalho” (2009, p. 17).

O projeto pedagógico cita os pressupostos de concepção do curso, objetivos geral e específicos, os conhecimento necessários à formação dos administradores de empresas, o perfil do egresso, a organização e estrutura curricular e os conteúdos de formação básica e profissional, a integração entre graduação e pós-graduação, as atividades de estágio não obrigatório, a bibliografia e outros elementos próprios da fazer acadêmico.

3.1.1.2 Projeto pedagógico do curso da IES “B”

O projeto pedagógico do curso da IES “B”, do ano de 2012, foi atualizado com base em dois elementos, de acordo com o constante do documento: a) necessidade de aprimoramento e adequação dos currículos dos cursos de graduação em Administração ao mercado e às competências exigidas por este; e b) atender às demandas legais de adequação curricular aos preceitos descritos na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O Projeto alude a pressupostos de concepção do curso e orienta a gestão, constando os objetivos gerais e específicos, os conhecimentos necessários à formação dos administradores de empresas, o perfil do egresso, a estrutura curricular e os conteúdos, competências específicas, a bibliografia e outros elementos.

Inexistem referências sobre a forma de participação dos agentes internos e externos à IES na atualização do projeto pedagógico do curso. É certo, porém, que a adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudos, os quais darão forma aos planos de ensino de cada disciplina, tiveram a colaboração

dos professores, “integrando suas experiências acadêmicas e profissionais” (2012, p. 69).

O documento apresenta lacuna de participação de mais vetores sociais, conforme se depreende da quantidade de agentes que atuaram na atualização e adequação do projeto pedagógico. Neste sentido, o projeto pode ser categorizado como uma peça pouco democrática, elaborada por poucas mãos.

Inobstante o atrelamento da sua atualização ao comando do mercado, o projeto pedagógico do curso da IES “B” se reporta a aspectos axiológicos, pois a finalidade do curso, segundo o documento, é formar profissionais qualificados para atuar no mercado, comprometidos com as organizações e com a sociedade, alvitrando o desenvolvimento geral e melhoria contínua da qualidade de vida da população.

Segundo o documento, o curso tem diversas características correlatas a valores da cooperação, dentre elas a internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional, solidez na formação humanística e visão global que habilite o administrador a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que vive e a tomar decisões em um mundo diversificado, interdependente e caracterizado por constantes evoluções.

Observa-se que essa linha de formação integral do administrador está presente no objetivo geral do curso, que prevê formação inovadora e adequada às exigências do mercado, consolidando a cidadania do discente. Consta no objetivo geral do curso: “proporcionar uma formação inovadora e adequada às exigências do mercado, consolidando a cidadania do discente, tornando-o apto a ...” (2012, p. 27). Já dentre os dez objetivos específicos, que devem conformar o objetivo geral, consta “formar cidadãos comprometidos com o bem-estar da sociedade”.

Quanto ao perfil do egresso, seriam desejáveis certo nível de especificidade e menos generalidade nas alusões a esse respeito. Assim, o documento evoca as cinco disciplinas de Senge (1994), que se remetem à aprendizagem organizacional, sem, no entanto, fazer remissão a valores. Dentre as nove competências específicas a serem desenvolvidas nos estudantes, nenhuma se reporta a valores.

Observam-se referências a valores no documento na seção que trata da coerência entre a dinâmica curricular e o perfil do egresso, bem como da adequação de metodologia de ensino à concepção do curso

Em alusão à busca de coerência entre a dinâmica curricular e o perfil do egresso, consta que "... são alguns dos exemplos que buscam a transformação de objetivos individuais em objetivos comuns baseada em princípios, valores e compromissos compartilhados por todos os membros" (2012, p. 34). Não declina, é certo, os tipos de princípios, valores e compromissos.

Sobre a adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo, consta do projeto pedagógico do curso que a adequação e atualização "contaram com a colaboração do corpo docente integrando suas experiências acadêmicas e profissionais, além de ter se pautado nas diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação para os cursos de Administração..." (2012, p. 69). Não há previsão de revisões periódicas do projeto pedagógico e de seus componentes.

Tratando de adequação da metodologia de ensino à concepção do curso, existe reporte a "... promover uma relação do conhecimento com os valores, consoante a construção de competência profissional, focalizando a atuação profissional e adotando o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral como princípio" (2012, p. 71).

Há referências à flexibilidade da dinâmica curricular e à transdisciplinaridade, de forma lacônica.

3.1.2 Planos de ensino

A análise dos planos de ensino das disciplinas alvitrou identificar ênfase em conteúdos de competição e de cooperação.

Os resultados da pesquisa documental nos planos de ensino, com as respectivas ementas e programas, foram transcritos e juntados ao estudo em forma de anexos (Anexo B – Planos de ensino da IES "A", e Anexo C – Planos de ensino da IES "B").

3.1.2.1 Planos de ensino da IES "A"

A análise dos planos de ensino da IES "A" indica que há uma disciplina que trata somente de valores (Gestão da Responsabilidade Social) e oito disciplinas que preveem, tacitamente, abordagens sobre aspectos axiológicos, aludindo, mais

precisamente, a ética ou a valores. Outras cinco matérias se remetem a valores como conteúdo curricular, ou seja, são catorze disciplinas que tratam de aspectos axiológicos, além das disciplinas como Sociologia e Antropologia, que, obviamente, tratam da sociedade e seus movimentos.

No rol de disciplinas que tratam de forma explícita de "ética" se inscrevem Gestão de Pessoas em Organizações, Metodologia Científica Aplicada, Fundamentos da Administração Pública, Finanças I, Administração de *Marketing*, Sociologia Aplicada à Administração, Análise de Decisões I e Administração da Produção,

Em Gestão de Responsabilidade Sócio-ambiental, que se preocuparia com os "direitos da natureza" tratados por Bourg (1996), consta da ementa:

> a questão ambiental e o desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e gestão ambiental. Gestão ambiental empresarial e o enfoque estratégico. Responsabilidade social e responsabilidade ambiental. Instrumentos de gestão de responsabilidade sócio-ambiental. Balanço Social. Sistema de Gestão Ambiental (SGA) de organizações. NBR Série ISO 14000 e normas correlatas (2009, p. 67).

Outras disciplinas citam valores: a) Logística Empresarial: logística reversa: definições e área de atuação; fatores de incentivo à logística reversa; b) Estratégia Empresarial: estratégias adaptativas, competitivas e colaborativas; c) Introdução à Administração: Administração e sua relação com o desenvolvimento social; os administradores e o ambiente externo; d) Teoria e Análise das Organizações: principais abordagens (humana, econômica, sociológica, crítica) de estudo e análise das organizações; as metáforas organizacionais (máquina, organismo, cultura, sistema político, cérebro, fluxo e transformação, prisão psíquica e instrumento de dominação, rede); a teoria das organizações como ideologia; o poder nas e o poder das organizações.

Oportuno registrar para proveito do presente estudo a ementa e o conteúdo da disciplina "Abordagens Críticas ao Estudo das Organizações":

> As origens e evolução da teoria crítica. A análise e interpretação de teorias críticas. Cultura organizacional e prática de poder. Imaginário organizacional moderno. Discurso organizacional e servidão voluntária. Análise organizacional crítica a partir dos campos da sociologia clínica e da psicodinâmica do trabalho (2009, p.79).

3.1.2.2 Planos de ensino da IES “B”

Os planos de ensino da IES “B”, compreendendo as ementas e programas, indicam que duas disciplinas tratam especificamente de aspectos axiológicos, que são “Ética nas Organizações”, como conteúdo de formação básica e lecionada no oitavo semestre, e “Gestão Ambiental nas Empresas”, como conteúdos de formação profissional, lecionada no quinto semestre.

Transcreve-se o que rezam as ementas das duas disciplinas cujos títulos se remetem tacitamente a valores:

Ética nas Organizações.

Ementa:

> Esta disciplina pretende instrumentalizar os formandos do Curso de Administração nos conceitos da ética ligada às organizações empresariais no que se refere à responsabilidade social, ambiental e na obrigação moral de agirem, independentemente das situações serem ou não favoráveis à empresa, respeitando os Princípios Éticos estabelecidos em seu Planejamento Estratégico. Trata-se de estimular a prática e a análise de situações problemas sob a ótica da teoria consequencialista utilitarista e solidária da Bioética de Intervenção, uma vez que este marco referencial teórico se aproxima, de forma mais cabal, dos problemas sociais, ambientais e econômicos vividos pelos países em desenvolvimento.
>
> Conteúdo programático
>
> Cultura organizacional: Princípios que regem o comportamento organizacional. Valores organizacionais. Ética: Multiplicidade dos conceitos de ética. Ética e moral. Bioética: Análise de situações problemas. Código de ética do Administrador: Discussão de artigos do código de ética do administrador. Análise de casos julgados pelo CRA e CFA (2012, p. 66).

Gestão Ambiental nas Empresas

Ementa

> Evolução da questão do meio ambiente no cenário internacional. Biodiversidade. Desenvolvimento sustentável. Rumo à sustentabilidade global. Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Histórico e definição da auditoria ambiental como componente do SGA. Teoria e métodos de auditoria ambiental. As Normas ambientais ABNT- 14000. ISO 14001. (2012, p. 56).

Conteúdo programático

> O desenvolvimento sustentável e a evolução da questão do meio ambiente. O modelo de gestão aplicado ao meio ambiente. Visão sistêmica do meio ambiente no terceiro milênio. Certificação ISO 14000.

> Legislação ambiental. Crimes ambientais. Unidades de conservação. Licenciamento ambiental. O que é um Sistema de Gestão ambiental - SGA? Planejamento e estratégia do SGA. Instrumentos de controle de desempenho ambiental com base no SGA. Estrutura e recursos para implantar o SGA. Aspectos macro e micro da gestão ambiental e stakeholders. Fundamentos do gerenciamento do meio ambiente. Estudos de casos. Seminários com avaliação crítica dos SGAs das empresas. (Plano de ensino anexo C).

Outras seis ementas aludem a valores, que são: a) Estudos Antropológicos: Papel do Administrador como agente de mudanças na sociedade; b) Psicologia: Humanização do local de trabalho; c) Mercado e Marketing II: Marketing e sociedade, responsabilidade social e ética no marketing); d) Gestão de Pessoas I: Ética e Responsabilidade Social; e) Marketing Social e de Serviços: Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade empresarial; e f) Gestão de Operações e Logística: “Operadores logísticos e logística reversa”.

3.2 PESQUISA DE CAMPO

3.2.1 O que dizem os alunos

Foi realizada coleta de dados com 20 estudantes de cada uma das duas IES, totalizando 40 respondentes, por meio de questionários. Os resultados analíticos por IES e consolidados estão indicados nos Apêndices “A” e respectivas tabelas numeradas de 01 a 09, para consulta mais pormenorizada que se faça necessária.

Solicitados a indicar dez valores que julgavam mais importantes, dentre doze valores mais relacionados à cooperação e outros doze mais relacionados à competição, a maior parte dos valores assinalados (65,5%) considerados mais importantes são vinculados à cooperação (integridade, justiça, responsabilidade e respeito foram os mais citados), restando 34,5% para a valores mais vinculados à competição - eficiência, competência e iniciativa foram os mais citados (Apêndice “A”, tabela 02).

Perguntados sobre quais valores, dentre aqueles já escolhidos pelos estudantes, seriam indispensáveis a gestores de empresas, observou-se que 54,6% dos valores citados (responsabilidade, integridade e respeito foram os mais citados) são mais relacionados à cooperação, enquanto 45,4% das citações são relacionadas

a valores da competição, com realce para liderança, eficiência e competência (Apêndice “A”, tabela 03).

Indagados se eram desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central em disciplinas do curso, 5% informaram “sempre”, 32,5% informaram “frequentemente”, 40% citaram “de vez em quando”, 15% informaram “raramente” e 7,5% citaram “nunca” (Apêndice “A”, tabela 04).

De notar-se que em uma das IES pesquisadas, 70% das respostas demonstraram que valores não eram incluídos como tema central nos currículos. Assim, as respostas foram: “de vez quando” – 40%; “raramente - 25%”; e “nunca” – 15%, a denotar que nessa Instituição, na opinião dos alunos, a temática “valores” está em segundo plano.

Já perguntados se eram desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como temas transversais ao conteúdo, expressiva maioria informou que “sim”. 42,5% responderam “sempre”, 45% informaram “frequentemente” e 10% citaram “de vez em quando”, representando 97,5% de respostas positivas (Apêndice “A”, tabela 05).

Sobre a inclusão de valores no currículo do curso de Administração, 93% se mostraram favoráveis. 48% concordaram plenamente com a proposição e 45% afirmam que concordam, contra apenas 2% que não concordam e 5% que não concordam, nem discordam (Apêndice “A” , tabela 06).

Perguntados se valores devem ser discutidos nas disciplinas de modo geral ou somente em uma disciplina específica, 95% informaram que devem ser discutidos nas disciplinas de forma geral e apenas 5% entendem que devem ser discutidos em disciplina específica (Apêndice “A”, tabela 07).

Entre preparar administradores enfatizando a cooperação ou preparar administradores realçando a competição, 85% dos estudantes responderam que é mais importante preparar com ênfase em cooperação, contra 15% que entenderam mais importante preparar para a competição. Em uma das IES, 95% dos respondentes acharam mais importante preparar para cooperação (Apêndice “A”, tabela 08).

Indagados se achavam que a formação propiciada pelos respectivos cursos de Administração enfatizam cooperação ou competição, 70% responderam que a ênfase é em competição; 20% citaram que a ênfase é em cooperação e 10% citaram

que há equilíbrio entre conteúdos de cooperação e de competição (Apêndice “A”, tabela 09).

3.2.2 O que pensam os professores

A coleta e geração de dados com professores ocorreram mediante entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas em áudio e degravadas em sua integridade. Os dados tabulados, por IES e em conjunto, estão pormenorizados no Apêndice “B”, tabelas 10 a 19).

Os trechos não lacônicos das entrevistas e correlacionados à pergunta e à pesquisa são transcritos em sua inteireza nesta seção.

Perguntados sobre “o que entende por valor”, a quase totalidade dos entrevistados expressou o conceito universal de que valor é algo que move as pessoas, que faz a pessoa agir ou deixar de agir, preferir uma coisa ou atitude por outra, demonstrando pouca variabilidade no significado.

Traduziram com palavras próprias as definições de Japiassú e Marcondes (1996), Tamayo e Schwartz (1993), Susan Kuczmarski e Thomas Kuczmarski (1999) e Araújo e Puig (2007). Confira-se o que disse cada professor entrevistado a esse respeito:

Entrevistado I – IES “A”:

> Valor para mim é algo atribuído pelas pessoas a um determinado objeto e que, de certa forma, faz com que este objeto guie as ações, as decisões dessa pessoa em relação a outros, em detrimento de outros valores. Então é uma percepção atribuída a um determinado objeto que faz com que a pessoa, a partir desse valor atribuído, tenha com isso um guia para ação, para sua tomada de decisão.

Entrevistado II - IES “A”:

“Crenças e princípios que guiam nossa atuação enquanto indivíduos, mas que também se referem ao grupo social em que a gente (*sic*) está envolvido”.

Entrevistado III - IES “A”:

> É algo que possui menor ou maior importância atribuída em função de modelos mentais, em função de ideias, em função do grau de conhecimento de um sujeito frente a um objeto. Você (*sic*) tem toda uma

> teoria de valores pessoais e organizacionais que poderia justificar. De maneira geral, eu entendo isso por valor.

Entrevistado IV – IES “A’: “Valor? É um campo muito amplo o termo valor. Acredito que seja uma medida de qualidade, uma medida de importância de determinado item”.

Entrevistado V – IES “A”: “É algo que nós valorizamos, que tem certa utilidade, que satisfaz certa necessidade. É o que proporciona certo prazer, certa utilidade, que proporciona atendimento de necessidade”.

Entrevistado I - IES “B”:

> Considerando que tenho formação financeira, valor supera a mensuração do objeto, ultrapassa os limites. Quem me ensinou os conceitos de valor foi um cidadão chamado Adam Smith, que explica o valor de troca como valor de uso, como utilização superior àquilo que é medido, que ultrapassa o valor medido. Lógico que o valor para mim é algo que ultrapassa o mensurado, o tangível.

Entrevistado II - IES “B”: “Um agregado na percepção de quem está recebendo, significa algo que a pessoa não abre mão”.

Entrevistado III - IES “B”: “O entendimento é o de que o aluno adquire no curso, ele vai fazer uma relação desse conhecimento com a vida profissional. À medida que ele melhora seu preparo, ele vai adquirir valor”.

Entrevistado IV - IES “B”: “Para mim, é tudo aquilo que vai ao encontro de meus princípios, ao meu estilo de vida, aquilo que acredito e que é importante para mim”.

Entrevistado V - IES “B”: “Relacionado a coisa intangível. Exemplo, como na minha área, eu posso escolher os valores?”

Indagados sobre valores julgados mais importantes, 59% citaram valores relacionados à cooperação, com realce para responsabilidade, integridade, justiça e cooperação, nessa ordem. O restante, 41%, optou por valores vinculados à

competição, com registros para competência, competitividade e liderança, nessa ordem. Não houve significativa diferença de opiniões entre professores das diferentes IES (Apêndice “B”, tabela 11).

Perguntados sobre valores julgados indispensáveis a uma empresa, (Apêndice “B”, tabela 12), de forma semelhante aos resultados da pergunta anterior (valores mais importantes, de forma geral), 54% consideraram como indispensáveis os valores mais relacionados à cooperação (com realce para responsabilidade e justiça), enquanto 46% indicaram os valores mais vinculados à competição, com ênfase para liderança, competitividade, eficiência e influência.

Sobre valores julgados indispensáveis a gestores de empresas (Apêndice “B”, tabela 13), 69% indicaram os valores relacionados à cooperação (responsabilidade, integridade, justiça e flexibilidade), enquanto 41% indicaram valores vinculados à competição, com realce para competência, eficiência e liderança. Veja-se o depoimento do entrevistado II, da IES “A”:

> Responsabilidade não somente em relação às pessoas, mas também da sua empresa perante a sociedade. A integridade também é ponto fundamental, inclusive por questões de mercado isso se torna fundamental para a ação das organizações que eles gerenciam.

Já o entrevistado V – da IES “A” afirma: “Acho que ética nunca pode estar ausente, competência e responsabilidade também não. Acho que esses são valores que se espera de gestores e que juntos, acho, fazem deles não somente um profissional melhor, mas uma pessoa melhor”.

Indagados se discutiam valores em sala de aula, 70% dos professores responderam que “sim”, 20% responderam “às vezes” e 10% responderam “não” (Apêndice “B”, tabela 14). Eis algumas respostas que foram além do “não” e do “sim”:

Entrevistado II – IES “A”:

> Sim, sem dúvida. Nas duas disciplinas. Eu leciono Administração da Produção, que tem uma característica mais técnica, digamos assim, mas mesmo assim essas questões são discutidas porque as transformações no processo produtivo envolvem um pensar que transcende essa questão dos

> cursos e das técnicas de processo. E outra disciplina, que é Gestão da Responsabilidade Social, eu diria que ela discute todos os valores que estão citados aqui, que são valores positivos e outros nem tanto.

Entrevistado III - IES “A”: “Sim. De maneira secundária”.

Entrevistado IV - IES “A”: “De maneira indireta, sim. A disciplina é quantitativa. Então a gente prepara o administrador para resolver problemas, encarar desafios e conseguir soluções”.

Entrevistado V - IES “A”:

> Bom, na medida em que uma das disciplinas que leciono é teórica, então eu faço uma discussão um pouco mais profunda das teorias organizacionais, dos modelos teóricos. Os valores estão, de certa forma, diluídos. Falo sobre poder, competência, eficiência, colaboração, influência. Então eu creio que, como exemplo, estes tipos de valores são discutidos. Basicamente na disciplina teórica, que é Teoria e Análise das Organizações.

Entrevistado I - IES “B”:

> Sim, todas. Os que foram elencados anteriormente, principalmente os atrelados ao binômio que utilizo como método de responsabilidade social, mesmo nas disciplinas cartesianas, como parte de conhecimento para transformar o ambiente de forma harmoniosa.

Entrevistado II - IES “B”: “Sim, o tempo todo”.

Entrevistado III - IES “B”: “Sim. Trabalho com *marketing* e serviços. Na hora de trabalhar com *marketing*, falo muito sobre responsabilidade social”.

Entrevistado IV - IES “B”. “Sim. Minha disciplina é Gestão Corporativa. A gente (*sic*) discute transparência, conduta de gestão, todo um processo que hoje as empresas estão cobrando de seus colaboradores”.

Indagados se “na sua disciplina são desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central”, 70% responderam “sim” e quase um terço - 30% dos professores, responderam “não” (Apêndice “B”, tabela 15).

Confira-se o que responderam alguns entrevistados:

Entrevistado II - IES “A”:

> Sim. Por exemplo, agora os alunos de responsabilidade sócio-ambiental vão trabalhar, vão fazer um vídeo para identificar ações sócio-ambientais das organizações nas quais eles vão fazer esse vídeo e está incluída a questão sobre como estas ações têm reflexos sobre a sociedade, sobre os funcionários, portanto, sim.

Entrevistado V - IES “A”:

> Bom, sim. Basicamente, o trabalho final dessa disciplina teórica discute alguns valores já expostos aqui, como, por exemplo, poder, competência, eficiência, colaboração, influência, competitividade. Então, basicamente, pelo menos em uma oportunidade, que seria o trabalho final, esses valores são discutidos.

Quando perguntados se “na sua disciplina são desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como temas transversais ao conteúdo”, 80% responderam “sim”, contra apenas 20% que responderam “não” (Apêndice “B”, tabela 16).

O entrevistado II - IES “A”, assim se manifestou:

> Sim. Como eu te disse, nessa disciplina, Responsabilidade sócio-Ambiental, eles são essenciais, não somente são transversais. Na administração de produção, eles entram porque são cinco exercícios, além de outras avaliações, mas esses cinco exercícios contêm estudos de casos. E alguns deles se referem e envolvem decisões, portanto elas são pertinentes a valores.

Entrevistado III - IES “A”: “Sim, sem dúvida. Em diversas disciplinas a discussão é permeada por valores”.

Entrevistado V - IES “A”:

> Não. Porque eu não adoto temas ou bibliografias transversais porque já estão designadas na ementa da disciplina que está disponível para os alunos. Então no meu programa eu contemplo somente as atividades obrigatórias. Aí eles acabam discutindo valores na medida da resposta da questão anterior. Então como tema complementar, não.

Entrevistado I - IES “B”. “Sim. Esses três temas sustentam”.

Entrevistado II - IES “B”:

> Sim, também com foco principal nessa capacidade que a gente acredita no desenvolvimento de competências. Eu trabalho com os meninos (meninos não, a gente chama de menino devido à minha idade avançada) no sentido de que eles estão em formação. Aí eles precisam da sustentação dos valores que eles desenvolverão e da informação. Essa junção da informação e a formação é que vai permear a formação e a atuação no mercado.

Entrevistado IV - IES “B”. “Sim. Principalmente na disciplina de governança corporativa, onde procuramos criticar os modelos de gestão que estão colocados no Brasil, tanto nas empresas públicas como nas empresas privadas”.

Entrevistado V - IES “B”. “Sim, como tema complementar, sim”.

Perguntados se achavam “que valores devem ser discutidos nas disciplinas de modo geral ou somente em uma disciplina específica”, as respostas foram unânimes quanto à discussão de valores nas disciplinas de forma geral, e não somente em disciplina específica (Apêndice “B”, tabela 17). Selecionaram-se respostas não lacônicas:

Entrevistado I - IES “A”: São conteúdos transversais, têm que ser discutidos em todas as disciplinas.

Entrevistado II - IES “A”:

> De modo geral. Eu diria que é impossível não discutir valores, mesmo que alguém não trabalhe diretamente com eles. Como no caso da disciplina que falei, Responsabilidade Sócio-ambiental, todo conteúdo que se passa é imbuído de valores. Então é impossível não discutir, e sim, deve, claro.

Entrevistado III - IES “A”: “De modo geral, de forma transversal, permeando os diversos assuntos”.

Entrevistado IV - IES “A”:

> Acho que de modo geral e pontual. Nem em todas as disciplinas você consegue abordar todos os valores. E como a administração é uma área multidisciplinar, cada disciplina tem que atingir determinados valores, de maneira individual, mas sempre suplementando a formação.

Entrevistado V - IES “A”:

> De modo geral. Acho que valores, não sei se a questão é se podem ou se devem ser discutidos, mas o fato é que eles acabam de fato sendo discutidos, mesmo que seja implicitamente. O valor, por exemplo, de um professor relacionado a uma disciplina, influencia no modo como ele conduz a disciplina. Então o valor dele está impregnado, de certa forma, na condução didático-pedagógica da disciplina. Mesmo que o valor não seja pautado, ele está presente na disciplina. Eles são discutidos sim e acho que devem. Deveriam ser discutidos, mas acho que já o são, não sei se satisfatoriamente, mas acho que, de certa forma, já são discutidos.

Entrevistado I - IES “B”. “Geral. Todas devem abordar, todas as disciplinas devem relacionar os conteúdos de valores”.

Entrevistado II - IES “B”. “De forma geral. Todas, todas, desde casa”.

Entrevistado III – IES “B”. “Deve permear todo o curso. De forma geral”.

Entrevistado IV - IES “B”. “Desde o primário até a última disciplina, do primeiro período até a última disciplina do último período. É fundamental”.

Quando indagados se “a formação propiciada pelos cursos de Administração enfatiza a competição ou a cooperação”, 60% afirmaram que os cursos enfatizam mais a competição, 20% citaram cooperação e 20% entendiam que os cursos tratam de forma equânime a cooperação e a competição (Apêndice “B”, tabela 18). Transcrevem-se as respostas não lacônicas:

Entrevistado I - IES “A”: “Competição. O modelo de pensamento da administração privilegia a competição”.

Entrevistado II - IES “A”

> Ambos. Mais competição. Se pudéssemos botar essas duas na balança, eu diria que ambas são tratadas, tanto a cooperação quanto a competição. Mas o que noto, até pelo paradigma vigente que a gente tem na Administração, de viés basicamente funcionalista, o contexto capitalista que a gente vive hoje, naturalmente tende a levar a formação do administrador mais para o lado da competição. Isso também é explicado na medida em que o valor da competição está impregnado na sociedade como um todo. Não acho que seja o curso que faz com que isso aconteça. Acho que os dois são tratados, tanto a cooperação quanto a competição,

> mas se a gente puder botar na balança, talvez a competição um pouco mais.

Entrevistado III - IES “A”:

> Ele incentiva bastante a competição, porque a Administração foi constituída enquanto campo muito preocupada tanto com as vantagens competitivas das organizações, quanto, hoje, com liderança, e com outro nome que tem aqui - desafio, que são abordados muito como requisitos para o sucesso, e esses pontos realmente contam muito mais para envolver mais a competição que a cooperação. Porém, tem uma área da Administração, que eu não chamaria de área, mas digamos, uma linha da Administração, que ela tem trabalhado muito mais fortemente com a questão da cooperação, porque felizmente, vem se dando conta de que as pessoas não agem sozinhas e precisam tanto das outras pessoas dentro das organizações, quanto de outras organizações para poder se constituir enquanto organizações que são legitimadas dentro da sociedade.

Entrevistado IV - IES “A”:

> Aqui na Administração, pela minha experiência é a cooperação. Apesar de eu achar a competitividade importante, inclusive como fator motivacional, para que o indivíduo possa melhorar mais, aqui, pela minha experiência, é a cooperação.

Entrevistado V - IES “A”: “Acho que ambos”.

Entrevistado II - IES “B’:

> Depende. Pode ter competição cooperativa. Não são excludentes. Vou falar uma palavra que gosto de falar em sala de aula: Depende. Eu posso ter uma competição cooperativa, não que a competição seja excludente, algo como ‘para eu me dar bem eu tenho que te destruir’. Podemos ter uma competição tal que me permita participar como diferencial. É competição em conceito mais sistêmico.

Entrevistado IV - IES “B”: “Do jeito que vejo hoje, é difícil dizer que está enfatizando competição ou cooperação. Deixa a desejar nos dois aspectos. É preciso reestruturar os currículos para enfatizar a cooperação, para atender aos anseios da sociedade, do mercado”.

Sobre a pergunta “Você acha que na IES em que você leciona há preparação apropriada dos alunos para atender aos desafios humanizadores da sociedade”, 30% responderam “sim”, 60% responderam “parcialmente”, 10% entenderam que “não” (Apêndice “B”, tabela 19). Transcrevem-se algumas respostas:

Entrevistado I - IES “A”:

> Tendo a acreditar que sim. Mas talvez possa ser melhorado. Porque os currículos de nossos cursos, ou o currículo de nosso curso, está em consonância com o que o MEC propõe. Até onde eu tenho conhecimento, o MEC tenta incorporar os desafios humanizadores propostos, por exemplo, pela UNESCO nos currículos das instituições de ensino superior do Brasil. Talvez essa preparação possa ser melhorada. Certamente a gente pode incrementar o currículo, talvez fazer uma avaliação mais profunda para objetivar até que ponto, de fato, essa preparação está alinhada aos desafios humanizadores, mas eu acredito que sim, de certa forma, sim.

Entrevistado II - IES “A”:

> Acho que em parte, sim. Eu acredito que a (pesquisador omite o nome da IES) tem desde sua criação uma fundamentação muito forte nessas questões, seus aspectos humanos, digamos assim. Agora isso não é obviamente homogêneo com relação a todos os cursos e a todos os professores que trabalham nela e que podem discutir e criar valores que, digamos, sejam apropriados a seus alunos, ou seja, obviamente valores apropriados. Então em parte sim, porque é uma instituição grande e complexa e obviamente bastante diversa.

Entrevistado III - IES “A”: “Em termos de ferramental técnico, acho que sim”.

Entrevistado IV - IES “A”: “Acho que sim. E não é só a Administração, mas em qualquer curso, quando você lida com pessoas, você tem que estar preparado para esses tipos de situação, atender a esses desafios e saber tratar esse tipo de coisas”.

Entrevistado V - IES “A”: “Sim, mas pode ser melhorado, sem dúvida”.

Entrevistado I - IES “B”: “Boa parte da estrutura acadêmica da instituição se dedica a isso. O conteúdo é voltado para isso. A Faculdade tem ações de responsabilidade social”.

Entrevistado II - IES “B”: “Olha, eu tento fazer isso e outros professores também. Não sei se no nível que seria ideal para nossa sociedade totalmente mutante. Olha, eu sei de muitos outros que tentam”.

Entrevistado IV - IES “B”: “Até certo ponto sim, mas é preciso melhorar a matriz curricular. Ainda é necessário percorrer um longo caminho para atender a esses novos desafios. Mas os currículos precisam de uma revisão”.

Ao final das entrevistas, indagados se gostariam de acrescentar alguma informação ou observação, poucos aludiram a novas informações.

Entrevistado I – IES “A”: “Sobre o tema, não é? Quero. Os valores têm que ser a base. Para a formação do novo especialista, eles têm que ser, de alguma ou outra forma, tocados em sala de aula”.

Entrevistado II – IES “A”: “Não. Apenas que achei a pesquisa bastante interessante”.

Entrevistado I - IES “B”: “É uma pesquisa instigante, vai dar bom resultado”.

Entrevistado IV – IES “B”:

> Os professores precisam fazer um trabalho mais integrador, mais interrelacionado para compatibilizar competitividade com cooperação. Que envolvesse o ensino infantil, o ensino médio e o superior. Acho que eles precisam ser mais relacionados, aprender em diversas esferas de conhecimento, ter um canal de ligasse isso.

Entrevistado II - IES “B”:

> É um tema fantástico esse que você está trazendo. Não dá para pensar em discorrer sobre conteúdo pedagógico, conteúdo didático, sem utilizar algumas dinâmicas que façam o aluno refletir sobre tudo isso que o senhor está comentando, os valores que vão permear a formação acadêmica, como rito de passagem entre a formação acadêmica e a atuação profissional. O que você (*sic*) vai repetir dentro do ambiente da empresa é o que você desenvolve no ambiente acadêmico.
>
> Não dá para discorrer sobre conteúdos didáticos sem valores, que vão permear a formação acadêmica e a vida profissional.

3.2.3 O que informam os colaboradores

A coleta de dados com colaboradores (empregados das empresas onde foi realizada parte da pesquisa), sendo seis respondentes de cada empresa, totalizando

doze colaboradores, ocorreu mediante a aplicação de questionários. Os dados entabulados, de forma analítica por empresa e consolidada, estão pormenorizados no Apêndice “C” e respectivas tabelas de 20 a 30).

Solicitados a marcar dez valores julgados mais importantes, dentre um rol de 24 (12 valores mais relacionados à cooperação e outros 12 mais relacionados à competição), 60,8% dos valores relativos à cooperação foram os mais citados (responsabilidade, respeito e justiça foram os mais lembrados), enquanto os valores relacionados à competição alcançaram o patamar de 39,2% (liderança e eficiência foram os mais citados), a indicar que os valores da cooperação são julgados mais importantes pelos colaboradores (Apêndice “C”, tabela 21).

Indagados sobre os valores indispensáveis a uma empresa, 56% dos colaboradores consideraram os valores mais vinculados à cooperação (destaque para solidariedade, responsabilidade, liberdade), enquanto 44% citaram valores da competição, com ênfase em competência, eficiência e iniciativa (Apêndice “C”, tabela 22).

Já perguntados sobre quais valores julgavam indispensáveis aos gestores de empresas, 57,7% indicaram valores relacionados a cooperação, (respeitos com mais ênfase, seguidos de integridade, harmonia, cooperação, flexibilidade e responsabilidade), enquanto 42,3% mencionaram valores da competição, com destaque para liderança com mais citações, seguida de desafio (Apêndice “C”, tabela 23).

Sobre valores indispensáveis aos colaboradores de empresas, 67,74% listaram valores relacionados à cooperação, com destaque para responsabilidade, respeito e cooperação, nessa ordem. 32,26% indicaram valores vinculados à competição, com realce para eficiência e iniciativa (Apêndice “C”, tabela 24).

Perguntados se entendiam os valores da empresa, a totalidade informou que “sim”.

Indagados se na contratação de colaboradores deve ser considerada mais a capacitação técnica ou os valores dos candidatos a emprego, 83% dos colaboradores entendem que os valores devem ser mais considerados na contração de colaboradores, e apenas 17% entendem que devem considerados mais a capacitação técnica, a indicar que os valores seriam mais relevantes nesse particular. (Apêndice “C”, tabela 26).

Perguntados sobre o que seria mais grave entre uma falha de ordem técnica ou uma falha de ordem moral/ética do colaborador, a totalidade respondeu que falhas de ordem moral e ética são mais graves que falhas técnicas (Apêndice “C”, tabela 27).

Indagados se os cursos de Administração devem preparar pessoas mais para cooperar ou mais para competir, 75% consideram que é mais importante o curso preparar pessoas mais para cooperar, contra 25% que consideram a preparação para competir mais importante (Apêndice “C”, tabela 28).

Inquiridos se achavam que a formação propiciada pelos cursos de Administração prepara pessoas mais para competir ou mais para cooperar, 58% dos colaboradores responderam que os cursos preparam profissionais mais para competir, enquanto 33% responderam que há equilíbrio entre competir e cooperar e apenas 8% responderam que os cursos preparam mais para cooperar (Apêndice “C”, tabela 29).

Perguntados se os cursos de Administração preparam apropriadamente profissionais para atender aos desafios humanizadores da sociedade, 33,4% - um terço, responderam “sim” e 66,6% responderam “não” (Apêndice “C”, tabela 30).

Interessante notar que na empresa “A”, em que mais da metade dos colaboradores entrevistados tinha curso de pós-graduação, a resposta predominante - 83% - indicou que os cursos não preparam pessoas para os desafios humanizadores da sociedade. Já na empresa “B”, em que a maioria tinha somente o ensino médio, metade achou que sim, metade entendeu que não, a sugerir que as percepções podem estar relacionadas ao grau de escolaridade nesse particular.

3.2.4 O que retratam os dirigentes

A coleta e a geração de dados com dirigentes ocorreram mediante entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas em áudio e transcritas em sua integridade. Os dados tabulados por IES e consolidados constam do Apêndice “D” e respectivas tabelas, numeradas de 31 a 39).

Os trechos não lacônicos das entrevistas e relacionados à pergunta e à pesquisa são transcritos em sua inteireza nesta seção.

Entrevistado I – Empresa “A”: “Valores são princípios que a gente entende como relevantes para condução do comportamento, das decisões”.

Entrevistado II – Empresa “A”:

> Valor é uma palavra um tanto quanto subjetiva, mas que expressa diferencial entre uma coisa e outra, aquilo que possa ter em si agregação, seja objeto, produto, serviço. Serviço que tem valor é aquele que tem capacidades e qualidades que atendem minha necessidade.

Entrevistado I – Empresa “B”: “Valor é a percepção intrínseca de um objeto, de uma coisa, de um ser”.

Entrevistado II – Empresa “B”: “Tudo aquilo que agrega, quanto ao produto, serviços ou a própria pessoa”.

Solicitados a marcar dez valores que julgavam mais importantes, 57,.5% escolheram valores relacionados à cooperação, com mais citações para responsabilidade, respeito e integridade, sem muita variação entre as empresas. Já 42,5% elegeram os valores mais relacionados à competição, com realce para competência, eficiência, iniciativa e liderança (Apêndice “D” , tabela 32).

Sobre valores que julgam indispensáveis a uma empresa, metade marcou valores mais relacionados à cooperação (integridade com maior número de citações, seguida de responsabilidade). A outra metade dos dirigentes entrevistados citou

valores mais vinculados à competição, com ênfase para competência e eficiência (Apêndice “D”, tabela 33).

Perguntados se compreendiam os valores de sua empresa, todos informaram afirmativamente.

Quanto a valores indispensáveis aos gestores de empresas, metade citou valores da cooperação (integridade, respeito e harmonia, em especial) e a outra metade indicou valores relacionados à competição, com ênfase para liderança, competência e eficiência (Apêndice “D”, tabela 34).

Transcrevem-se comentários dos entrevistados:

Entrevistado I - Empresa “A”:

> Capacidade de tomar decisões compartilhadas, trabalho em colegiado, relacionamento fácil, ser membro de equipe, trabalhar em equipe, conviver com a equipe, entender que sozinho não resolve as coisas. Ser muito atualizado nas questões de gestão de recursos humanos.
>
> Hoje em dia, principalmente em uma empresa complexa, você não tem o domínio e a condição de fazer tudo. Então trabalhar em equipe, em colegiados, ajuda a construir melhor as decisões e a própria condução, e, à medida que você consiga tomar decisões em conjunto com as pessoas, terá mais eficiência, já que quem executa compartilha decisões.

Entrevistado II - Empresa “A”:

> Acho que hoje o bom administrador tem que ter essa questão da visão sistêmica, como uma visão geral, como uma interrelação entre os diversos processos, os diversos negócios. A especialização acaba tolhendo ou limitando a busca de alternativas ou flexibilidade que o mercado exige e requer de qualquer empresa.

Perguntados se na contratação de colaboradores consideravam mais a capacitação técnica ou consideravam mais os valores do candidato, todos informaram que devem ser considerados mais os valores dos candidatos que a capacitação técnica (Apêndice “D”, tabela 35).

Entrevistado I – Empresa “A”:

> Valores, com certeza. Os valores, a capacidade para relacionamentos. A condição técnica, que ele não tem, a empresa pode resolver. A condição técnica é desenvolvível. Algumas capacidades relativas a valores são

> difíceis de formar. Capacidades ligadas a valores, conceitos e atitudes são mais importantes. É difícil formar uma pessoa. Normalmente ela já traz do berço, da formação anterior. Então, acho que valores são mais relevantes que o técnico.

Entrevistado II – Empresa “A”: “Mais Valores. Capacidade técnica, de alguma maneira você pode agregar, compensar. Valores não consegue”.

Entrevistado I – Empresa “B”: “Considero os dois. Às vezes a capacitação técnica pode ficar em segundo plano, os valores são mais expressivos, a capacitação técnica pode ser adquirida, os valores não”.

Indagados se consideram mais grave uma falha de ordem técnica ou uma falha de ordem moral/ética do colaborador, os dirigentes foram unânimes ao afirmar que as falhas morais e éticas são mais graves que as falhas técnicas (Apêndice “D”, tabela 36).

Entrevistado I – Empresa “A”: “Falha moral e ética, sem dúvida nenhuma”.

Entrevistado II – Empresa “A”: “Com certeza, moral e ética. Falha técnica é passível de corrigir. Falha moral e ética, às vezes, não tem conserto”.

Entrevistado I – Empresa “B”: Falha moral/ética do colaborador, pelo mesmo motivo da resposta anterior. A falha técnica pode ser corrigida, pode ser um aprendizado. Falha de valor pode ser mais complicada”.

Entrevistado II – Empresa “B”: “Falha moral e ética. A técnica possivelmente você corrige, moral e ética depende muito da própria pessoa”.

Perguntados sobre se consideravam mais importante o curso de Administração preparar pessoas mais para competir ou mais para cooperar, 75% citaram que os cursos devem preparar para o equilíbrio entre cooperar e competir, enquanto um dos entrevistados (25%) respondeu que era mais importante preparar para cooperar (Apêndice “D”, tabela 37).

Entrevistado I – Empresa “A”: “Cooperar com certeza. A cooperação, a colaboração são muito mais produtivas”.

Entrevistado II – Empresa “A”:

> Equilíbrio, uma dose de cada. Acho que tem que ter uma dose de cada, não só colaboração, não só cooperação sem a preocupação com a competição, no nível de sobrevivência, de autossustentação do negócio. Mas não a concorrência ou competição selvagem. Mas aliado a uma ideia de cooperação...

Entrevistado I – Empresa “B”; “Os dois casos. É preciso equilíbrio. Tem que ter espírito de competição, mais tem que criar ambiente de cooperação”.

Indagados se os cursos de Administração preparam pessoas mais para competir ou mais para cooperar, a totalidade entendeu a formação propiciada pelos cursos no sentido de preparar pessoas mais para competir que para cooperar (Apêndice “D” , tabela 38).

Entrevistado I – Empresa “A”:

> Hoje ainda está mais o competir. Já se vê alguma mudança rumo à cooperação. Mas, até mais que cooperar, colaborar, que é mais profundo que cooperar. O ensino precisa caminhar mais nessa direção. O ensino acadêmico está mais competitivo. Mas ainda precisa melhorar muito

Entrevistado II – Empresa “A”: “Hoje mais para competir”.

Indagados se achavam que os cursos de Administração preparam apropriadamente profissionais para atender aos desafios humanizadores da sociedade, metade entende que não, enquanto outro metade entende que preparam apenas parcialmente. Nenhum dos entrevistados respondeu sim (Apêndice “D”, tabela 39).

Entrevistado I – Empresa “A”: “Visto que já considerei que eles (os cursos de Administração) focam muito o lado competitivo, acho que é preciso aperfeiçoar”.

Entrevistado II – Empresa “A”: “Não. Eu acho que hoje as escolas começaram a incorporar conceitos de sustentabilidade, de terceiro setor, de questão ambiental, mais ainda insuficiente”.

Entrevistado I – Empresa “B”: “Acho que apenas parcialmente. Deveria haver mais realce”.

Perguntados se gostariam de acrescentar alguma informação ou observação, assim se manifestaram:

Entrevistado I – Empresa “A”:

> Acho que essa questão da humanização dos cursos para a formação técnica é relevante sim, mas acho que o foco deve ser em valores, em responsabilidade social, em entender que o profissional é parte de uma sociedade, de uma comunidade, que o trabalho dele é contribuir para essa sociedade, acho que é importante nos cursos.

Entrevistado II – Empresa “A”:

> Reforçar a questão que a formação técnica deve ser desenvolvida, mas sempre na busca da aplicação do desenvolvimento mais amplo da empresa, dentro de sua missão institucional, da sua missão social, da preocupação com o meio em que está como ente econômico que precisa se preocupar com a sociedade, com a questão social e ambiental. Deve ser permeada por valores.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à análise dos dados coletados por meio de questionários, transformando-os em informações, de entrevistas, cujas análises dos discursos geraram constatações, e de análise documental. Foi construída a partir dos dados tabulados e constantes do Capítulo III – "Resultados" e dos apêndices e tabelas pertinentes.

Procurou-se categorizar as informações por natureza das perguntas e respostas e cotejar as similitudes e assimetrias entre os conteúdos dos projetos pedagógicos dos cursos, dos planos de ensino, em cada IES e entre IES, bem como dos procedimentos para sua atualização. As percepções de alunos e professores das duas IES, bem como entre as respostas dos colaboradores das empresas e de seus dirigentes, foram tabuladas de forma semelhante, dedicando-se ao estudo a acurácia possível.

Teve como fio condutor para análise e comparação o suporte das diversas correntes teóricas trazidas à colação para subsidiar o estudo. Foram enfatizadas considerações que pudessem revelar a prevalência de valores próprios de cooperação ou de competição, bem como referências a projetos pedagógicos, a planos de ensino, a práticas pedagógicas e a pensamentos do meio empresarial.

Esta etapa não carregou a pretensão de concluir o trabalho, mas de colimar informações que pudessem, mais à frente, robustecer argumentos para corporificar conclusões, visando a dirimir dúvidas sobre a capacidade de os cursos de Administração incorporarem objetivos e conteúdos axiológicos. A investigação alvitrou identificar equilíbrio entre cooperação e competição visando à preparação pessoal e profissional de administradores, sem perder de vista os objetivos específicos do estudo que, ao fim, consubstanciaram o objetivo geral.

Oportunas algumas considerações sobre o que os respondentes disseram e as percepções do pesquisador à luz da hermenêutica de que trata Gadamer (2007).

O autor considera que a construção e a comunicação da verdade são realizadas pela linguagem, atributo ontológico da pessoa, impregnado e tradutor da história humana, pois constituiria a arena em que se realiza, pelo diálogo, o entendimento de todas as coisas. Segundo Gadamer (2007), as manifestações linguísticas fazem e reconstituem história, relatam o passado, são empregadas para

traduzir e explicar o presente, ou seja, são usadas para comunicar e traduzir as experiências humanas.

Tida e havida como uma dimensão de nossa existência, a linguagem carrega e traduz significados sem obediência a raciocínios biunívocos de objeto e signo, mas entre objetos, signos, significados e sentidos porque estes são próprios do sujeito, e não do objeto.

No entanto, nem toda a produção humana pode ser trazida à palavra com absoluta fidedignidade por todo o tempo e em todos os contextos, pois pairam dúvidas, segundo Gadamer (2007), sobre a possibilidade de um texto esgotar o sentido que o pesquisador e o autor tiveram em mente. Essa possibilidade de um texto ou enunciado não encerrar toda a verdade de quem o pronuncia, ou o escreve, sugere a necessidade de esforço e arte para revelar o verdadeiro sentido das palavras, para aclarar os enunciados e escoimar textos de impurezas semânticas, para corrigir entendimentos emprestados ao que foi escrito e auxiliar a compreensão, para fundar uma verdade estável, gerada, afirmada e cultivada em um profundo diálogo, apesar das diversas estruturas de linguagem.

Assim, o trabalho interpretativo dos resultados, em especial daqueles hauridos da análise documental e das entrevistas, é fruto de esforço para compreender o quanto foi ouvido e lido.

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS VALORES COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO

Para facilitar o entendimento das análises, foram consideradas as percepções sobre importância de valores de cooperação e competição. O pesquisador cita, primeiramente, as perguntas, seguidas das respostas e de considerações aduzidas de ambas com base nos recortes teóricos apresentados.

O que você entende por valor?

As respostas indicaram que os professores e dirigentes de empresas entrevistados apresentam entendimentos de valores acordes com o que dizem os estudiosos da temática, como Japiassú e Marcondes (1996), Tamayo e Schwartz (1993), Susan Kuczmarski e Thomas Kuczmarski (1999) e Araújo e Puig (2007), para quem valores são fundamentos que levam o indivíduo a agir ou deixar de agir, que conduzem a pessoa a preferir uma opção à outra, a aceitar ou rejeitar algo; são

princípios que orientam a vida do ser, estão relacionados àquilo que é bom, útil, positivo, algo que deve ser realizado.

As percepções dos respondentes guardam, também, coerência com considerações de outros estudiosos, de pesquisadores e de educadores como Assmann (2007), Boff (2007), Freire (2001; 2005), Gardner (2008), Gomes (2001), Guimarães (2005), Howard (2011), Morin (1996, 2008), Motomura (1995) e Russell (1982).

Você acha que valores devem ser discutidos no currículo do curso de Administração?

Esta pergunta foi dirigida somente aos alunos.

Quanto à percepção dos alunos sobre a importância de estabelecer objetivos e conteúdos de natureza axiológica no currículo do curso, os resultados indicaram que 93% dos estudantes são favoráveis à discussão de valores nos currículos do curso de Administração em uma escala que vai de “concordo plenamente” a “discordo plenamente”. Assim, 48% concordaram plenamente com a proposição e 45% afirmaram que concordavam parcialmente, redundando percentual expressivo favorável à discussão de valores nos currículos. Esse conjunto de resposta talvez reflita a necessidade de o processo de elaboração do currículo contar com um corte mais sociológico que, no dizer de Coll (2003), se atém a ótica das necessidades, problemas e características da sociedade atual.

Quais os valores julgados mais importantes no curso de Administração?

Sobre valores mais importantes, dentre 20 valores sugeridos, dos quais 10 mais relacionados à cooperação e 10 mais ligados à competição, em média, 60,8% dos respondentes (discentes, 65,5%; professores, 59%, colaboradores, 60,% e dirigentes de empresa 57,5%) consideraram mais importante o grupo de valores mais afeitos à cooperação. Tal resultado, ainda que não represente percentual muito superior à metade, pode indicar que valores mais humanitários, ainda que exigíveis e presentes no mundo empresarial, deteriam inclinação de primazia sobre os valores da competição, estes dominantes nas empresas cujos princípios sejam guiados predominantemente pelo mercado. Nesse ponto da análise, note-se que há a maioria tende a considerar valores da cooperação mais importantes que da competição, a reforçar as linhas de pensamento de Nalebuff e Branderburguer (1996) e Sennett

(2011), que preconizam a possibilidade de a cooperação predominar nas organizações, o que é apoiado pelas respostas à perguntas seguintes.

Quais valores você considera indispensáveis a empresas?

Constatou-se que mais da metade das respostas (55% dos estudantes, 58% dos professores e 56% dos colaboradores) demonstra inclinação por valores tipificados como mais alusivos à cooperação, enquanto os gestores de empresas entendem que deve haver equilíbrio, pois metade respondeu favoravelmente a valores da competição, outra metade escolheu valores relacionados à cooperação. Inobstante as respostas não indicarem preferência expressiva entre os professores e colaboradores e verificar-se empate entre os dirigentes de empresas, as respostas indicam mais apreço por parte dos respondentes a valores da cooperação.

Quais valores são indispensáveis a gestores de empresas?

Ainda nas indagações para averiguar a importância relativa atribuída a valores correlatos à competição ou à cooperação, professores, estudantes e colaboradores das empresas tendem a entender que valores alusivos à cooperação são indispensáveis aos gestores de empresas. Assim, 54,6% das respostas dos estudantes, 69% dos professores e 57,7% dos colaboradores revelam preferência por valores da cooperação, enquanto os dirigentes entendem que deve haver equilíbrio, pois metade de suas respostas optou por valores da competição, outra metade optou por valores da cooperação. De notar-se que entre os estudantes, mais jovens e naturalmente de menos experiência, pouco mais da metade das respostas revela preferência por valores da cooperação.

Mais uma vez a escolha de valores indica inclinação para aqueles tipificados como relacionados à cooperação, o que reforça, de certo modo, os pressupostos que preconizam valores de cooperação nas organizações.

Um professor afirma que a ética nunca pode estar ausente, e escolhe competência e responsabilidade como outros valores indispensáveis a um gestor. E acrescenta: “Acho que esses são valores que se espera de gestores e que juntos, acho, fazem deles não somente um profissional melhor, mas uma pessoa melhor”.

Essa afirmação, ainda que isolada, sugere que o professor respondente se afigura ao docente intelectual, crítico e transformador de que tratam Bodião e Formosinho (2010). Ao verbalizar “ética” e “responsabilidade” como valores

indispensáveis, empresta ao seu fazer educativo uma referência eminentemente política. E bem arremata ao citar “não somente um profissional melhor, mas uma pessoa melhor”, a indicar que o curso de Administração deve objetivar não apenas instrumentalizar pessoas para gerenciar, mas também preparar pessoas para melhor conviver em sociedade e para ela contribuir.

A conjugação de melhoria profissional, bastante relacionada à ciência da Administração na qualidade de ciência, com “uma pessoa melhor” encontra guarida na humanização aduzida por Ken Wilber (2006), e bem assim com a interação entre ciência e consciência que seria, segundo Touraine (1992), pré-requisito para a modernidade.

Registre-se, por oportuno, que quase 70% dos professores (grupo de indivíduos pesquisados mais qualificados sob o ponto de vista de titulação acadêmica), entende que os valores da cooperação são mais relevantes para os gestores. A maioria, no caso das respostas sobre os valores indispensáveis aos gestores, é superior à maioria que considera valores da cooperação como indispensáveis às empresas.

Quais valores são indispensáveis a colaboradores de empresas?

Em pergunta específica para os colaboradores das empresas, a maioria (67,7%) entendeu que os valores da cooperação são mais indispensáveis aos colaboradores, a sugerir que valores da cooperação recebem mais apreço que valores da competição dentre esses respondentes.

Você considera mais importante o curso de Administração preparar pessoas mais para competir ou mais para cooperar?

Ainda na mesma linha investigatória sobre a importância de valores, os estudantes demonstraram massivo interesse na preparação para a cooperação, eis que 85% assim entendiam, contra apenas 15% que julgavam mais importante preparar discentes para a competição. Em uma IES, 95% dos 20 estudantes participantes da pesquisa acharam mais importante preparar para a cooperação. Ou seja, em larga medida, o anseio dos alunos é mais por preparação com base em valores relacionados à cooperação do que em valores relativos à competição.

Dentre os colaboradores, 75% consideraram que era mais importante preparar pessoas mais para cooperar, enquanto esse mesmo percentual, entre os

dirigentes, entendeu que os cursos deviam preparar para o equilíbrio entre cooperar e competir. Ainda dentre os dirigentes, 25% entenderam que é mais importante preparar para a cooperação, sem que, dentre esses dirigentes, nenhum respondesse favoravelmente à competição somente.

Algumas respostas ilustram o apreço à cooperação. O entrevistado I da empresa “A” foi categórico ao dizer “cooperar com certeza. A cooperação, a colaboração são muito mais produtivas”. Já o entrevistado II, da empresa “B” citou que deve haver equilíbrio entre ambos, sem primazia da cooperação e colaboração, sem a preocupação com a competição, no nível de sobrevivência, de autossustentação do negócio: “Mas não a concorrência ou competição selvagem”. Da mesma empresa “B”, o entrevistado I entendeu que deve “haver equilíbrio, com espírito de competição, mas tem que criar ambiente de cooperação”.

Não se perca de vista que, até este ponto da análise, os dados e informações indicam que professores, alunos, dirigentes e colaboradores de empresas consideram os valores relacionados à cooperação mais importantes que os valores da competição.

Na contratação de colaboradores, devem ser considerados mais os valores ou mais a capacitação técnica?

Essa pergunta teve os mesmos objetivos das anteriores, ou seja, averiguar o apreço a valores da cooperação e da competição, escrita de outra forma, dirigida a dirigentes de empresas e a colaboradores.

O resultado indica que 83% dos colaboradores entendiam que os valores devem ser mais considerados na contração de colaboradores (empregados) e apenas 17% entendiam que deve considerada mais a capacitação técnica. Já entre os dirigentes, todos afirmaram que deviam ser considerados mais os valores que a capacitação técnica.

Ora, as percepções dos respondentes, em especial dos dirigentes de empresas, testemunham que valores são mais considerados que a capacitação técnica, pois as respostas indicaram que a contratação de empregados considera mais os valores que a capacitação dos candidatos.

Conjugando essas respostas com as outras respostas indicativas de que os valores relacionados à cooperação são mais considerados que os valores da competição, tem-se, como tendência, a indicação de supremacia de valores da

cooperação sobre valores da competição. Esta referência, já nesse ponto, será importante ao resultado do estudo.

Algumas respostas da entrevistas foram enfáticas ao considerar os valores mais importantes que a capacidade técnica.

O entrevistado I, da empresa “A”, foi categórico ao afirmar que são mais importantes valores “com certeza”. Segundo o respondente, “a condição técnica pode ser desenvolvida na empresa, enquanto algumas capacidades relativas a valores são difíceis de formar”. Por isso, segundo o dirigente, competências ligadas a valores, conceitos e atitudes são mais importantes, e arremata citando que valores são mais relevantes que a técnica. Outro dirigente, da mesma empresa, cita que “a capacidade técnica, de alguma maneira, a empresa pode agregar, compensar, o que não ocorreria diante da falta de valores”.

Em linha semelhante, perguntados sobre o que seria mais grave entre uma falha de ordem técnica e uma falha de ordem moral ou ética do colaborador, a totalidade dos colaboradores respondeu que falhas de ordem moral e ética são mais graves que falhas técnicas. Igualmente unânimes foram os dirigentes de empresas, que ratificaram as afirmações dos colaboradores, sem que soubessem que a mesma pergunta fora a estes direcionada.

Ou seja, ao tempo em que os valores são mais importantes na contratação de colaboradores que a capacitação técnica, conforme observado nas respostas dos empregados e dos dirigentes, são, também, mais relevantes na manutenção dos colaboradores nos empregos, eis que os respondentes – colaboradores e dirigentes, consideraram que falhas de ordem técnica são menos graves que falhas de ordem ética e moral.

É proveitoso para o estudo transcrever algumas respostas de dirigentes sobre o que consideram mais grave: entrevistado I – Empresa “A”: “Falha moral e ética, sem dúvida nenhuma”; entrevistado II – Empresa “A”: “Com certeza, moral e ética. Falha técnica é passível de corrigir. Falha moral e ética, às vezes, não tem conserto”; entrevistado I – Empresa “B”: “Falha moral/ética do colaborador, pelo mesmo motivo da resposta anterior. A falha técnica pode ser corrigida, pode ser um aprendizado. Falha de valor pode ser mais complicada”; e entrevistado II – Empresa “B”: “Falha moral e ética. A técnica possivelmente você corrige, moral e ética depende muito da própria pessoa”.

As respostas às perguntas sobre que valores são mais importantes, de forma geral, indicam que professores, alunos, colaboradores e dirigentes de empresas tendem a considerar os valores relacionados à cooperação mais relevantes no mundo empresarial que os valores mais relacionados à competição.

Assim restou constatado quando o pesquisador indagou sobre os valores mais importantes de modo geral; quando perguntou que valores são indispensáveis às empresas, aos gestores e aos colaboradores, e quando inquiriu sobre fatores mais considerados na contratação de colaboradores – se os valores ou a capacidade técnica. Esse quadro de respostas induz ao entendimento de que os respondentes se mostram desejosos de conviver em ambientes organizacionais cujos valores dominantes sejam aqueles tipificados como atributos de cooperação, em detrimento dos valores mais relacionados à competição.

Essas respostas se coadunam com as afirmações de Dilthey (1994) acerca da prevalência da ética sobre aspectos utilitaristas, e com as abordagens de Vázquez (1995) quando considera a ética de convicção, própria dos indivíduos, mais importante que a ética de responsabilidade, essa mais vinculada a valores das empresas.

4.2 O QUE REVELA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Esta etapa de análise é dedicada à interpretação e compreensão dos dados relevantes para a pesquisa, transformando-os em informação. Foram perquiridos os projetos pedagógicos dos cursos de Administração das IES selecionadas e todos os planos de ensino das disciplinas. Os documentos foram escolhidos por deliberação do pesquisador mediante pressupostos e critérios de adequação ao objeto da pesquisa.

O objetivo específico a ser alcançado nessa etapa foi relatar as constatações oriundas da análise dos documentos perscrutados, atinentes à previsão, nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino, de aspectos axiológicos relativos à cooperação e competição para formação de administradores.

Trata-se de procedimento consentâneo com os objetivos do estudo, tendo em vista que os projetos pedagógicos de curso e os planos de ensino das disciplinas, documentos em que constam os objetivos e conteúdos curriculares, testemunham as intenções educacionais declaradas, no dizer dos diversos estudiosos da temática

curricular que emprestam suas bases teóricas para este estudo. Por isso, esses documentos são considerados fatos sociais e posturas educacionais que afetam a vida dos estudantes e da sociedade, de forma geral, e dos alunos dos curso de Administração, em particular.

Por consectário, diante dessas considerações, admite-se que as IES cedentes dos documentos para as pesquisas são, também, em conjunto com os respectivos alunos e professores, sujeitos da pesquisa, pois são produtoras de fatos sociais de acordo com as intenções educacionais encerradas no currículo, que é expressão e produção do processo educacional.

4.2.1 Projetos pedagógicos dos cursos

Os projetos pedagógicos dos cursos foram objeto de consulta por meio de leitura. Não constam, no entanto, como anexos, tendo em vista que são peças volumosas e, por isso, julgou-se razoável não acostá-los ao trabalho. Compõem, todavia, dossiê da pesquisa sob guarda do pesquisador.

4.2.1.1 Projeto pedagógico do curso da IES “A”

O projeto pedagógico do curso de Administração da IES “A”, de 2009, foi reelaborado por meio de participação coletiva, a indicar que está em constante reconstrução, o que é coerente com as boas práticas de gestão educacional. Tendo em vista que contou com ampla participação de diversos atores acadêmicos e externos à IES, retrata o meio em que está inserida a instituição educacional e, por consequência, carrega linhas de pensamentos diversificados, constituindo, no dizer de Adorno (2006), de Goodson (1995) e de outros estudiosos de currículo, uma produção social e, por isso, envolto da complexidade de que tratam Moraes (2010) e Ladwig (2003).

Verificou-se no documento que se trata de orientação completa para o fazer acadêmico no curso de Administração, eis que contempla os objetivos específicos e geral, os conhecimentos tomados como necessários à formação de administradores de empresas, o perfil desejado desses administradores, a estrutura curricular e outros elementos pedagógicos e administrativos que compõem o processo de gestão do curso.

Participaram da reelaboração o subchefe do departamento, dois coordenadores, dois ex-coordenadores, alunos representantes da empresa júnior e alunos do centro acadêmico do curso, os quais organizaram a participação de diferentes segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade. Razoável deduzir que a participação ampla de diversos atores permite aporte de novos saberes disciplinares e temáticas diferentes daquelas que compunham os projetos que o antecederam, o que encontra guarida no dizer de Rodríguez e Garzón (2003), ao tempo em que revela pendor para a elaboração de um currículo como uma construção social.

A participação de diversos atores – não somente dos gestores e de agentes internos à IES, permite inferir, ainda, que pode propiciar a elaboração, com maior amplitude temática, de documentos que lhe sucedem na gestão escolar – planos de ensino das disciplinas, capazes de carregar estruturação curricular e conteúdos aptos a traduzir novos anseios e paradigmas da sociedade. Este aspecto participativo configura potencial contributivo para proporcionar, de um lado, capacitação instrumentalizadora dos cursandos e, de outro, formação humanitária e, assim, preparar administradores para gerenciar organizações, para o exercício da cidadania e para provocar transformações no meio social em que atuam.

Essa participação massiva de agentes internos e externos à IES contribui para minimizar, quando não conjurar, a predominância, no processo de atualização dos currículos, de pensamentos oriundos de eventuais atores que possam ser tipificados como analistas simbólicos de Reich (1993), profissionais midiáticos de Debord (1997) e peritos universais de Berger e Luckmann (2008). Por outro lado, pode isentar o currículo do curso de Administração da IES, na medida do possível, da fragmentação de conteúdos e do distanciamento das necessidades de outras camadas da população.

Ao abarcar diferentes segmentos da academia e da sociedade, compostos por indivíduos e contextos que carregam diversidade de percepções e realidades, o projeto pedagógico do curso acolhe o que cita Morin (1982) quando trata de unidades complexas, eis que uma IES, em função dos muitos atores que a cercam, é carregada de complexidade.

De bom alvitre, pois, que o projeto pedagógico do curso, que será norma de regência para a elaboração dos planos de ensino das disciplinas, conte com a participação de muitos agentes, pois os indivíduos, no dizer de Brucker (1996),

carregam um dever abstrato de agir. Ao aglutinar diversas correntes de pensamento, o projeto pedagógico do curso de Administração pode laborar para conciliar eficácia econômica com justiça social (DUPUY, 1996).

O documento recomenda, por mais de uma vez, a flexibilidade que deve presidir um projeto pedagógico e o currículo derivado, com a previsão da possibilidade de mudança frente a demandas externas. Ressalta-se, no entanto, no documento, que o currículo sucedâneo não estaria inocentemente a reboque do ambiente externo e suas injunções mercadológicas, mas considerado como espaço para inovações que lhe confiram tendências de melhoria da qualidade do ensino.

Tal flexibilidade atende ao que recomenda Navas (2010, p. 106), para quem o currículo deve carregar "*estrutura curricular relativamente flexible y autonoma... contenidos curriculares como medios para el desarrollo de capacidades personales, globalización e interdisciplinaridad*".

Contemplando a flexibilidade que deve presidir o currículo, é prevista a possibilidade de mudança frente a demandas externas, guardando coerência com o que recomendam Rodriguez e Garzón (2003) e Navas (2010). Ressalta-se no documento que o currículo não estaria meramente sujeito ao que há de bom e de ruim no ambiente externo, mas aberto ao advento de inovações que lhe confiram modernidade, participação da comunidade externa e ensino de qualidade.

Oportuno aduzir elementos constantes do projeto pedagógico que preveem, tratando do perfil dos egressos dos cursos, além da excelência organizacional, que é desejável aos administradores, a busca do bem-estar das pessoas, com ética e responsabilidade, a adaptação aos contextos e a consciência dos impactos de suas ações sobre a sociedade.

O projeto considera de forma explícita a transdisciplinaridade e temas transversais no currículo, a indicar que encontra respaldo nas recomendações de Moraes (2008, 2010), Galvani (2002) e Agusti Coll (2002). Acolhe, também, os pressupostos sobre complexidade evocados por Casassus (2009) Morin (2011a, 2011b, 2010, 2009a, 2009b, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2004), Laszlo (2008), Nicolescu (2002), Carneiro 2001), Assmann (2007) e Machado (2010), pois, ao considerar a inserção de temas transversais, sugere que reconhece as imbricações que os diversos temas carregam no estudos de outros temas.

Nessa linha, o documento permite abertura aos professores para refletirem sobre necessidade de aproximar os conteúdos curriculares da vida do aluno em uma “sociedade plural e complexa”.

Em decorrência da consideração da transdisciplinaridade e de preconizar a não obediência cega a limites, o documento recomenda aos professores incluir em suas disciplinas temas como ética, diversidade cultural e responsabilidade sócio-ambiental “como temas transversais a serem tratados de forma intrínseca a diferentes conteúdos da grade curricular”. Ou seja, essas temáticas devem permear as diversas disciplinas e atividades pedagógicas.

O projeto permite, também, que os professores adotem inovações quando recomenda a extrapolação de limites e de imposições de disciplinas, o que pode contribuir para que o professor abandone o conformismo e soluções de continuidade, bem como permitir ao docente antecipar-se e tornar-se o condutor do processo educacional. Conforme Gimeno Sacristán (2000), o docente inovador, em conjunto com os demais professores, pensa e avalia o que faz, diagnostica problemas, elabora novas hipóteses de trabalho e desenvolve novas práticas, reúne experiências, seleciona conteúdos e temas e adapta práticas de acordo com a realidade da escola, com o meio e com a necessidade dos alunos.

Considera, assim, o projeto pedagógico do curso de Administração da IES “A”, a busca do equilíbrio entre competição e cooperação, de forma explícita, quando alude, ao relacionar objetivos específicos, à responsabilidade social da organização, à influência de suas ações sobre a sociedade e o ambiente e à elevação dos padrões de ética na gestão. O projeto constitui um guia para que a elaboração dos planos de ensino das disciplinas contemple flexibilidade curricular, transdisciplinaridade e observância à interrelação entre os diversos temas e inclusão de aspectos axiológicos nas diferentes disciplinas. Lega aos professores a responsabilidade por inovações, adaptações e evocação de valores em seus fazeres acadêmicos.

Certamente, para dar cabo dessas responsabilidades, se afigura imprescindível aos professores a profissionalidade a que alude Gimeno Sacristán (1999).

4.2.1.2 Projeto pedagógico do curso da IES “B”

O projeto pedagógico do curso da IES “B”, do ano de 2012, foi atualizado com base em dois elementos, de acordo com o documento: necessidade de aprimoramento e adequação dos currículos, dos cursos de graduação em Administração, ao mercado e às competências exigidas por este, e para atender a demandas legais de adequação curricular aos preceitos constantes da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O projeto alude a pressupostos de concepção do curso e orienta a gestão, constando os conhecimento necessários à formação dos administradores, o perfil do egresso, a estrutura curricular e os conteúdos, a bibliografia e outros elementos necessários à gestão acadêmica.

Inexistem relatos mais detidos sobre a forma de participação dos agentes internos e externos à IES na atualização do projeto pedagógico do curso. É certo, porém, que a adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudos, que dão forma aos planos de ensino de cada disciplina, tiveram a colaboração dos professores, “integrando suas experiências acadêmicas e profissionais”.

O documento apresenta lacuna de participação de mais vetores sociais, conforme se depreende do quadro da composição de agentes que atuaram na atualização e adequação do projeto pedagógico, caracterizando uma peça cuja participação foi reservada ao corpo diretivo e professores, fechada a agentes externos.

O que isso pode significar? Por mais magnânimos que sejam os participantes sob o enfoque da capacidade de catalisarem os anseios dos demais agentes sociais, é possível que muitas vozes tenham ficado à margem do processo. Assim, alunos, ex-alunos e sociedade externa à IES não foram ouvidos, não tiveram a oportunidade de contribuir com suas sugestões em processo que os afetará.

A realidade da escola ficou adstrita ao corpo diretivo e aos professores, o que não garante ao projeto pedagógico e aos planos de ensino das disciplinas o aporte de novas temáticas. A boa prática da elaboração ou adequação de um projeto pedagógico de curso recomenda a adoção de planejamento participativo e execução conjunta, incluindo gestores da escola, professores, alunos, ex-alunos e representantes da comunidade em que está inserida a IES.

Teriam os participantes (gestores e professores) capacidade de catalisar os anseios dos alunos, dos ex-alunos e da sociedade? Poderia ser uma breve temeridade ou falta de boa vontade interpretativa afirmar-se que as percepções dos poucos participantes não refletem os pensares da sociedade. No entanto, é forçoso reconhecer que, dada a característica complexa e plural da sociedade, as vozes de poucos não são capazes de traduzir as concepções coletivas, inibindo o advento, ao projeto pedagógico do curso e aos planos de ensino, de novas temáticas que possam representar anseios da sociedade.

Tal quadro poderia contribuir para a elaboração de projetos e de planos de ensino com conteúdos fragmentários, que representam percepções de alguns agentes sociais somente. Não se perca de vista que as motivações para atualização do projeto pedagógico foram a adaptação às exigências de mercado e demandas de adequação trazidas por norma de regência externa à IES.

Conforme depreende-se da leitura de Brunsson (2006), Kliksberg (2008) e Sainsaulieu e Kirschner (2006), as demandas de mercado são mais afetas à competitividade e ao lucro que à harmonização de interesses dos diversos corpos sociais. O diapasão do mercado é pautado pelo lucro, pela maximização do capital, pela exploração da mão de obra e pelos resultados operacionais, podendo, conforme Pagés (1987), alterar os perfis dos administradores e dos colaboradores das empresas em busca do alcance de objetivos empresariais.

De outra vertente, com a lacuna de participação de alunos e ex-alunos, poderia ocorrer confirmação do que cita Adorno (1995), ao tratar de construção social, quando se reporta às ações exercidas por uma geração sobre a geração seguinte objetivando adaptá-la ao meio social. Essas ações podem enfraquecer a capacidade de pensar e de vislumbrar nossas possibilidades, inclusive para equacionar e solucionar os desafios do novo milênio.

Ou seja, fazer uma adequação tendo como motivação exigências de mercado pode sugerir que fatores mercadológicos, naturalmente, sejam enfatizados em desfavor de aspectos axiológicos. Nesse ponto, permite-se levantar a hipótese da ocorrência de baixa margem para flexibilização.

A falta de participação de mais atores situa nos gestores e professores a adequação do projeto pedagógico e, por consectário, dos plano de ensino, reduzindo o aporte de hipóteses alternativas de mudanças e inibindo a oposição a práticas

gerenciais meramente apaziguadoras de conflitos explícitos ou latentes a que se referem Prigogine (1996), Laszlo (2008) e Besnier (1996).

Ora, no mais das vezes, como é de larga sabença, as gestões apaziguadoras acomodam situações, desconhecem por cegueira ou escamotearíam conflitos, carregando pouco pendor para alimentar e fortalecer conteúdos da esperança a que se refere Freire (2001) e os projetos e valores para uma educação contextualizada citados por Machado (2000).

Ademais disso, a fuga ao conflito inibe a busca de abertura cognitiva para pensar de forma diferente, para duvidar das bases dos pensamentos repousados à sombra de pressupostos objetivistas que guiam as ações empresariais apaziguadoras, o que, não raro, em diversos lugares e tempos, influenciam a literatura sobre Administração, modelos de gestão, relações de produção, currículos e atividades docentes.

Tendo em vista que o projeto pedagógico não alude à forma como pode ocorrer a flexibilidade do currículo, é provável que os professores se portem, frente à dinâmica curricular, como os seguidores a que se refere Gimeno Sacristán (2000), que são caracterizados pela obediência a prescrições do sistema gestor e se limitam a acolher, a manter e a repetir o que lhes é apresentado. De acordo com o constante do referencial teórico que suporta este estudo, a postura de seguidor enseja e estimula a continuidade de práticas e conteúdos, constituindo elemento inibidor do advento de novos temas e de inovações.

Inobstante o atrelamento ao comando do mercado e da norma de regência, o projeto pedagógico do curso da IES “B” se reporta a aspectos axiológicos, conforme consta do documento, pois a finalidade do curso é formar profissionais qualificados para atuar no mercado, comprometidos com as organizações e com a sociedade, alvitrando o desenvolvimento geral e melhoria contínua da qualidade de vida da população.

Segundo o projeto, o curso tem diversas características correlatas a valores da cooperação, dentre elas a internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional, solidez na formação humanística e visão global que habilitem o administrador a “compreender o meio social, político, econômico e cultural em que vive e a tomar decisões em um mundo diversificado, interdependente e caracterizado por constante evolução”.

Observa-se que essa linha de formação integral do administrador está presente no objetivo geral do curso, que prevê formação inovadora e adequada às exigências do mercado, consolidando a cidadania do estudante. No entanto, dentre os dez objetivos específicos consta somente um claramente caracterizado como valor relativo à cooperação, que é “formar cidadãos comprometidos com o bem-estar da sociedade”.

Quanto ao perfil do egresso, seria desejável que o projeto contivesse melhor nível de especificidade e menos generalidade nas alusões sobre o perfil do futuro administrador. Assim, o documento evoca as cinco disciplinas de Senge (1994), que se remetem à aprendizagem organizacional, sem, no entanto, fazer remissão a valores. De notar-se que a obra de Senge até pode ser considerada relevante para alguns leitores, no entanto, é forçoso citar que se trata de obra escrita há quase duas décadas. Ainda tratando do perfil de egressos, dentre as nove competências específicas a serem desenvolvidas nos estudantes e futuros profissionais, nenhuma se reporta a valores.

Há registro no documento de coerência entre o currículo e o perfil do egresso, ao citar que o curso objetiva formar administradores que busquem a transformação de objetivos individuais em objetivos comuns baseados em princípios, em valores e em compromissos compartilhados por todos os membros da comunidade escolar.

Tratando-se da coerência entre a adequação de metodologia de ensino à concepção do curso, observam-se referências a valores. A estrutura do projeto almeja levar o estudante a estabelecer relações entre conhecimento e valores, consoante a construção de competências profissionais que adotem, como princípio, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

4.2.2 Planos de ensino

A análise dos planos de ensino das disciplinas alvitrou identificar eventual ênfase em paradigmas de valores relativos à competição ou à cooperação, em detrimento de conteúdos de uma ou de outra, mediante leitura e apreciação das ementas e dos conteúdos programáticos.

O currículo tem como elemento de regência o projeto pedagógico do curso e nele deve estará contido. Deve guardar consonância com o perfil do administrador

que a IES pretende formar e bem assim com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração - bacharelato, que contêm as linhas básicas para elaboração do projeto. Os três – diretrizes curriculares para os cursos, projetos pedagógicos e planos de ensino das disciplinas devem, antes de qualquer outro interesse, atender aos interesses da humanidade.

Não pode ser uma peça hermética, imutável, mas, conforme citam inúmeros eméritos estudiosos da temática curricular, a exemplo de Berticelli (1998), Câmara (1981), Coll (2003), Saviani (1985), Freire (1979, 1983), Goodson (1995), Kramer (1999), Moreira e Macedo (1999), Libâneo (2004) e Gimeno Sacristán (2002), deve ser evolutiva, aberta a críticas, a construções e a reconstruções e comportar adequações para atender às necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade a que servem.

Impõe carregar potencial de flexibilidade para adaptações, de conformidade com o que for previsto no projeto pedagógico do curso, para atender a peculiaridades contextuais. Deve ter, no entanto, uma base sobre a qual se assentarão as modernizações, que se situarão, naturalmente, no comando que for preconizado pelos projetos pedagógicos.

4.2.2.1 Planos de ensino da IES “A”

Em função do que autoriza o projeto pedagógico a que está vinculado, trata-se de documento que acolhe transdisciplinaridade e flexibilidade. Por isso, se mostra aberto, como peça viva a que alude Câmara (1981), evolutivo como cita Kramer 1999) e construção social a que se refere Goodson (1995), denotando as intenções educacionais da IES na linha exposta por Berticelli (1998), Coll (2003), Lopes (1999), Macedo (1999) e Moreira e Macedo (1999).

Sob a ótica da concepção, pode ser classificado como sociológica, pois acata a seleção de objetivos de acordo com as necessidades, problemas e características da sociedade. Pela flexibilidade aludida, parece-nos que não apresenta pretensões de encerrar verdade absoluta, o que encontra arrimo no dizer de Morais (2010) quando trata de complexidade e dinâmica curricular.

A análise minudente dos planos de ensino da IES “A” indica que há uma disciplina que trata somente de valores (Gestão da Responsabilidade Social) e oito disciplinas que preveem, tacitamente, abordagens sobre ética ou a valores. Outras

cinco disciplinas se remetem a valores como conteúdo curricular, ainda que seja de forma lateral. Assim, são catorze disciplinas que aludem a valores, além das disciplinas como Sociologia e Antropologia que, naturalmente, tratam da sociedade e seus movimentos e, por isso, não seriam indiferentes a discussões de aspectos axiológicos.

Nesse rol de disciplinas que tratam de forma explícita da ética se inscrevem as seguintes: a) Gestão de Pessoas em Organizações; b) Metodologia Científica Aplicada; c) Fundamentos da Administração Pública; d) Finanças I; e) Administração de *Marketing*; f) Sociologia Aplicada à Administração; g) Análise de Decisões I; e h) Administração da Produção.

Outras disciplinas tratam de valores nos conteúdos curriculares: a) Logística Empresarial: logística reversa, definições e área de atuação, fatores de incentivo à logística reversa; b) Estratégia Empresarial: estratégias adaptativas, competitivas e colaborativas; c) Introdução à Administração: a Administração e sua relação com o desenvolvimento social, os administradores e o ambiente externo; d) Teoria e Análise das Organizações: principais abordagens (humana, econômica, sociológica, crítica) de estudo e análise das organizações, as metáforas organizacionais (máquina, organismo, cultura, sistema político, cérebro, fluxo e transformação, prisão psíquica e instrumento de dominação, rede), a teoria das organizações como ideologia, o poder nas e o poder das organizações.

Oportuno registrar para proveito do presente estudo que o conteúdo da disciplina “Abordagens Críticas ao Estudo das Organizações” se afigura um exercício crítico da ciência da Administração, pois trata das origens e evolução da teoria crítica, da análise e interpretação de teorias críticas, da cultura organizacional e prática de poder, do imaginário organizacional moderno, do discurso organizacional e servidão voluntária, da análise organizacional crítica a partir dos campos da sociologia clínica e da psicodinâmica do trabalho.

Tal proposta de conteúdo é capaz de levar os estudantes a reflexões consideráveis sobre o papel das organizações e acerca do poder que exercem sobre o indivíduo e sobre a coletividade aduzido por Pagés (1987), e ensejar mudança de paradigmas na empresas que, além de produzir bens, serviços e empregos, influenciam fortemente a solidariedade, os modos de vida e a cultura, conforme citam Sainsaulieu e Kirschner (2006).

4.2.2.2 Planos de ensino da IES “B”

Os planos de ensino da IES “B”, compreendendo as ementas e programas, indicam que duas disciplinas tratam especificamente de aspectos axiológicos, que são “Ética nas Organizações”, com conteúdos de formação básica, e “Gestão Ambiental nas Empresas”, com conteúdos de formação profissional.

Análises detidas de todas as ementas indicam que outras disciplinas, no total de seis, aludem a valores, que são: a) Estudos Antropológicos: papel do administrador como agente de mudanças na sociedade; b) Psicologia: humanização do local de trabalho; c) Mercado e *Marketing* II: *marketing* e sociedade, responsabilidade social e ética no *marketing*; d) Gestão de Pessoas I: ética e responsabilidade social; e) *Marketing* Social e de Serviços: desenvolvimento sustentável e sustentabilidade empresarial, e f) Gestão de Operações e Logística: operadores logísticos e logística reversa.

É provável que, diante da ausência de referências à transdisciplinaridade e flexibilidade, a adequação dos planos de ensino ocorra mediante provocação e orientação do subsistema político-administrativo da IES, que é um dos subsistemas que atuam sobre a dinâmica curricular.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o subsistema político-administrativo é dotado de elevado poder decisório. Pode definir e distorcer a realidade no âmbito da IES, bem como negar participação a outros agentes. É a administração da instituição que regula o currículo, como o faz com outras funções de trabalho na organização escolar, decorrendo daí que, dependendo das concepções sócio-políticas dos gestores, a elaboração do currículo conta com mais ou menos participação dos demais atores, se moderniza ou se mantém arcaico, é concebido para ser um fim em si mesmo ou para ensejar construção de conhecimentos relevantes.

No caso de os gestores seguirem o modelo autocrático de gestão, o currículo será prescrito como obrigatório, já que legitimado por emanar de poder legalmente constituído, conforme cita Gimeno Sacristán (2000). Nesse âmbito observa-se certo aspecto político, pois nega ou permite participação democrática na elaboração do currículo, projeta a intenção educacional para inovação e evolução social, ou opera como solução de continuidade no espaço em que está inserida a escola.

É possível, mas não certo, no entanto, que o professorado tenha exercido o papel de mediador na elaboração e na atualização dos planos de ensino das disciplinas, já que, conforme consta do projeto pedagógico do curso, os docentes participaram da adequação do projeto. Como mediadores, os professores participam da adaptação de recursos, de conhecimentos e de estratégias no processo, com observância à realidade dos alunos, permitindo, inclusive, o refazer dos planos de ensino.

Para tanto, porém, no dizer de Garcia e Moreira (2003), a IES deve ser um espaço que propicie ao professorado o exercício dessa autonomia para mudar os planos de ensino das disciplinas sem a necessidade de autorização prévia do subsistema político-administrativo, pois tal autonomia estaria no projeto pedagógico do curso.

4.3 VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta seção alvitra analisar a compatibilidade das informações hauridas dos respondentes com as práticas pedagógicas, eis que é razoável para o estudo o cotejo das constatações apresentas pelos respondentes.

Perguntados se discutiam valores em sala de aula, 70% dos professores informaram que “sim”, 10% citaram “não” e 20% responderam que “sim, mas de forma indireta”. Esta pergunta foi direcionada somente aos docentes.

São desenvolvidos trabalhos acadêmicos ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central? Essa pergunta foi direcionada a professores, com opção de resposta “sim” ou “não” e aos alunos, com opções de respostas em escala de percepção que compreende as alternativas “sempre”, “Frequentemente”, “de vez em quando”, “raramente” e “nunca”.

As manifestações dos estudantes demonstraram que 32,5% responderam “frequentemente”, 40% citaram “de vez em quando”, ao passo que apenas 5% responderam “sempre” e 7,5% “nunca”. Já entre os professores, 70% responderam “sim, incluem valores como tema central e 30% responderam “não”.

Inobstante o expressivo percentual que indica a inclusão de valores como tema central, a investigação constatou que em uma das Instituições de Ensino

pesquisada, 70% dos alunos afirmaram que valores não eram incluídos como tema central nos currículos, a sugerir que nessa Instituição, na opinião dos alunos, a temática “valores” está em segundo plano. Já 70% dos professores dessa mesma IES responderam que incluem valores como tema central em atividades didático-pedagógicas ou em trabalhos acadêmicos, o que não guarda relação com as afirmações dos estudantes. Ou seja, ou os alunos não perceberam os discussões sobre valores, ou os professores não debateram adequadamente a temática.

Dos entrevistados, apenas um professor discorreu sobre trabalhos acadêmicos envolvendo valores como tema central, ao citar que os discentes da disciplina responsabilidade sócio-ambiental estavam desenvolvendo um trabalho que consistia na produção de um vídeo para identificar ações sócio-ambientais das organizações. No planejamento do vídeo constava como objetivo averiguar os reflexos das ações organizacionais sobre a sociedade e os funcionários.

O mesmo docente realça, de forma clara, que os valores são essenciais, não somente transversais. Exemplifica que na disciplina “Administração da Produção, os valores são discutidos em cinco exercícios que envolvem estudo de caso, além de outras avaliações que consideram valores”.

Observa-se, no entanto, um professor que não sai dos preceitos das ementas, não ousa, não observa o contexto, conforme denota o discurso do professor V da IES “A”:

> Não. Porque eu não adoto temas ou bibliografias transversais porque já estão designadas na ementa da disciplina que está disponível para os alunos. Então, no meu programa eu contemplo somente as atividades obrigatórias. “Aí eles acabam discutindo valores na medida da resposta da questão anterior. Então como tema complementar, não.

É o que Gimeno Sacristán (2000) classifica de professor seguidor, que se limita a lecionar o que lhe é recomendado, pois é preso a prescrições e a práticas impostas de cima para baixo, sem considerar os momentos e os contextos. Esse tipo de docente costuma ser encontrado em instituições fechadas, nas quais predominam a rigidez de hierarquia e poucas possibilidades de participação aludidas por Cavaco (2010).

Embora uma IES testemunhe empenho em discutir valores como tema central, a outra não o faz, indicando que a inclusão de valores em práticas didático-pedagógicas ainda não é adotada de forma geral. Talvez haja tendência para a inclusão, mas as respostas obtidas em uma IES indicam que não há discussão de

valores como tema central, denotando certa fragmentação das formas de pensar e de agir naquela Instituição.

É certo, no entanto, que valores são incluídos na elaboração de trabalhos acadêmicos e/ou atividades didático-pedagógicas como tema complementar, já que as respostas dos alunos nesse sentido foram positivas, expressando maioria considerável, tendo em vista que 82,5% responderam afirmativamente, representado por “sempre”, (42,5%) ou “frequentemente” (45%), bem como o foram as respostas dos professores (80% responderam “sim”).

Você acha que valores devem ser discutidos nas disciplinas de modo geral ou em disciplina específica?

Essa pergunta foi direcionada a professores e estudantes e é vinculada à transdisciplinaridade. Dentre os alunos, 95% declararam-se favoráveis a que a discussão ocorresse de modo geral, isto é, em diversas disciplinas, e apenas 5% dos alunos entenderam que deviam ser discutidos em disciplina específica. Já entre os professores, a totalidade afirmou que valores deviam ser discutidos nas disciplinas, de forma geral.

Alguns professores aduziram aspectos interessantes sobre a inclusão de valores nas disciplinas, os quais podem ter imbricações com a formação docente. O entrevistado V, da IES “A”, entendeu que o valor de um professor, relacionado a uma disciplina, influencia no modo como ele conduz a disciplina. Segundo o docente entrevistado, “o valor está impregnado, de certa forma, na condução didático-pedagógica da disciplina, mesmo que o valor não esteja pautado, ele está presente na disciplina”.

Ainda sobre a inclusão de valores nas disciplinas cita-se, pela relevância, a resposta do entrevistado I da IES “B”, sobre a inclusão de valores em todas as disciplinas: “Os que foram elencados, principalmente os atrelados ao binômio que utilizo como método de responsabilidade social, mesmos nas disciplinas cartesianas, como parte de conhecimento para transformar o ambiente de forma harmoniosa”.

O depoimento anterior, enfático, sugere que a formação do administrador deve alvitrar preparar pessoas para, além de bem se desincumbir de suas atividades de gestão, laborar para o bem comum, tendo como ponto de partida os interesses da sociedade.

Um professor da IES “B” achou que valores deviam ser discutidos de forma geral, pois a formação de competências para o trabalho devia ser sustentada em valores e em informações funcionalistas. Segundo o docente, a conjugação da informação com a formação é que vai moldar o preparo do administrador e sua atuação no mercado.

Já o entrevistado II, da IES “A”, também foi categórico ao citar que valores deviam ser discutidos em todas as disciplinas, de modo geral, pois, segundo ele, seria impossível omitir a discussão de valores, mesmo que um professor não trabalhasse diretamente com eles. E citou o caso de uma das disciplinas que leciona - Responsabilidade Sócio-ambiental, em que todo o conteúdo é perpassado por valores, concluindo que “é impossível não discutir”.

O entrevistado IV, também da IES “A”, entendeu que valores deviam ser discutidos de modo geral e pontual, ressaltando que nem em todas as disciplinas o docente consegue abordar todos os valores. No entanto, como afirmou, considerando que a ciência da Administração engloba diversidade de conhecimentos, há que se discutir valores específicos, de maneira individual, de forma a complementar a formação do profissional.

A formação propiciada pelos cursos de Administração enfatiza cooperação ou a competição?

Essa pergunta foi direcionada a estudantes, professores, colaboradores e dirigentes de empresas.

Dentre os alunos, 70% - maioria significativa, afirmaram que a ênfase é em competição, 10% informaram que havia equilíbrio e 20% citaram que a ênfase era em cooperação.

Essa percepção dos alunos era acompanhada, razoavelmente de perto, pelos professores, pois 60% afirmaram que os cursos de administração enfatizavam mais a competição, enquanto 20% entenderam que inexistia ênfase em um ou outro atributo, isto é, modesta parcela dos docentes julgava que não havia prevalência de cooperação sobre competição e vice-versa. Outros 20% entenderam que a ênfase era em cooperação.

De forma semelhante à percepção dos professores, 58% dos colaboradores afirmaram que os cursos preparavam pessoas mais para competir que para cooperar,

enquanto 33% citaram que havia equilíbrio e apenas 8% entenderam que os cursos preparavam mais para cooperação.

Todos os dirigentes entenderam que os cursos preparavam pessoas mais para competir que para cooperar. O entrevistado I, da empresa “A”, afirmou que atualmente a preparação é mais voltada para competir. Mas complementou que “já se vislumbram mudanças rumo à cooperação”. E foi além ao citar que, “até mais que cooperar, colaborar, que é mais profundo que cooperar”. E observou que o ensino precisava caminhar mais nessa direção, “pois o ensino acadêmico estaria mais competitivo, e que precisa melhorar muito”. Outro entrevistado da mesma empresa citou que hoje a preparação é mais para competir.

Segundo Gomes (2005), não seria diferente, porquanto as instituições educacionais validam a construção do consenso e tendem a velar pela continuidade do que está posto, o que é confirmado por Berger e Luckmann (2008, p. 74) quando evocam a legitimação de instituições e de universos simbólicos “por indivíduos vivos, que têm localizações sociais concretas e interesses sociais concretos”, ainda que, no dizer desses últimos, (2008, p. 169), padeçam de “integração teórica do universo da sociedade a que pertencem”.

A maioria dos professores entendeu que era mais importante discutir valores da cooperação que da competição, os alunos também assim entenderam e há, segundo os professores, inclusão valores nos conteúdos do curso. Com base nessas afirmativas, cabe perguntar: por que então a maioria entende que a ênfase, na prática da sala de aula, é em valores da competição?

Esta indagação remete a outras perguntas: estariam os professores preparados adequadamente para discutir valores em sala de aula, ou seja, dotados da profissionalidade de que trata Gimeno Sacristán (1999)? Os docentes observam a necessidade de desenvolver competências éticas e políticas de que trata Gomes (2001)? Os professores teriam atinado para o ensinamento de Freire (1996, p. 95) em frase lapidar: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”?

Estaria ocorrendo prática de currículo oculto, de que tratam Rennert-Ariev (2008) em “*The hidden curriculum of performance-based teacher education",* Gimeno Sacristán (2003) e Nereide Saviani (2006)? Ou observa-se a célebre dicotomia entre valores proclamados e valores praticados debatidos por Gomes (2001)? Ou os

professores não estariam devidamente preparados para tratar da temática axiológica (FREIRE, 1996)? Quem sabe os conteúdos curriculares não observariam a transição do conhecimento frente às novas representações culturais e às novas ciências tratadas por Kelly, Luke e Green (2008)?

Alguns professores entenderam que a prevalência da competição sobre cooperação decorreria do fato de a Administração ser uma ciência mais funcionalista, guiada pelo mercado. Um docente afirmou que a cooperação e a competição tinham importância igual, mas "se a gente puder botar na balança, talvez a competição um pouco mais. E continuou o docente aludindo à origem da importância da competição:

> mas o que noto, até pelo paradigma vigente que a gente tem na Administração, de viés basicamente funcionalista, o contexto capitalista que a gente vive hoje, naturalmente tende a levar a formação do administrador mais para o lado da competição". Para ele, outra explicação é o fato de "a importância de a competição encontrar-se impregnada na sociedade como um todo.

E arrematou, citando que não achava que fosse o curso que fazia com que a competição fosse considerada mais relevante.

Observaram-se, no entanto, relatos que trazem alento para a preocupação com valores, inobstante alguns professores reconhecerem que o curso de Administração incentiva bastante a competição. Segundo o professor III da IES "A", o estímulo à competição decorreria do fato de a ciência da Administração ser "constituída enquanto campo muito preocupado tanto com as vantagens competitivas das organizações, quanto com liderança e desafios, que são muito abordados como requisitos para o sucesso".

Afirmou esse professor: "Tem uma área da Administração, que eu não chamaria de área, mas digamos, uma linha da administração, que tem trabalhado muito mais fortemente com a questão da cooperação...". Para o docente, a temática cooperação entrou em pauta porque "felizmente", o meio social vem se dando conta de que as pessoas não agem sozinhas e precisam tanto das outras pessoas dentro das organizações, quanto as empresas precisam das outras para "poder se constituir enquanto organizações que são legitimadas dentro da sociedade".

Ou seja, a abordagem do professor guarda forte relação com o que dizem Sennett (2012), Nalebuff e Branderburguer (1996) e Motomura (1995), que tratam de cooperação, bem como encontra guarida nas linhas de pensamento de estudiosos de

gestão que preconizam mudança de paradigmas empresariais, a exemplo de Henderson (1999), na obra “Transcendendo a Economia”, na qual inquieta os gestores com a pergunta “administrar a economia ou construir uma sociedade melhor para todos?”, e de Ray e Rinzler (1996), em “O Novo Paradigma nos Negócios”, em que se discutem os papéis dos negócios como veículo de transformação social.

O pensamento exposto pelo professor respondente alcança, também, pressupostos da complexidade na elaboração de currículos referidos por Coll (2002), Galvani (2002), Nicolescu (2002), Moraes (2008), Ladwig (2003), Assmann (2007) e Casassus (2009), para quem somos chamados a operar em sistemas sociais complexos e aprender novas formas de ser, de trabalhar, de viver e de conviver, em linha muito parecida com a afirmação do entrevistado.

Outro entrevistado, da IES “B”, aduziu a complementaridade possível entre cooperação e competição, na linha de Nelubuff e Branderburguer (1996) e Sennett (2012). O professor defendeu a ideia de que a competição poderia ser “colaborativa”, pois, segundo ele, competição e cooperação não seriam excludentes. Complementou, citando que, para alguém obter sucesso, não necessariamente deve destruir o outro, a sugerir a possibilidade de existência de uma relação ganha-ganha.

Você acha que os cursos de Administração preparam apropriadamente pessoas para atender aos desafios humanizadores da sociedade? Essa pergunta foi direcionada a estudantes por meio de questionários, com opções de respostas “sim” ou "não”. Foi direcionada, também, para professores e dirigentes de empresas por intermédio de entrevistas.

Apenas 30% dos professores entenderam que os cursos das IES preparavam pessoas para os desafios humanizadores da sociedade, enquanto 60% responderam que preparavam “parcialmente”.

Mesmo dentre os 30% que responderam afirmativamente, a análise do discurso suscita tibieza em diversas afirmações. O entrevistado II, da IES “A”, entendeu que preparava apenas em parte e ressalvou que esta preparação não seria homonogêna entre todos os professores. Explicou sua resposta citando que a IES em que atuava é grande e complexa e obviamente bastante diversa. O entrevistado III, da IES “A”, citou que achava que sim, a IES prepara “em termos de ferramental técnico”. O entrevistado V - IES “A”: “Sim, mas pode ser melhorado, sem dúvida”; entrevistado I - IES “B”: “Boa parte da estrutura acadêmica se dedica a isso. O

conteúdo é voltado para isso. A Faculdade tem ações de responsabilidade social"; entrevistado II - IES "B": "Olha, eu tento fazer isso e outros professores também. Não sei se no nível que seria ideal para nossa sociedade totalmente mutante. Olha, eu sei de muito outros que tentam"; entrevistado IV - IES "B": "Até certo ponto sim, mas é preciso melhorar a matriz curricular. Ainda é necessário percorrer um longo caminho para atender a esses novos desafios. Mas os currículos precisam de uma revisão".

Idêntica linha infirme foi demonstrada pela resposta do entrevistado I, da IES "A", quando disse tender a acreditar que "sim", mas aduz a "talvez possa ser melhorado", sugerindo adequação nos currículos e uma avaliação mais aprofundada para saber, de forma objetiva, até que ponto "essa preparação está alinhada aos desafios humanizadores".

Quanto à preparação de profissionais para atender aos desafios humanizadores da sociedade, os colaboradores das empresas entenderam que não há preparação adequada. Assim, dois terços dos participantes – 66,7%, responderam que "não", enquanto outro terço respondeu "sim". Observa-se que os colaboradores da empresa "A", na qual mais da metade tem escolaridade mais elevada – curso de pós-graduação *lato sensu*, predominaram respostas negativas, com 83%, pois citaram que os cursos não preparavam pessoas para os desafios humanizadores da sociedade. Enquanto isso, na empresa "B", em que a maioria tem somente o ensino médio, metade respondeu "sim", metade entendeu que "não", a indicar que a percepção dos colaboradores respondentes, nesse particular, pode estar relacionada ao grau de escolaridade.

Dentre os dirigentes de empresas, também indagados se achavam que os cursos de Administração preparavam apropriadamente profissionais para atender aos desafios humanizadores da sociedade, observou-se que nenhum respondeu "sim". Metade entendeu que não, enquanto outra metade afirmou que os cursos preparavam apenas parcialmente.

O dirigente I, da empresa "A", citou que os cursos de Administração focam muito o lado competitivo e entendeu que é preciso aperfeiçoamento dos cursos para tratar mais de cooperação. Outro entrevistado, da empresa "B", seguiu a mesma linha ao citar que "acho que apenas parcialmente. Deveria haver mais realce". O entrevistado II, da empresa "A", considerou a discussão de valores ainda insuficiente, mas vislumbrava adequações ao afirmar: "Eu acho que hoje as escolas começaram a

incorporar conceitos de sustentabilidade, de terceiro setor, de questão ambiental, mais ainda insuficiente".

Ao final das entrevistas, indagados se gostariam de acrescentar alguma informação ou observação, poucos professores e dirigentes respondentes se manifestaram. O professor I da IES "A" citou que "os valores têm que ser a base. Para a formação do novo especialista, eles têm que ser, de alguma ou outra forma, tocados em sala de aula". Um professor lembrou que "os professores precisam fazer um trabalho mais integrador, mais interrelacionado para compatibilizar competitividade com cooperação".

Outro entendeu que a pesquisa "é bastante interessante, que é uma pesquisa instigante, vai dar bom resultado". O entrevistado II – da IES "B", citou que "é um tema fantástico esse. Não dá para pensar em discorrer sobre conteúdo pedagógico, conteúdo didático, sem utilizar algumas dinâmicas que façam o aluno refletir sobre valores". E afirma que os valores vão "permear a formação acadêmica, como rito de passagem entre a formação acadêmica e a atuação profissional. O que o aluno vai repetir no ambiente da empresa é o que desenvolve no ambiente acadêmico".

Já os dirigentes, nas observações adicionais, registraram que o foco devia ser em valores. O entrevistado I, da empresa "A", afirmou que a humanização dos cursos de Administração para a formação técnica era relevante, porém fez ressalvas: "acho que a ênfase deve ser em valores, em responsabilidade social, em entender que o profissional é parte de uma sociedade, de uma comunidade, que o trabalho dele é contribuir para essa sociedade".

Outro dirigente da mesma empresa afirmou que a formação técnica devia ser desenvolvida, mas sempre na busca da aplicação do desenvolvimento mais amplo da empresa objetivando o melhor cumprimento da sua missão institucional, da sua missão social, da preocupação com o meio em que está inserida. Lembrou o respondente que "a empresa, como ente econômico, precisa se preocupar com a sociedade, com a questão social e ambiental". Por isso, arremata, "suas ações devem ser permeadas por valores".

Os relatos dos dirigentes antes citados guardam correlação com a visão holística, não exploradora, ecologicamente coerente, pacífica, humanitária, cooperativa a que se refere Russel (1982), e com a ideia de sistemas vivos aninhados em outros sistemas aduzia por Capra (2007).

Não se perca de vista que, inobstante os cursos não prepararem adequadamente os alunos para os desafios do novo milênio, a quase totalidade dos estudantes (93%) foi favorável à inclusão de valores nos currículos dos cursos de Administração, independentemente de a IES incluir ou não valores nos currículos, pois apenas 2% não concordaram com a inclusão de valores e 5% não concordaram nem discordaram.

Essa concordância com a inclusão de valores nos currículos guarda consonância com o que dizem Dilthey (1994), para quem as sensações éticas prevalecem sobre aspectos utilitaristas, e com o que leciona Vázquez (1995), que observa a supremacia da ética de convicção sobre a ética de responsabilidade. Está alinhada, também, ao que diz Kornhauser (1998), para quem as competências cognitivas, que naturalmente se fazem presentes no currículo, devem ser complementadas com valores éticos, objetivando a coesão da humanidade.

Guarda consonância, ainda, com os autores que acompanham Morin (1999) no compêndio “Em busca dos valores perdidos”, a exemplo de Dupuy (1996), que pugna por eficácia econômica com justiça social; Bruckner (1996), quando trata do dever abstrato de agir dos homens; Schnapper (1996), que aborda os limites da empresa-cidadã; Guillaume (1996), quando discorre sobre grupos de base e o tempo social; Chesneaux (1996), que se refere a resultados ecológicos, demográficos e sociais de maus presságios; Comte-Sponville (1996), quando evoca a vigente moral sem fundamento; Bourg (1996), que analisa a ecologia radical e dos direitos da natureza; Mongin (1996), o qual alude ao desencanto democrático, citando a crise de solidariedade e de integração; e Roman (1996), que traz à baila a concomitante vulnerabilidade do homem moderno frente ao mundo.

Essa concordância com valores está alinhada, também, ao pensamento de autores que clamam por mudança no processo educacional, a exemplo de Freire - educação como prática da liberdade (1983), educação e mudança (1979), saberes necessários à prática educativa (1996), pedagogia do oprimido (2005) e pedagogia dos sonhos possíveis (2001); Assmann - reencantamento da educação (2007); Machado - educação e autoridade (2010) e educação: projetos e valores (2000), e Guimarães - educação para a paz (2005).

CAPÍTULO 5 – À GUISA DE CONCLUIR

Esta seção apresenta as principais conclusões da pesquisa, sequenciadas de acordo com os objetivos geral e específicos, essência do trabalho, que foi investigar a presença de conteúdos axiológicos, nos cursos de Administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição, visando à preparação pessoal e técnica dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais, e o que pensam estudantes e professores de Administração, dirigentes e colaboradores de empresas sobre valores. Ao fim, como fruto do estudo, apresentam-se algumas vertentes inexploradas no trabalho e não comportadas no escopo, que poderão despertar a curiosidade de estudiosos da temática e propiciar pesquisas mais aprofundadas sobre o que restar de resposta insatisfatória.

De bom alvitre registrar que conteúdos axiológicos citados no estudo se referem a temáticas alusivas a valores éticos, impondo ao pesquisador certificar-se de que os entrevistados estavam acordes quanto aos conceitos de valores. Nesse sentido, as respostas indicaram que os respondentes, salvo poucas exceções representadas por respostas lacônicas, têm concepções de valores acordes com o senso comum e idênticas a conceitos de estudiosos do tema. De forma geral, compreendem valores como fundamentos ou princípios que orientam a vida dos indivíduos, são relacionados àquilo que é bom, útil, positivo para a pessoa e para a sociedade.

Conforme consta dos protocolos de pesquisa, os valores aludidos no estudo foram categorizados em valores mais relacionados à cooperação e valores mais relacionados à competição. Certamente, dado ao corte subjetivo que carregam significados e sentidos das palavras, algum valor pode ser tomado como alusivo à cooperação e à competição, em raciocínio não excludente. Teve, no entanto, de forma geral e com base em critérios de razoabilidade, tipificação mais afeta à cooperação ou à competição.

A investigação sobre a percepção de alunos e professores de cursos de Administração acerca da importância de estabelecer objetivos e conteúdos de natureza axiológica no currículo do curso, que foi o primeiro objetivo específico, contou com diversas perguntas a discentes e docentes, em diversos momentos, as quais, conjugadas, permitiram inferências sobre a relevância da discussão de valores no meio acadêmico.

A expressiva maioria dos alunos das duas Instituições de Ensino Superior é favorável à inclusão de conteúdos axiológicos nos currículos dos cursos. Assim, 93% dos estudantes afirmaram que concordam com a inclusão, o que permite inferir a necessidade de o processo de elaboração do currículo contar com um corte mais sociológico, na linha das necessidades, problemas e características do alunado e da sociedade.

Decompondo os conteúdos axiológicos entre valores mais relacionados à cooperação e a competição, 60,8% das respostas de todos os respondentes – alunos, professores, dirigentes e colaboradores de empresas consideraram mais importantes valores tipificados como atributos da cooperação, permitindo deduzir que valores mais humanitários gozam de primazia sobre os valores da competição. Esta constatação, ainda que possa parecer estranha por advir de estudantes e professores de Administração e colaboradores e de dirigentes de empresas, encontra amparo em linhas de pensamentos modernos sobre complexidade, em especial dos autores alinhados ao pensamento de Edgar Morin e de estudiosos da moderna gestão, a exemplo de Nalebuff e Branderburguer (1996) e de Sennett (2011), que acolhem a tese de que a cooperação predomina nas organizações.

Nessa linha de busca de adensamento da ênfase entre valores da cooperação e valores da competição, a maioria das respostas demonstra inclinação dos respondentes para considerar valores da cooperação mais indispensáveis a empresas. É certo, no entanto, que os dirigentes consideraram que deve haver equilíbrio entre cooperação e competição, mas a maioria entre todos os respondentes revelou mais apreço a valores da cooperação.

Investigação analítica do conjunto de respostas permitiu constatar que no grupo de estudantes, formado por indivíduos mais jovens e, por isso, mais sujeitos aos apelos da modernidade, com destaque para competição, além da assimilação da cultura vigente, pouco mais da metade escolheu valores da cooperação como mais indispensáveis a empresas, comparativamente a valores da competição. Talvez por serem mais jovens, possuem carga de leitura e de experiências aquém das vivências dos professores e dirigentes.

Esta constatação guarda forte relação com a afirmação de um professor que aduz o caráter funcionalista da Administração, ao contexto capitalista em que a sociedade se encontra e ao fato de a competição impregnar a sociedade como um todo.

A linha de prevalência de valores da cooperação esteve presente, também, nas respostas sobre valores considerados indispensáveis aos colaboradores das empresas (67,7%), e ainda mais indispensáveis a gestores de empresas, pois a maioria, 57%, incluindo dirigentes, assim entenderam. Merece realce o fato de quase 70% das respostas dos professores, que compõem o conjunto de indivíduos pesquisados mais qualificados sob o ponto de vista de titulação acadêmica, entenderem que os valores da cooperação são mais indispensáveis aos gestores. Essa constatação pode ser considerada como demonstração de que o professorado apresenta características de docente crítico, preocupado com mudanças e com transformações na sociedade.

Ao preferir valores da cooperação e verbalizar "ética" e "responsabilidade" como valores indispensáveis, um professor emprestou ao seu fazer educativo referências eminentemente políticas, retratando o papel de trabalhador social. O mesmo professor, ao considerar que os valores fazem "não somente profissional melhor, mas uma pessoa melhor", sugeriu que o curso de Administração deve cuidar não somente de instrumentalizar pessoas para gerenciar empresas, mas também de preparar indivíduos para melhor conviver em sociedade e dela cuidar.

A associação da capacitação profissional, objetivo vinculado à Administração na qualidade de ciência, com a preparação para formar "uma pessoa melhor" vai ao encontro do processo de humanização almejado pela sociedade, espelhado na busca da interação entre ciência e consciência, que seria, no dias atuais, pré-requisito para a modernidade. Essa interação encontra fulcro em trabalhos de estudiosos como Ken Wilber (2006) e Morin (2004, 2008, 2009, 2011).

Reforçando a importância dos valores, o estudo revela que, ao contratar colaboradores, a totalidade dos dirigentes considerou mais os valores morais que os aspectos técnicos. Para os gerentes, aspectos técnicos dos candidatos a emprego podem ser desenvolvidos no trabalho, enquanto os valores morais e éticos carregam certa dificuldade de inculcação e prática por aqueles indivíduos que não os têm, ou os têm de forma não muito assimilada. Constatou-se, ainda, de acordo com as respostas de dirigentes e empregados, que falhas de cunho ético ou moral são mais graves que falhas técnicas, eis que estas podem ser superadas em processo de capacitação técnica.

Ou seja, ao tempo em que os valores são mais importantes na contratação de colaboradores que a capacitação técnica, conforme observado nas respostas dos

empregados e dos dirigentes, são, também, consideradas mais relevantes na manutenção do colaborador nos empregos.

Em linha coerente com a importância atribuída a valores da cooperação, 85% dos estudantes consideraram mais importante o curso de Administração preparar pessoas mais para cooperar que para competir. Em percentual menor, mas também significativo, 75% dos colaboradores assim entenderam, ao passo que igual percentual de dirigentes julgou que o curso devia preparar para o equilíbrio entre cooperação e competição, contra 25% de dirigentes favoráveis ao preparo para a cooperação.

Este conjunto de perguntas e respostas, que objetivou saber se alunos, professores, dirigentes e colaboradores de empresas consideravam mais importantes valores tipificados como da cooperação ou da competição, permitiu ao pesquisador constatar que valores da cooperação são preferíveis aos valores da competição, ensejando alcance de dois objetivos específicos que foram: a) investigar a percepção de alunos e professores de cursos de Administração sobre a importância de estabelecer objetivos e conteúdos de natureza axiológica no currículo do curso, e b) identificar a percepção de dirigentes e de colaboradores de empresas para a importância do desenvolvimento de práticas de valores no exercício de suas atividades.

Este quadro de respostas induz ao entendimento de que os respondentes se mostram desejosos de conviver em ambientes organizacionais cujos valores dominantes sejam aqueles tipificados como atributos de cooperação, em detrimento dos valores mais relacionados a competição. O conjunto de respostas se coaduna com as afirmações de Dilthey (1994) acerca da prevalência da ética sobre aspectos utilitaristas e com as abordagens de Vázquez (1995), quando considera a ética de convicção mais importante que a ética de responsabilidade, esta mais vinculada a valores das empresas.

Se a população pesquisada, professores e alunos de cursos de Administração, e dirigentes e colaboradores de empresas, revela apreço por valores da cooperação, em detrimento de valores da competição, natural que seja despertada a curiosidade para saber se as práticas pedagógicas nos cursos de Administração contemplam aspectos axiológicos.

Observou-se que há discussão de valores em sala de aula. Assim é que 75% dos professores afirmaram que discutem valores, de forma geral. O desenvolvimento

de trabalhos acadêmicos ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central foi afirmado por 70% dos professores, enquanto, dentre os alunos, 32,5% citaram que a inclusão era frequente e 40% informaram “de vez em quando”. Já a inclusão de trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas como tema complementar foi reconhecida por 82,5% dos alunos e por 80% dos professores.

Essas respostas traduzem possível ambiente aprendente, em relação a valores, permitindo compreender que se trata de preditor acerca da discussão e construção de valores em sala de aula.

A totalidade dos professores entendeu que valores deviam ser discutidos em todas as disciplinas e não somente em disciplina específica, no que é seguida por 95% dos alunos. Constatou-se que, para um docente, o valor de um professor, relacionado a uma matéria influenciaria no modo como ele conduziria a disciplina, pois o valor estaria impregnado, de certa forma, na condução didático-pedagógica da disciplina, mesmo que o valor não constasse do conteúdo programático. Para outros dois professores valor deveria está presente até nas disciplinas cartesianas, como parte de conhecimento para transformar o ambiente de forma harmoniosa, e que a conjugação da informação com a formação moldaria o perfil do administrador e sua atuação no mercado.

Nessa marcha, as conclusões são de boas alvíssaras para a formação humanitária dos administradores, pois as respostas anteriores, repise-se, revelam mais apreço a valores da cooperação, indicam que há atividades didático-pedadógicas incluindo valores, e que valores devem ser discutidos de forma interdisciplinar, ou seja, em todas as disciplinas.

A maioria dos professores, alunos, dirigentes e colaboradores entende que a formação propiciada pelos cursos de Administração enfatiza mais a competição que a cooperação. No entanto, alguns dirigentes já vislumbram mudanças rumo à cooperação e observam que o ensino em Administração precisa caminhar mais nessa direção.

Tendo em vista que a maioria dos professores entendeu que era mais importante discutir valores da cooperação que da competição; que os alunos também assim entenderam; que havia, segundo os professores, inclusão de valores nos objetivos e conteúdos do curso, é curioso que a ênfase, na prática da sala de aula, seja em valores da competição.

Muito embora esta seção seja dedicada a conclusões, são oportunas algumas considerações em vista da constatação anterior. Quanto ao desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em sala de aula acerca de valores, talvez os professores não estivessem preparados adequadamente para tal mister, ou seja, seriam despojados da profissionalidade de que trata Gimeno Sacristán (1999). Ou os docentes não teriam observado a necessidade de desenvolver competências éticas e políticas de que trata Gomes (2001). Ou então os professores não teriam assimilado o ensinamento de Freire (1996, p. 95) em frase lapidar: "Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei".

Outras hipóteses suscitadas para a constatação podem ser uma possível ocorrência de currículo oculto, de que tratam Rennert-Ariev (2008) em *The hidden curriculum of performance-based teacher education,* Gimeno Sacristán (2003) e Nereide Saviani (2006), ou a célebre dicotomia entre valores proclamados e valores praticados debatida por Gomes (2001), ou a inobservância, pelos conteúdos curriculares, da transição do conhecimento frente às novas representações culturais e às novas ciências tratadas por Kelly, Luke e Green (2008).

Constatou-se que a prevalência da competição, segundo alguns professores, seria decorrente do fato de a Administração ser uma ciência funcionalista, guiada por paradigmas do mercado e pelo contexto capitalista atual, que impregna a sociedade como um todo e, por consectário, naturalmente, levaria as organizações a perseguirem vantagens competitivas.

Verificaram-se, também, alentos para apreço a valores, pois a cooperação e temáticas correlatas estariam granjeando espaços em virtude de o meio social dar-se conta de que as pessoas não agem sozinhas e precisam de outras pessoas dentro das organizações. Assim como as pessoas, as empresas também precisam das outras para legitimação na sociedade, numa linha moderna de pensamento empresarial, atualmente voltado, de um lado, para a eficiência e eficácia gerencial das empresas e, de outro, preocupado com a construção de uma sociedade melhor para todos, com novas formas de ser, de trabalhar, de viver e de conviver.

Observou-se que, além de os respondentes entenderem que os cursos de Administração preparam pessoas mais para competir que para cooperar, a maioria julga que os cursos não preparam apropriadamente pessoas para atender aos desafios humanizadores da sociedade. Mesmo dentre aqueles que entendem que o

curso pesquisado prepara pessoas de forma parcial para os desafios do novo milênio, foi constada certa tibieza nas afirmações, o que reflete pouca convicção nas respostas.

Entre os colaboradores de uma empresa, de que mais da metade fez curso de pós-graduação *lato sensu*, 83% citaram que os cursos não preparam pessoas para os desafios humanizadores da sociedade. Já noutra empresa, em que a maioria tem somente o ensino médio, metade respondeu afirmativamente, a indicar que a percepção dos colaboradores pode estar relacionada ao grau de escolaridade nesse particular.

Há indicativos de que os cursos de Administração discutem valores de forma infirme. No entanto, constatou-se que as escolas começaram a incorporar conceitos de sustentabilidade, de terceiro setor, de questão ambiental e que deveria, segundo os dirigentes, haver mais realce a aspectos axiológicos, que deve haver mais ênfase em valores, em responsabilidade social. Para alguns respondentes, é preciso entender que o profissional é parte de uma sociedade, de uma comunidade, que o trabalho dele é contribuir para a comunidade a que pertence. Esses respondentes não desprezam a formação técnica, mas entendem que esta deve ser aplicada ao desenvolvimento mais amplo da empresa, objetivando o melhor cumprimento da sua missão institucional, da sua missão social, da preocupação com o meio em que está inserida. Como ente econômico, a empresa precisa se preocupar com a sociedade, com a questão social e ambiental e, por isso, suas ações devem ser permeadas por valores.

Essas afirmações chamam o dever abstrato de agir dos homens, guardam consonância com a busca dos valores perdidos de que tratam Morin e colaboradores (2004) e com a conjugação da eficácia econômica com a justiça social; evocam o alargamento dos limites da empresa-cidadã como forma de evitar resultados ecológicos, demográficos e sociais de maus presságios que possam ser ensejados pela vigente moral sem fundamento. Reclamam, de certo modo, por observância à ecologia radical e aos direitos da natureza e por enfrentamento ao desencanto democrático ocasionado por crise de solidariedade e por falta de integração em que vive a sociedade.

Os projetos pedagógicos dos cursos e os planos de ensino das disciplinas das duas IES em estudo apresentam características díspares quanto ao processo de

elaboração, à transdisciplinaridade, à flexibilidade e à previsão de objetivos e conteúdos de ordem axiológica.

Na instituição denominada IES “A”, a reelaboração do projeto pedagógico do curso contou com a participação de gestores e ex-gestores do curso, alunos e ex-alunos e segmentos da sociedade. É razoável deduzir que, diante da participação ampla de diversos atores acadêmicos e externos à IES, o projeto é aberto ao advento de novos saberes e temáticas diferentes daquelas que compunham os projetos que o antecederam, revelando pendor para a elaboração de um currículo como construção participativa.

Essa participação coletiva, não somente de agentes internos à IES, labora para minorar, quando não conjurar, o predomínio de pensamentos oriundos de eventuais atores que possam ser tipificados como analistas simbólicos, como profissionais midiáticos e como peritos universais. Pode, ainda, escoimar o projeto pedagógico, bem como os currículos derivados, da fragmentação de objetivos, de conteúdos e do distanciamento das necessidades de diferentes camadas da população.

O processo participativo do projeto favorece a elaboração de planos de ensino capazes de ensejar adoção de objetivos e de conteúdos curriculares aptos a contemplar novos anseios e necessidades da sociedade e, com isso, preparar administradores para, de uma vertente, desempenhos técnicos satisfatórios e, de outra, para exercício da cidadania e para provocar transformações no meio social em que atuam.

Este projeto pedagógico recomenda aos professores, explicitamente, observância à flexibilidade e à complexidade. De notar-se que, aliado à previsão normativa, ao contar com a participação de diversos segmentos da sociedade, sabidamente composta por indivíduos e contextos que carregam diversidade de percepções e realidades, acolhe pressupostos próprios de unidades complexas. É que uma IES, em função dos muitos atores que a cercam, é carregada de complexidade, devendo, como o faz o projeto ao considerar a inserção de temas transversais, reconhecer as imbricações que os diversos temas carregam no estudo de outros temas.

Como documento de regência dos planos de ensino das disciplinas, o projeto pedagógico prevê a possibilidade de o professorado promover mudanças frente a demandas externas. O projeto alerta, entretanto, que o currículo formal não estaria

inocentemente à mercê do ambiente externo e de suas injunções mercadológicas, mas deve comportar inovações que lhe confiram tendências de melhoria da qualidade do ensino.

Constatou-se, ainda, que o projeto pedagógico lega aos professores a adoção de inovações, o que contribui para o abandono, pelo docente, de conformismo com as práticas vigentes, permitindo ao professor antecipar-se e tornar-se o condutor do processo educacional. Conforme a literatura trazida à baila sobre papéis de professores na atualização de currículos, o docente inovador, em conjunto com os pares, deve pensar e avaliar o que faz, diagnosticar problemas, elaborar novas hipóteses de trabalho e desenvolver novas práticas. Além disso, deve, ainda, reunir experiências, selecionar objetivos, conteúdos e temas, e adaptar práticas de acordo com a realidade da escola, do meio em que está inserida e das necessidades dos alunos.

Sobre a previsão de valores, o projeto pedagógico recomenda a inclusão dos temas ética, diversidade cultural e responsabilidade sócio-ambiental como conteúdos transversais a serem tratados de forma intrínseca a outros conteúdos da estrutura curricular. Ou seja, essas temáticas devem permear as diversas disciplinas e atividades pedagógicas. Conforme consta do projeto, a inclusão desses temas, objetiva, além da capacitação para gestão de organizações, natural aos administradores, a busca do bem-estar das pessoas, com ética e responsabilidade, a busca da adaptação aos contextos e a busca da consciência dos impactos de suas ações sobre a sociedade.

Fica clara, assim, no projeto pedagógico da IES “A”, a busca do equilíbrio entre competição e cooperação, de forma explícita, quando alude, ao relacionar objetivos específicos, à responsabilidade social da organização, ao impacto de suas ações sobre a sociedade e sobre o ambiente e à elevação dos padrões de ética na gestão.

O projeto pedagógico do curso da outra instituição, denominada IES “B”, foi atualizado em função da necessidade de adequação do projeto ao mercado e de atendimento a demandas legais. A atualização foi realizada pelo corpo gestor da IES e contou com a colaboração dos professores. Faz referências breves a flexibilidade, a complexidade e a valores, mas não prevê transdisciplinaridade.

A falta de participação de mais agentes internos – alunos, por exemplo, e de agentes externos, caracteriza uma peça pouco democrática, fechada ao pensamento de poucos. A realidade no campo da Administração foi restrita ao corpo diretivo e aos professores da IES, o que não facilita nem garante ao projeto pedagógico e aos planos de ensino a agregação de novas temáticas.

Por mais magnânimos que possam ser os gestores e os professores, não é certo que reúnam capacidade de catalisar os anseios dos alunos, dos ex-alunos e da sociedade. Em vista da característica complexa e plural da sociedade, a participação de poucos não se afigura capaz de traduzir as concepções coletivas, podendo inibir o aporte de novas temáticas representativas dos anseios da sociedade e, ao fim, ensejar um projeto pedagógico e planos de ensino com objetivos e conteúdos fragmentários, que representam percepções de alguns agentes sociais somente.

O projeto pedagógico visou à adequação ao mercado, ou seja, na esteira da literatura trazida à lume, os paradigmas do mercado são mais relacionados à competição e ao lucro que à harmonização de interesses sociais. O diapasão do mercado é pautado pelo lucro, pela maximização do capital, pela exploração da mão de obra e pelos resultados operacionais, quando não pela ganância sem freios. Para tal desiderato, o mercado, representado pelas empresas, é capaz de induzir à alteração de perfis dos administradores e dos colaboradores.

A lacuna de participação de alunos e ex-alunos poderá confirmar a ocorrência de uma construção social na qual as ações exercidas por uma geração sobre a geração seguinte, acabam por adaptar esta última ao meio social. Essa marcha de influência de uma geração sobre outra pode laborar para o enfraquecimento da capacidade de pensar e de vislumbrar nossas possibilidades, inclusive para de equacionar e de solucionar os desafios do novo milênio.

À míngua de participação de mais atores, o projeto pedagógico e, por consectário, os planos de ensino, inibem o aporte de hipóteses alternativas de mudanças e a oposição a práticas de gestão meramente apaziguadoras de conflitos explícitos ou latentes. Na maior parte das vezes, as gestões apaziguadoras acomodam situações, desconhecem ou escamoteiam conflitos, carregando pouco pendor para fazerem valer conteúdos da esperança preconizados por Freire (1979) e projetos e valores para uma educação contextualizada evocados por Machado (2000).

A fuga ou a indiferença ao conflito inibe abertura cognitiva para pensar de forma diferente, para duvidar das bases conceituais das ideias repousadas à sombra de pressupostos objetivistas que guiam as ações empresariais apaziguadoras, que não raro, em diversos lugares e tempos, influenciam a literatura sobre Administração, modelos de gestão, relações de produção, definição de objetivos e conteúdos curriculares e de desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas em sala de aula.

Diante de recomendações passageiras sobre complexidade e flexibilidade curricular, infere-se que os docentes se portem, frente à dinâmica curricular, como meros seguidores, que são caracterizados pela obediência a prescrições do sistema gestor e se limitam a acolher, a manter e a repetir o que lhes é apresentado. De acordo com o constante do referencial teórico que suporta este estudo, a postura de seguidor enseja e estimula a continuidade de práticas didático-pedagógicas e a manutenção de objetivos e de conteúdos programáticos, inibindo possibilidades do advento de novos temas e de inovações.

A despeito de as adequações do projeto decorrerem, também, de alinhamento às necessidades do mercado, constatou-se que o projeto pedagógico do curso da IES “B” se remete a aspectos axiológicos, tais como internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional, solidez na formação humanística e visão global que habilitem o administrador a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que vive.

Nas análises dos planos de ensino, ambas IES demonstram inclusão de valores da cooperação. Certamente, tendo em vista que os planos de ensino estão sob a regência dos projetos pedagógicos e estes últimos são atrelados às Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração, os aspectos axiológicos observados nestes documentos são incluídos nos planos de ensino.

Os planos de ensino das disciplinas da IES “A” acolhem transdisciplinaridade e flexibilidade, revelando-se abertos ao novo, evolutivos e elaborados por diversos agentes, denotando intenções educacionais eivadas de valores da cooperação. Observou-se que catorze disciplinas aludem textualmente a valores. Apresentam concepção de corte sociológico, pois acatam a seleção de objetivos de acordo com as necessidades, problemas e características da sociedade. Pela flexibilidade preconizada, parece-nos que não apresentam pretensões de serem arautos de verdades pré-programadas.

Já os planos de ensino de disciplinas da outra instituição, denominada IES "B", revelam que apenas duas disciplinas tratam especificamente de aspectos axiológicos e outras seis fazem referências a valores. É provável que, diante da ausência de referências à transdisciplinaridade e à flexibilidade, a adequação desses planos ocorra mediante provocação e orientação do subsistema político-administrativo da IES, que é parte do "sistema curricular" e instância dotada de elevado poder na dinâmica dos currículos.

O subsistema político-administrativo pode definir e distorcer a realidade na definição e atualização de objetivos e conteúdos curriculares. É a administração da instituição que regula o currículo, decorrendo daí que, de acordo com concepções sócio-políticas individuais ou grupais dos gestores, a elaboração do currículo pode contar com mais ou com menos participação dos demais atores. Essa regulação administrativa pode modernizar o currículo ou mantê-lo arcaico, pode ser concebido para ser um fim em si mesmo ou para provocar construções de conhecimentos relevantes, refletindo intenções educacionais para inovação e evolução social, ou para manter o "status quo" do espaço em que está inserida a IES.

Afigura-se proveitoso o confronto de diversas constatações decorrentes do estudo. A pesquisa indica que professores, alunos, dirigentes e colaboradores demonstram mais apreço a valores relacionados à cooperação que a valores relacionados à competição. Restou demonstrado que alunos consideram mais relevante enfatizar valores da cooperação nos currículos, que os professores inserem valores como temas transversais e, às vezes, centrais, em atividades didático-pedagógicas. Ficou demonstrado, igualmente, que os projetos pedagógicos dos cursos e os respectivos planos de ensino preveem discussão de valores.

Ou seja, a pesquisa revelou que os atores sociais pesquisados consideram mais relevantes valores da cooperação que valores da competição, que os projetos pedagógicos e os planos de ensino preconizam a discussão de valores e que as práticas pedagógicas contemplam valores.

Assim, o estudo ensejou o alcance do objetivo geral, que foi investigar a presença de objetivos e conteúdos axiológicos, nos cursos de Administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição visando à preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais. Alcançou, também, os objetivos específicos, que foram: a) investigar a percepção de alunos e professores de cursos de Administração sobre a

importância de estabelecer objetivos e conteúdos de natureza axiológica no currículo do curso; b) identificar a percepção de dirigentes e de colaboradores de empresas sobre a importância do desenvolvimento de práticas de valores no exercício de suas atividades, e c) identificar em documentos normativos a previsão de aspectos axiológicos para formação de administradores.

Os participantes citam que os cursos de Administração preparam pessoas mais para competir do que para cooperar e que as IES pesquisadas não preparam adequadamente profissionais para enfrentar os desafios humanizadores do novo milênio.

É forçoso reconhecer que uma das contribuições da pesquisa é suscitar os motivos pelos quais os cursos de Administração pesquisados preparam pessoas mais para competir que para cooperar, a despeito do apreço dos participantes por valores da cooperação, da previsão normativa da inclusão de valores nos objetivos e nos conteúdos curriculares e da discussão e desenvolvimento desses valores em atividades didático-pedagógicas.

Assim, exsurgem algumas hipóteses: estariam os professores dotados de profissionalidade suficiente para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem considerando valores da cooperação? Esta seria uma questão relacionada à formação dos docentes, atinente não só à transmissão de conhecimento, mas, também, ao desenvolvimento de competências éticas e políticas que devem presidir a atividade docente na busca por uma educação integral. Ou estaria ocorrendo a prática de currículo oculto? Ou os valores proclamados pelos participantes não são os valores praticados?

De qualquer sorte, de bom alvitre que em eventuais investigações para verificar a ocorrência das hipóteses antes suscitadas sejam utilizadas, sem prejuízo de outras técnicas de coleta de dados que possam ser associadas, o emprego da pesquisa-observação, para que não escapem à acuidade do pesquisador possíveis vieses dos participantes e lhe permita detectar no conjunto de dados e informações a sua coerência interna.

Pareceu-nos que a eventual falta de profissionalidade, diante da prática de currículo oculto ou em função da presença da dicotomia entre valores proclamados e valores vividos, que não se afiguram aspectos de somenos importância, decorreria da inobservância da substantiva lição de Freire (1996, p. 95): “Como professor não me é

possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei".

O dever abstrato de agir dos professores não lhes permite tibieza na busca de sua formação contínua com vistas a criar ambientes favoráveis à aprendizagem que propiciem aos futuros administradores, de uma vertente, capacitação técnica para desempenho satisfatório em gestão de empresas e, de outra, formação humanitária. Conciliar eficiência e eficácia econômica com justiça social mediante o equilíbrio de valores da cooperação com valores da competição nas práticas de gestão pode preparar administradores para o exercício da cidadania e para provocar transformações no meio social em que atuam, e é capaz de portar futuro menos obscuro para humanidade.

Não bastam as previsões de objetivos e de conteúdos axiológicos nos projetos e nos planos de ensino e a não indiferença de pessoas para mudar os rumos a que os padrões da competição conduziram a sociedade. São imperiosas reflexões sobre o papel e o poder que as organizações exercem sobre o indivíduo e a coletividade e adoção de ações educacionais capazes de propiciar mudanças de paradigmas nas empresas que, além de produzir bens, serviços e empregos, influenciam fortemente a solidariedade, os modos de vida e a cultura dos povos.

Diante das abordagens humanitárias evocadas pelos diversos autores que emprestaram suas lições a este trabalho, do corte utilitarista empregado pelas empresas e, ainda, da primazia de valores da competição sobre valores da cooperação, é indispensável uma formação docente composta, por um lado, de conteúdos pertinentes à sua profissão e, por outro, do envolvimento de questões axiológicas indispensáveis a uma formação integral do indivíduo, conjugando informação e formação como dimensões inseparáveis a serem abordadas no processo de formação do docente.

A realidade social testemunha aumento considerável de ações desnutridas de valores, favorecendo o agravamento da pobreza de significativo contingente de indivíduos, à exclusão e à redução de oportunidades. Urgem o exercício do dever abstrato de agir do docente e a sua profissionalidade, materializada nas atitudes, competências, valores e destrezas no processo educacional, para o alcance de uma educação integral que conjugue capacitação profissional com formação simultânea para equacionar e solucionar os desafios do novo milênio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AFONSO, Maria R.; FEIO, Mariana. O professor como educador moral. In.: ESTRELA, Maria T; CAETANO, Ana P. (Coord.) **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010, p. 73-81.

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). **Cidadania e educação**: rumos a uma prática significativa. Campinas: Papiros; Brasília: UNESCO, 1999.

ALONSO, Félix R; LÓPEZ, Francisco G.; CASTRUCCI, Plínio de L. **Curso de ética em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

AMARAL, Mirian, M. do; VERGARA, Sylvia C**.** O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior: uma metáfora a ser banida do discurso educacional? **Boletim Técnico do SENAC**: A revista da educação profissional. Rio de Janeiro, v. 37, n.1, jan./abr. 2011, p. 5-15.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In. ARAUJO, Ulisses F.; PUIG, Josep M; ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

_____ ; PUIG, Josep M. Pontuando e contrapondo. In. ARAUJO, Ulisses F.; PUIG, Josep M; ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 107-139.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002

BATALOZZO, Juan. M. N. Didáctica deconstructiva y complejidad: algunos princípios. In: MORAES, Maria C.; BALATALOZZO, J. M. N. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 63-107.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo, tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo no limiar contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 159-176.

BESNIER, Jean-Michel. Um novo humanismo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 155-161.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a14v36n1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2012.

BOFF, Leonardo**. Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Reflexões sobre a ética e a formação de valores na sociedade. **Instituto Ethos Reflexão**. São Paulo, v. 4, n. 11, out./2003.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editoria WMF Martins Fontes, 2009.

BOURG, Dominique. Economia, ecologia e humanismo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 189-206.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional**: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4ª. ed. Rui Otávio Bernardes de Andrade e outros (Org.). Brasília, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2005. Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelato. Brasília, 2005.

BRUCKNER, Pascal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 51-62.

BRUNSSON, Nils. **A organização da hipocrisia**: estratégias para uma educação de afectos. Porto: Edições Asa, 2006.

CAETANO, Ana P. Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In.: ESTRELA, Maria T; CAETANO, Ana P. (Coord.) **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010, p. 157-170.

CÂMARA, Jacira da S. Bases fundamentais para elaboração do currículo. **Revista de Biblioteconomia**, Brasília, v. 9, n.1, p. 1-5, jan./jun. 1981.

_____. **Novas perspectivas da educação e a formação do professor**. XI Congresso Mundial de Educação Comparada. Korea National University Of Educaction. Gyeongju, Korea, 2001.

_____. **O contexto social deste milênio e os novos desafios**. Versão em português de trabalho apresentado na International Conference on Teaching and Learning In Higher Education: New Trends And Innovations. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2003.

_____. NASCIMENTO, Francisco. P. Subjetividade e interdisciplinaridade da educação. In: CARVALHO, Carlos H. (Org.) **Desafios da produção da divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 593-611.

CANDAU, Vera M**.** Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas/SP: Papirus, 1999, p. 29-42.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2007.

CARDOSO, H.; FREIRE, L. C. Mudança e aprendizagem nas organizações. In.: LIMA, S. M. V. (Org.). **Mudança organizacional**: teoria e gestão. São Paulo: Editora FGV, 2003.

CARNEIRO, Roberto. Aprender e educar no século XXI. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação. V. 21, n. ½, jan.dez. 2005, p. 11-31.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Líber Livro Editora, 2009.

CATANI, A M; OLVIEIRA, J. F; DOURADO, L. F**.** Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago.2001.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999, p. 155-191.

CAVIEDES, Gilbert Q. La indagación interdisplinaria y la transversalidad en el currículo desde una perspectiva del diseño basado en la investigación. Ponencia: 2º Colóquio Internacional sobre Currículo. Universidad del Cauca, noviembre 6 al 8 de 2002. Popayán. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://www.lulu.com/shop/gilbert-caviedes-quintero/>. Acesso em: 21 out. 2012.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CHESNEAUX, Jean. Tirania do efêmero e cidadania do tempo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 117-129.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Malkron Books, 1994.

CHOMSKY, Noam. **O império americano**: hegemonia ou sobrevivência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLL, Agustí N. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.): **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002, p. 73-93.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2003.

COMISSÃO PARA GOVERNANÇA GLOBAL. **Nossa comunidade global**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COMTE-SPONVILLE, André. Uma moral sem fundamento. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 133-153.

COVEY, Stephen R. **Os sete hábitos das pessoas muito eficazes**. São Paulo: Best Seller, 1989.

CRAIC, Helen J.; KRAFT, Richard J.; PLESSIS, Joy du. **Teacher development**: making an impact. Washington, DC: Agency for International Development and The World Bank, 1998.

CRUZ, Giseli B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104>. Acesso em: 15 out. 2012.

DAVENPORT, Thomas H. **Reengenharia de processos**: como inovar na empresa através da tecnologia da informação. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.openlink.br.inter.net/aids/declaração>. Acesso em: 16 out. 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Altas, 2007.

_____. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SOUZA Jr, J. G. et al. **Educação para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004, p. 35-54.

DENZIN, K. Normam; LINCOLN S. Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, K. Norman; LINCOLN S. Yvonna (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistema da ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

DRUCKER. F. Peter. **Administrando para o futuro**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1992.

_____. **A profissão de administrador**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

_____. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

DUPUY, Jean Pierre. A ética dos negócios. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 77-89.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa. Edições 70 LDA, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ESTRELA, Maria T.; AFONSO, Maria R.; CAETANO, Ana P. Os dilemas da ação e a sua dimensão formativa. In.: ESTRELA, Maria T; CAETANO, Ana P. (Coord.). **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010, p. 55-71.

EXECUTIVOS ADMITEM DESONESTIDADE. **Correio Braziliense**. Brasília, p. 15, 11 jul. 2012. Caderno de Economia.

FIRMINO, Carlos A. B.; PONTES, Ana P. F. S. A prática pedagógica vivenciada em escolas agrotécnicas federais: formação para autonomia ou para conformação? **Boletim Técnico do SENAC**: a revista da educação profissional. Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 59-71.

FLEURY, Afonso C.; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipes educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 5-16, jan./jun. 2008. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf>. Acesso em: 03 out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Freire (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: Complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERLMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002, p. 95-121.

GALVÃO, Afonso C. T. **Considerações sobre o conceito de ciência**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2001.

GARBIN, Sávio M. **Inteligência colaborativa**: para fazer acontecer um mundo mais colaborativo e em harmonia. Brasília: Thesaurus, 2011.

GARCIA, Regina L; MOREIRA, Antonio F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA Antonio F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incerteza e desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 7-39.

GARCIA, Xus M.; PUIG, Josep M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 126, p.595-608, set/dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

GIMENO, J. S. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Consciência e a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999, p. 13-34.

_____. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina, L.; MOREIRA Antonio, F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incerteza e desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41-80.

GOMES, Cândido A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4ª ed. Paulo: EPU, 2005.

_____. **Dos valores proclamados aos valores vividos**. Cadernos UNESCO Brasil. Série Educação: 7. Brasília: UNESCO, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUILLAUME, Marc. A competição das velocidades. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget. 1996, p. 103-116.

GUIMARÃES, Marcelo R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul/RS: Educs, 2005.

HAMEL, Gary; BREEN, Bill. **O futuro da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

_____. PRAHALAD, Coimbatore K. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HENDERSON, Hazel. **Transcendendo a economia**. São Paulo: Cultrix, 1999.

HESSELBEIN, F; GOLDSMITH M; BECKHARD R. **O líder do futuro**: visões, estratégias e práticas para uma nova era. São Paulo: Futura, 1996.

HOWARD, Ronald A.; KORVER, Clinton D. **Ética pessoal para o mundo real**: criando um código ético e pessoal para guiar suas decisões no trabalho e na vida. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez.2007.

KELLY. Gregory J.; LUKE, Allan; GREEN, Judith. Knowledge, assessment and curriculum - what counts as knowledge in educational settings. Review of Research In Education, v. 33, p. 7-10, 2008. Disponível em <http://rr.acra.net>. Acesso em: 06 set. 2012.

KLIKSBERG, Bernardo. **Mais ética, mais desenvolvimento**. Brasília: Unesco, 2008.

KORNHAUSER, A. Criar oportunidades. In: DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**.** São Paulo: Cortez, 1998, p. 233-239.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KOUZES, J. M; POSNER, B. Z. **O desafio da liderança**: como conseguir feitos extraordinários em organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 165-183.

KUCZMARSKI, Susan S.; KUCZMARSKI, Thomas D. **Liderança baseada em valores**: reconstruindo o compromisso, o desempenho e a produtividade do empregado. São Paulo: Educator, 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LADWIG, James G. Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial. In: GARCIA, Regina, L.; MOREIRA Antonio. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incerteza e desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 265-292.

LAMA, Dalai**. Compaixão ou competição**: valores humanos nos negócios e na economia. São Paulo: Palas Athena, 2006.

LASZLO, Erwin. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de tudo. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **Macrotransição**: o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi, Antakarana/Willis Harman House, 2001

LIBÂNEO, José. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice R. C**.** Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 59-80.

LUCCA, Élcio A. de. **Gestão para um mundo melhor**: o empresário que criou um inovador modelo de gestão que concilia o sucesso das pessoas, da empresa e do país. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1999.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-58.

MACHADO, Nilson J. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARRAS, Jean P. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2000.

MARTÍNEZ, María Ángeles B. Multiculturalidade e convivência na pré-escola. In: GONZÁLEZ-PEREZ, J.; POZO, Maria José C. del (Org.). **Educar para a não-violência**: perspectivas e estratégias de intervenção. Madri: K Editora, 2007, p. 143-171.

MENIN, Maria S. de S; BATAGLIA, Patrícia U. R.; MORAIS-SHIMIZU, A. dos. Educação em valores e representações docentes: quem educa o professor? In: GUIMARÃES, Célia M. (Org.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 261-281.

MESQUITA, Elza; FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Docência integrada na educação básica e formação em contexto. **Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança/Portugal, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/>. Acesso em: 02 out. 2012.

MONGIN, Olivier. O desencantamento democrático. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 65-75.

MORAES, Maria C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Atakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

_____. Complexidade e currículo: uma relação necessária. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 75-89.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, M. C; BATALOZZO, J. M. N. (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 175-205.

MOREIRA, Antonio F. B., MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-28.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade: Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. Religar a ciência e os cidadãos. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S. de; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 47-53.

_____. Notas para um “Emilio” contemporâneo. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S. de; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p.149-156.

_____. **Cultura de massas no século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Complexidade e liberdade**. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 239-254.

_____. **Ciência com consciência**. Portugal: Editora Fayard, 1982.

_____; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2009.

MORGADO, José Carlos. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 15-42, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102>. Acesso em: 18 out. 2012.

MOTOMURA, Oscar. **Coletânea o novo executivo**. São Paulo: Amana-Key, 1995.

MOTTA, Paulo. R. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

_____. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 1997.

NALEBUFF, Barry J; BRANDERBURGUER, Adam M. **Co-opetição**: um conceito revolucionário que combina competição com cooperação – a estratégia da teoria do jogo que está mudando o jogo dos negócios. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.): **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom, 2002, p. 45-71.

NÓVOA, Antonio. Fórum da Grécia debate os desafios das universidades. São Paulo. **Folha de São Paulo**, Caderno de Ciência, p. C7, 16 jan 2012.

OLIVEIRA, José A. P. de. **Empresas na sociedade**: sustentabilidade e responsabilidade social. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

PACHECO, José Augusto ; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola**. Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p.197-221, jun. 2007. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 03 nov. 2012

_____. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PAGÉS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PERRENOUD, Philippe**. Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PORTER, Michael. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústria e de concorrência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

POZO , Maria José Criado del. A autoestima: teoria e prática. In: GONZÁLEZ-PEREZ, J.; POZO, Maria José C. del (Org.). **Educar para a não-violência**: perspectivas e estratégias de intervenção. Madri: K Editora, 2007, p 11-39.

PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento do mundo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 229-237.

PUIG, Josep M. Aprender a viver. In: ARAUJO, Ulisses F.; PUIG, Josep M.; ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 65-106.

RANCIÉRE, Jacques. **O mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAY, Michael; RINZLER, Alan (Org.). **O novo paradigma nos negócios**: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional. São Paulo: Cultrix, 1996.

REDON, Sílvia P. Significados de la transversalidad en el currículum: um estudio de caso**. Revista Iberoamericana de Educación**. Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia la Cultura. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1675.htm>. Acesso: em 28 out 2012.

REICH, Robert B**. O trabalho das nações.** São Paulo: Educator: 1993.

_____ . **Supercapitalismo**: como o capitalismo tem transformado os negócios, a democracia e o cotidiano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

RENNERT-ARIEV, Peter. The hidden curriculum of performance-based teacher education. **Maryland, Teachers College Record**, v. 110, n.1, p. 105-138, 2008. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=14561>. Acesso em: 06 set 2012.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. Rio de Janeiro. Guanabara Dois, 1986.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOTTA, Luiza. **Valores do educador:** uma ponte para a sociedade do futuro. São Paulo: Ágora, 2006.

RODRÍGUEZ, José G.; GARZÓN, Juan C. Cooperação escola-universidade e a construção do currículo. In: GARCIA, Regina, L.; MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incerteza e desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 209-253.

ROMAN, Joël. Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 39-49.

RUSSELL, Peter. **O despertar da terra**: o cérebro global. São Paulo: Cultrix, 1982.

SADER, Emir. A maior catástrofe humanitária. **Correio Braziliense**. Brasília, 15 mai 2011. Caderno Mundo, p. 19.

SAINSAULIEU, Renaud; KIRSCHNER, Ana M. **Sociologia da empresa**: organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. Aula de rebeldia competente. **Correio Brazilienze**, Caderno "Ensino", p. 26, Brasília/DF, 31 out 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método do processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHNAPPER, Dominique. Os limites da expressão empresa cidadã. In: MORIN, Edgar et *a*l. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 91-100.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: a arte e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Maria de Lurdes. A ética e deontologia: um caso de formação contínua. In.: ESTRELA, Maria T; CAETANO, Ana P. (Coord.) **Ética profissional docente**: do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010, p. 136-155.

SUHR, M. W**.** Abertura de espírito para uma vida melhor. In: DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir**.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998, p. 252-256.

TAMAYO, Álvaro; SCHWARTZ Shalon. H. Estrutura motivacional dos valores humanos. In: **Psicologia:** teoria e pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, v. 9, n 2, p. 89-91, maio./ago. 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

TURATO, Egberto R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, Sônia; NORIEGA, José A. V. (Org.). **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridade e campos de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004, p. 17-51.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez**. Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

VIANA, Nildo. **Os valores na sociedade moderna**. Brasília: Thesaurus, 2007.

VIEIRA, Adriano. **Eixos significantes**: ensaio para um currículo da esperança na escola contemporânea. Brasília: Universa, 2008.

WHEATLEY, Margaret J. **Liderança e a nova ciência**. São Paulo: Cultrix, 1999.

WILBER, Ken. **A união da alma e dos sentidos**: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

WOLYNEC, Elisa. O futuro da educação superior. **Revista Aprender**. São Paulo. v. 5, n. 32, p. 39-41, set./out. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael F. D. From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. **Review of Research In Education**. American Educational Research Association. 2008. Disponível em: <http://rre.sagepub.com.contetn/32/1/11>. Acesso em: 28 ago. 2011.

APÊNDICE A – Dados da pesquisa com alunos

Tabela 01 – Alunos - Perfil

Faixa etária	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 20	11	55,0	-	-	**11**	**27,5**
21 a 30	9	45,0	15	75,0	**24**	**60,0**
31 a 40	-	-	4	20,0	**4**	**10,0**
41 a 50	-	-	-	-	-	-
Acima 50	-	-	1	5,0	**1**	**2,5**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Estado civil	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Solteiros	20	100	8	40,0	**28**	**70,0**
Casados	-	-	12	60,0	**12**	**30,0**
Outros	-	-	-	-	-	-
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Gênero	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Feminino	14	70,0	10	50,0	**24**	**60,0**
Masculino	6	30,0	10	50,0	**16**	**40,0**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Semestre cursando	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 4º	4	20,0	-	-	**4**	**10,0**
5º ao 6º	15	75,0	-	-	**15**	**37,5**
6º ao último	1	5,0	20	100	**21**	**52,5**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Tabela 02 – Alunos - Valores julgados mais importantes

	IES "A"	IES "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Solidariedade	8	13	**21**	**5,2**
Colaboração	10	7	**17**	**4,2**
Liberdade	8	8	**16**	**4,0**
Harmonia	5	9	**14**	**3,5**
Respeito	16	20	**36**	**9,0**
Justiça	15	16	**31**	**7,8**
Cooperação	13	7	**20**	**5,0**
Paz	4	11	**15**	**3,7**
Integridade	16	12	**28**	**7,1**
Igualdade	3	14	**17**	**4,2**
Flexibilidade	7	5	**12**	**3,0**
Responsabilidade	16	19	**35**	**8,8**
Total	**121**	**141**	**262**	**65,5**
Competição				
Eficiência	15	8	**23**	**5,8**
Liderança	13	11	**24**	**6,1**
Competência	13	8	**21**	**5,3**
Desafio	9	3	**12**	**3,0**
Iniciativa	7	8	**15**	**3,7**
Competitividade	-	4	**4**	**1,0**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Poder	2	-	**2**	**0,5**
Influência	3	4	**7**	**1,7**
Progresso	5	6	**11**	**2,7**
Conquista	7	6	**13**	**3,2**
Prática	5	1	**6**	**1,5**
Total	**79**	**59**	**138**	**34,5**

Tabela 03 – Alunos - Valores julgados indispensáveis a gestores de empresas

	IES "A"	IES "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Solidariedade	1	1	**2**	**2,1**
Colaboração	1	-	**1**	**1,0**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Harmonia	0	2	**2**	**2,1**
Respeito	7	5	**12**	**12,2**
Justiça	6	2	**8**	**8,2**
Cooperação	-	2	**2**	**2,1**
Paz	-	-	**-**	**-**
Integridade	6	2	**8**	**8,2**
Igualdade	-	-	**-**	**-**
Flexibilidade	1	2	**3**	**3,1**
Responsabilidade	9	6	**15**	**15,7**
Total	**31**	**22**	**53**	**54,7**
Competição				
Eficiência	6	3	**9**	**9,1**
Liderança	12	8	**20**	**20,6**
Competência	7	0	**7**	**7,3**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	2	1	**3**	**3,2**
Competitividade	0	1	**1**	**1,0**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Poder	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Conquista	2	1	**3**	**3,1**
Prática	1	-	**1**	**1,0**
Total	**30**	**14**	**44**	**45,3**

Tabela 04 – Alunos – Percepção de valores como tema central em trabalhos acadêmicos e/ou atividades didático-pedagógicas.

Percepções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Sempre	-	-	2	10,0	**2**	**5,0**
Frequentemente	4	20,0	9	45,0	**13**	**32,5**
De vez em quando	8	40,0	8	40,0	**16**	**40,0**
Raramente	5	25,0	1	5,0	**6**	**15,0**
Nunca	3	15,0	-	-	**3**	**7,5**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Tabela 05 – Alunos – Percepção de valores como tema complementar em trabalhos acadêmicos e/ou atividades didático-pedagógicas.

Percepções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Sempre	9	45,0	8	40,0	**17**	**42,5**
Frequentemente	7	35,0	11	55,0	**18**	**45,0**
De vez em quando	1	5,0	3	15,0	**4**	**10,0**
Raramente	1	5,0	-	-	**1**	**2,5**
Nunca	-	-	-	-	-	-
Total	**18**	**100**	**22**	**100**	**40**	**100**

Tabela 06 – Alunos – Inclusão de valores em currículo

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Concordo Plenamente	11	55,0	8	40,0	**19**	**48,0**
Concordo	7	35,0	11	55,0	**18**	**45,0**
Não concordo, nem discordo	1	5,0	1	5,0	**2**	**5,0**
Discordo	1	5,0	-	-	**1**	**2,0**
Discordo plenamente	-	-	-	-	-	-
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Tabela 07 – Alunos – Discussão de valores em disciplinas de modo geral ou em disciplina específica

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Nas disciplinas, de modo geral	20	100	18	90,0	**38**	**95,0**
Em disciplina específica	-	-	2	10,0	**2**	**5,0**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Tabela 08 – Alunos – Formação em Administração com ênfase em cooperação ou em competição.

Ênfase	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Cooperação	19	95,0	15	75,0	**34**	**85,0**
Competição	1	5,0	5	25,0	**6**	**15,0**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

Tabela 09 – Alunos – Formação proporcionada pelo curso de Administração enfatizando cooperação ou competição

Ênfase	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Cooperação	2	10,0	6	30,0	**8**	**20,0**
Competição	14	70,0	14	70,0	**28**	**70,0**
Ambos (equilíbrio)	4	20,0	-	-	**4**	**10,0**
Total	**20**	**100**	**20**	**100**	**40**	**100**

APÊNDICE B – Dados da pesquisa com professores

Tabela 10 – Professores - Perfil

Faixa etária	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 30	2	40,0	-	-	**2**	**20,0**
31 a 40	2	40,0	1	20,0	**3**	**30,0**
41 a 50	-	-	1	20,0	**1**	**10,0**
51 a 60	1	20,0	2	40,0	**3**	**20,0**
Acima 60	-	-	1	20,0	**2**	**10**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Estado civil	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Solteiros	3	60,0	1	20,0	**4**	**40,0**
Casados	2	40,0	2	40,0	**4**	**40,0**
Outros	-	-	2	40,0	**2**	**40,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Gênero	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Feminino	1	20,0	1	20,0	**2**	**20,0**
Masculino	4	40,0	4	40,0	**8**	**80,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Semestre no qual leciona	**IES "A"**		**IES "B"**		**Total**	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 4º	2	40,0	-	-	**2**	**20,0**
5º ao 6º	3	60,0	1	20,0	**4**	**40,0**
6º ao último	-	-	4	60,0	**4**	**40,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Formação acadêmica	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Especialização	-	-	2	40,0	**2**	**20,0**
Mestrado	-	-	3	60,0	**3**	**30,0**
Doutorado	5	100	0	-	**5**	**50,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 11 – Professores - Valores julgados mais importantes

	IES "A"	IES "B"	Total	
Cooperação	**FRE**	**FRE**	**FRE**	**%**
Colaboração	2	2	**4**	**4,0**
Cooperação	4	3	**7**	**7,0**
Flexibilidade	-	5	**5**	**5,0**
Harmonia	1	2	**3**	**3,0**
Igualdade	1	1	**2**	**2,0**
Integridade	4	4	**8**	**8,0**
Justiça	4	3	**7**	**7,0**
Liberdade	2	-	**2**	**2,0**
Paz	1	-	**1**	**1,0**
Respeito	4	3	**7**	**7,0**
Responsabilidade	5	5	**10**	**10,0**
Solidariedade	2	1	**3**	**3,0**
Total	**30**	**29**	**59**	**59%**
Competição				
Competência	4	5	**9**	**9,0**
Competitividade	3	5	**8**	**8,0**
Conquista	1	-	**1**	**1,0**
Desafio	1	1	**2**	**2,0**
Eficiência	2	2	**4**	**4,0**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	1	1	**2**	**2,0**
Iniciativa	-	3	**3**	**3,0**
Liderança	3	4	**7**	**7,0**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	2	-	**2**	**2,0**
Progresso	2	1	**3**	**3,0**
Total	**19**	**22**	**41**	**41**

Tabela 12 – Professores - Valores julgados indispensáveis a empresas

	IES "A"	IES "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	1	**1**	**3,6**
Cooperação	-	-	**-**	**-**
Flexibilidade	-	1	**1**	**3,6**
Harmonia	-	1	**1**	**3,6**
Igualdade	-	1	**1**	**3,6**
Integridade	2	2	**4**	**14,0**
Justiça	1	1	**2**	**7,2**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	1	-	**1**	**3,6**
Responsabilidade	2	3	**5**	**29,0**
Solidariedade	-	-	**-**	**-**
Total	**6**	**10**	**16**	**58**
Competição				
Competência	2	-	**2**	**7,2**
Competitividade	1	1	**2**	**7,2**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	1	-	**1**	**3,6**
Eficiência	2	-	**2**	**7,2**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	2	**2**	**7,2**
Iniciativa	-	1	**1**	**3,6**
Liderança	1	1	**2**	**7,2**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**7**	**5**	**12**	**42**

Tabela 13 – Professores - Valores julgados indispensáveis a gestores de empresas

	IES "A"	IES "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	-	**-**	**-**
Cooperação	1	-	**1**	**3,8**
Flexibilidade	2	-	**2**	
Harmonia	1	-	**1**	**3,8**
Igualdade	-	1	**1**	**3,8**
Integridade	4	2	**6**	**23,0**
Justiça	-	2	**2**	**7,6**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	1	-	**1**	**3,8**
Responsabilidade	3	1	**4**	**15,0**
Solidariedade	-	-	**-**	**-**
Total	**12**	**6**	**18**	**69**
Competição				
Competência	2	1	**3**	**15,0**
Competitividade	-	-	**-**	**-**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Eficiência	-	2	**2**	**7,6**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	-	1	**1**	**3,8**
Liderança	1	1	**2**	**7,6**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**3**	**5**	**8**	**31**

Tabela 14 – Professores – Discussão de valores em sala de aula

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	3	60,0	4	80	**7**	**70,0**
Não	-	-	1	20	**1**	**10,0**
Às vezes	2	40,0	0	-	**2**	**10,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 15 – Professores – Discussão de valores como tema central em trabalhos acadêmicos e/ou atividades didático-pedagógicas

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	3	60,0	4	80,0	**7**	**700,**
Não	2	40,0	1	20,0	**3**	**30,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 16 – Professores – Percepção de valores como tema transversal em trabalhos acadêmicos e/ou atividades didático-pedagógicas

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	3	60,0	5	100	**8**	**80,0**
Não	2	40,0	-	-	**2**	**20,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 17 – Professores – Discussão de valores de modo geral ou em disciplina específica

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Nas disciplinas, de modo geral	5	100	5	100	**10**	**100**
Em disciplina específica	-	-	0	-	**-**	**-**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 18 – Professores – Formação em Administração com ênfase em cooperação ou em competição

Ênfase	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Cooperação	1	20,0	1	20,0	**2**	**20,0**
Competição	3	60,0	3	60,0	**6**	**60,0**
Ambos (equilíbrio)	1	20,0	1	20,0	**2**	**20,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

Tabela 19 – Professores – Formação proporcionada pelo curso de Administração atende aos desafios humanizadores da sociedade

Opções	IES "A"		IES "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	2	40,0	1	20,0	**3**	**30,0**
Não	-	-	1	20,0	**1**	**10,0**
Parcialmente	3	60,0	3	60,0	**6**	**60,0**
Total	**5**	**100**	**5**	**100**	**10**	**100**

APÊNDICE C – Dados da pesquisa com colaboradores (empregados de empresas)

Tabela 20 – Colaboradores - Perfil

	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Faixa etária	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 20	-	-	-	-	**-**	**-**
21 a 30	2	34,0	2	34,0	**4**	**34,0**
31 a 40	1	16,0	3	50,0	**4**	**34,0**
41 a 50	2	34,0	-	-	**2**	**16,0**
Acima 50	1	16,0	1	16,0	**2**	**16,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**
	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Estado civil	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Solteiro	2	34,0	1	16,0	**3**	**25,0**
Casado	4	66,0	5	84,0	**9**	**75,0**
Outro	-	-	-	-	**-**	**-**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**
	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Gênero	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Feminino	2	34,0	2	34,0	**4**	**34,0**
Masculino	4	66,0	4	66,0	**8**	**66,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**
Formação	**Empresa "A"**		**Empresa "B"**		**Total**	
Acadêmica	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Segundo grau	-	-	6	100	**6**	**50,0**
Graduação.	2	34,0	-	-	**2**	**16,0**
Pós-graduação	4	66,0	-	-	**4**	**34,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 21 - Colaboradores - Valores julgados mais importantes

	Empresa "A"	Empresa "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	5	2	**7**	**5,7**
Cooperação	4	3	**7**	**5,8**
Flexibilidade	1	1	**2**	**1,6**
Harmonia	2	1	**3**	**2,4**
Igualdade	4	1	**5**	**4,3**
Integridade	1	1	**2**	**1,9**
Justiça	4	4	**8**	**6,7**
Liberdade	2	4	**6**	**5,0**
Paz	1	3	**4**	**3,3**
Respeito	5	5	**10**	**8,3**
Responsabilidade	6	6	**12**	**10,0**
Solidariedade	3	4	**7**	**5,8**
Total	**38**	**35**	**73**	**60,8**
Competição				
Competência	3	4	**7**	**5,8**
Competitividade	1	2	**3**	**2,6**
Conquista	1	1	**2**	**1,7**
Desafio	2	2	**4**	**3,3**
Eficiência	6	5	**11**	**9,2**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	2	**2**	**1,6**
Iniciativa	5	3	**8**	**6,6**
Liderança	3	4	**7**	**5,9**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	1	**1**	**0,8**
Progresso	1	1	**2**	**1,7**
Total	**22**	**25**	**47**	**39,2**

Tabela 22 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis a empresas

	Empresa "A"	Empresa "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	-	**-**	**-**
Cooperação	1	-	**1**	**4,0**
Flexibilidade	-	1	**1**	**4,0**
Harmonia	-	-	**-**	**-**
Igualdade	-	-	**-**	**-**
Integridade	-	1	**1**	**4,0**
Justiça	-	-	**-**	**-**
Liberdade	2	1	**3**	**12,0**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	-	-	**-**	**-**
Responsabilidade	1	1	**2**	**8,0**
Solidariedade	3	3	**6**	**24,0**
Total	**7**	**7**	**14**	**56,0**
Competição				
Competência	1	2	**3**	**12,0**
Competitividade	-	-	**-**	**-**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Eficiência	1	2	**3**	**12,0**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	2	1	**3**	**12,0**
Liderança	-	-	**-**	**-**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	1	1	**2**	**8,0**
Total	**5**	**6**	**11**	**44,0**

Tabela 23 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis aos gestores de empresas

	Empresa "A"	Empresa "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	-	**-**	**-**
Cooperação	2	-	**2**	**7,7**
Flexibilidade	1	1	**2**	**7,7**
Harmonia	-	2	**2**	**7,7**
Igualdade	-	-	**-**	**-**
Integridade	2	-	**2**	**7,7**
Justiça	-	-	**-**	**-**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	2	2	**4**	**15,4**
Responsabilidade	1	1	**2**	**7,7**
Solidariedade	1	-	**1**	**3,8**
Total	**9**	**6**	**15**	**57,7**
Competição				
Competência	-	1	**1**	**3,8**
Competitividade	-	-	**-**	**-**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Eficiência	2	-	**2**	**7,7**
Expansão	1	-	**1**	**3,8**
Influência	-	1	**1**	**3,8**
Iniciativa	-	-	**-**	**-**
Liderança	3	2	**5**	**19,3**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**0,00**
Progresso	-	1	**1**	**3,8**
Total	**6**	**5**	**11**	**42,3**

Tabela 24 - Colaboradores - Valores julgados indispensáveis a colaboradores de empresas

	Empresa "A"	**Empresa "B"**	**Total**	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	2	-	**2**	**6,4**
Cooperação	3	1	**4**	**12,9**
Flexibilidade	-	1	**1**	**3,2**
Harmonia	-	-	**-**	**-**
Igualdade	-	1	**1**	**3,2**
Integridade	1	-	**1**	**3,2**
Justiça	-	-	**-**	**0,00**
Liberdade	-	-	**-**	**0,00**
Paz	-	-	**-**	**0,00**
Respeito	2	3	**5**	**16,2**
Responsabilidade	4	2	**6**	**19,5**
Solidariedade	1	-	**1**	**3,2**
Total	**13**	**8**	**21**	**67,8**
Competição				
Competência	1		**1**	**3,2**
Competitividade	-	-	**-**	**-**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	1	-	**1**	**3,2**
Eficiência	3	1	**4**	**12,9**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	2	1	**3**	**9,7**
Liderança	-	1	**1**	**3,2**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**7**	**3**	**10**	**32,2**

Tabela 25 - Colaboradores – Compreensão dos valores da empresa

	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
Percepções	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	6	100	6	100	**12**	**100**
Não	-	-	-	-	-	-
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 26 - Colaboradores – Contratação de colaboradores com ênfase em capacitação técnica ou em valores do candidato

	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
Ênfase	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Capacitação Técnica	1	17,0	1	17,0	**2**	**170,**
Valores	5	83,0	5	83,0	**10**	**83,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 27 - Colaboradores – Avaliação com ênfase em falhas técnicas ou em falhas de ordem moral/ética no trabalho

	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
Ênfase	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Técnica	-	-	-	-	**-**	**-**
Moral e ética	6	100	6	100	**12**	**100**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 28 - Colaboradores - Formação em Administração com ênfase em cooperação ou em competição

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Competição	1	17,0	2	33,0	**3**	**25,0**
Cooperação	5	83,0	4	67,0	**9**	**75,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 29 - Colaboradores - Formação proporcionada pelo curso de Administração com ênfase em cooperação ou em competição

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Competição	2	33,0	5	83,0	**7**	**58,0**
Cooperação	-	-	1	17,0	**1**	**8,0**
Ambos (Equilíbrio)	4	67,0	-	-	**4**	**34,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

Tabela 30 - Colaboradores - Formação proporcionada pelo curso de Administração atende aos desafios humanizadores da sociedade

Percepções	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Sim	1	17,0	3	50,0	**4**	**35,0**
Não	5	83,0	3	50,0	**8**	**75,0**
Total	**6**	**100**	**6**	**100**	**12**	**100**

APÊNDICE D – Dados da pesquisa com dirigentes de empresas

Tabela 31 – Dirigentes de empresas - Perfil

	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Faixa etária	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Até 30	-	-	-	-	-	-
31 a 40	-	-	-	-	-	-
41 a 50	-	-	-	-	-	-
51 a 60	2	100	1	50,0	**3**	**75,0**
Acima 60	-	-	1	50,0	**1**	**25,0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**
	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Estado civil	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Solteiro	-	-	1	50,0	**1**	**25,0**
Casado	2	100	-	-	**2**	**50,0**
Outro	-	-	1	50,0	**1**	**50,0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**
	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Gênero	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Feminino	-	-	1	50,0	**1**	**25,0**
Masculino	2	100	1	50,0	**3**	**75,0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**
	Empresa "A"		**Empresa "B"**		**Total**	
Formação acadêmica	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Segundo grau	-	-	-	-	-	-
Graduação.	-	-	-	-	-	-
Pós-graduação	2	100	2	100	**4**	**100**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 32 - Dirigentes de empresas - Valores julgados mais importantes

	Empresa "A"	Empresa "B"	Total	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	1	1	**2**	**5,0**
Cooperação	2	2	**4**	**10,0**
Flexibilidade	1	2	**3**	**7,5**
Harmonia	-	-	**-**	**-**
Igualdade	1	1	**2**	**5,0**
Integridade	2	1	**3**	**7,5**
Justiça	1	-	**1**	**2,5**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	1	2	**3**	**7,5**
Responsabilidade	3	1	**4**	**10,0**
Solidariedade	1	-	**1**	**2,5**
Total	**13**	**10**	**23**	**57,5**
Competição				
Competência	2	2	**4**	**10,0**
Competitividade	1	-	**1**	**2,5**
Conquista	0	0	**0**	**-**
Desafio	1	1	**2**	**5,0**
Eficiência	1	2	**3**	**7,5**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	1	2	**3**	**7,5**
Liderança	1	2	**3**	**7,5**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	1	**1**	**2,5**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**7**	**10**	**17**	**42,5**

Tabela 33 - Dirigentes de empresas - Valores julgados indispensáveis a empresas

	Empresa "A"	**Empresa "B"**	**Total**	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	-	**-**	**-**
Cooperação	-	-	**-**	**-**
Flexibilidade	-	-	**-**	**-**
Harmonia	-	-	**-**	**-**
Igualdade	-	-	**-**	**-**
Integridade	2	2	**4**	**33,4**
Justiça	-	-	**-**	**-**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	-	-	**-**	**-**
Responsabilidade	-	2	**2**	**16,6**
Solidariedade	-	-	**-**	**-**
Total	**2**	**4**	**6**	**50**
Competição				
Competência	-	2	**-**	**16,6**
Competitividade	-	1	**1**	**8,3**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Eficiência	1	1	**2**	**16,6**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	-	1	**1**	**8,3**
Liderança	-	-	**-**	**-**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**1**	**5**	**6**	**50**

Tabela 34 – Dirigentes de empresas - Valores julgados indispensáveis a gestores de empresas

	Empresa "A"	**Empresa "B"**	**Total**	
Cooperação	**Fre**	**Fre**	**Fre**	**%**
Colaboração	-	-	**-**	**-**
Cooperação	-	-	**-**	**-**
Flexibilidade	-	-	**-**	**-**
Harmonia	1	-	**1**	**8,3**
Igualdade	-	-	**-**	**-**
Integridade	2	2	**4**	**33,3**
Justiça	-	-	**-**	**-**
Liberdade	-	-	**-**	**-**
Paz	-	-	**-**	**-**
Respeito	1	-	**1**	**8,3**
Responsabilidade	-	-	**-**	**-**
Solidariedade	-	-	**-**	**-**
Total	**4**	**2**	**6**	**50**
Competição				
Competência	-	2	**2**	**16,6**
Competitividade	-	-	**-**	**-**
Conquista	-	-	**-**	**-**
Desafio	-	-	**-**	**-**
Eficiência	-	1	**1**	**8,3**
Expansão	-	-	**-**	**-**
Influência	-	-	**-**	**-**
Iniciativa	-	-	**-**	**-**
Liderança	2	1	**3**	**24,9**
Poder	-	-	**-**	**-**
Prática	-	-	**-**	**-**
Progresso	-	-	**-**	**-**
Total	**2**	**4**	**6**	**50**

Tabela 35 - Dirigentes de empresas - Compreensão dos valores da empresa

Compreensão	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	2	100	2	100	**4**	**100**
Não	0	0	0	0	**0**	**0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 36 - Dirigentes - Contratação de colaboradores com ênfase em capacitação técnica ou em valores do candidato

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Capacitação Técnica	0	0	0	0	**0**	**0**
Valores	2	100	2	100	**4**	**100**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 37 - Dirigentes de empresas – Avaliação com ênfase em falhas técnicas ou em falhas de ordem moral/ética no trabalho

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Técnica	0	0	0	0	**0**	**0**
Moral e ética	2	100	2	100	**4**	**100**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 38 - Dirigentes de empresas - Formação em Administração com ênfase em cooperação ou em competição

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Competição	-	-	-	-	-	-
Cooperação	1	50,0	0	0	**2**	**25,0**
Ambos	1	50,0	2	100	**3**	**75,0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 39 - Dirigentes de empresas - Formação proporcionada pelo curso de Administração com ênfase em cooperação ou em competição

Ênfase	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Competição	2	100	2	100	**4**	**100**
Cooperação	-	-	-	-	-	-
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

Tabela 40 - Dirigentes de empresas - Formação proporcionada pelo curso de Administração atende aos desafios humanizadores da sociedade

Percepção	Empresa "A"		Empresa "B"		Total	
	Fre	**%**	**Fre**	**%**	**Fre**	**%**
Sim	-	-	-	-	-	-
Não	2	100	-	-	**2**	**50,0**
Parcialmente	-	-	2	100	**2**	**50,0**
Total	**2**	**100**	**2**	**100**	**4**	**100**

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com Professores

I - Informações pessoais

1 Entrevistado: _____

2 Nome da IES: _____

3 Faixa etária: ☐ Até 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ De 34 a 50 anos

☐ De 51 a 60 anos ☐ Acima de 60 anos

4 Sexo: _____ 5 Estado civil: _____

6 Formação Acadêmica: _____

7 Semestre do curso em que está lecionando: _____

II - Percepções conceituais

1 O que você entende por valor?

2 Escolha 10 valores que você considera mais relevantes para fazer parte do currículo do curso de Administração.

☐ Eficiência	☐ Competitividade
☐ Solidariedade	☐ Expansão
☐ Liderança	☐ Poder
☐ Responsabilidade	☐ Influência
☐ Competência	☐ Progresso
☐ Flexibilidade	☐ Conquista
☐ Colaboração	☐ Justiça
☐ Liberdade	☐ Cooperação
☐ Harmonia	☐ Paz
☐ Desafio	☐ Integridade
☐ Respeito	☐ Igualdade
☐ Iniciativa	☐ Prática

3 Que valores você julga indispensáveis a uma empresa? Cite pelo menos três.

4 Que valores você julga indispensáveis aos gestores de empresas? Justifique

5 Na sua disciplina são discutidos valores em sala de aula? Justifique.

6 Na sua disciplina são desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central? Justifique.

7 Na sua disciplina são desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como elementos transversais ao conteúdo?

8 Você acha que deve ser discutido “valores” nas disciplinas ou somente em uma disciplina específica? Justifique.

9 Você acha que a formação propiciada pelos cursos de Administração enfatiza a competição ou a cooperação? Justifique.

10 Você acha que na IES em que você leciona há preparação apropriada para atender aos desafios humanizadores da sociedade?

11 Você gostaria de acrescentar alguma informação/observação

APÊNDICE F – Questionários com estudantes

Prezado estudante, cordiais saudações

Este questionário é parte de pesquisa de uma tese de doutorado.

Suas respostas serão analisadas em conjunto com outras, diante do que o sigilo de suas informações será preservado.

Sua colaboração é muito importante para conclusão do estudo.

Muito obrigado pela participação.

I - Informações pessoais

1 Entrevistado: _____

2 Nome da IES: _____

3 Faixa etária: ☐ Até 20 anos ☐ De 21 a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos

☐ De 41 a 50 anos ☐ Acima de 50 anos

4 Sexo: _____ Estado civil: _____

6 Semestre que está cursando: _____

II - Percepções conceituais

1 Marque com "X" 10 valores que você julga mais importantes no curso de Administração.

☐ Eficiência	☐ Competitividade
☐ Solidariedade	☐ Expansão
☐ Liderança	☐ Poder
☐ Responsabilidade	☐ Influência
☐ Competência	☐ Progresso
☐ Flexibilidade	☐ Conquista
☐ Colaboração	☐ Justiça
☐ Liberdade	☐ Cooperação
☐ Harmonia	☐ Paz
☐ Desafio	☐ Integridade
☐ Respeito	☐ Igualdade
☐ Iniciativa	☐ Prática

2 Dos valores listados no item 1, qual ou quais você julga indispensáveis a gestores de empresas

_____

3 Em quais disciplinas do curso de Administração há discussão sobre valores?

_____

4 São desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como tema central?

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ De vez em quando ☐ Raramente ☐ Nunca

5 São desenvolvidos trabalhos acadêmicos e ou atividades didático-pedagógicas incluindo valores como elementos transversais ao conteúdo?

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ De vez em quando ☐ Raramente ☐ Nunca

6 Valores devem ser discutidos no currículo do curso de Administração.

☐ Concordo plenamente ☐ Concordo ☐ Não Concordo, nem Discordo ☐ Discordo ☐ Discordo plenamente

7 Você acha que valores devem ser discutidos nas disciplinas de modo geral ou somente em uma disciplina específica?

☐ Nas disciplinas, de forma geral ☐ Em disciplina específica

8 Entre preparar administradores enfatizando a cooperação ou preparar administradores enfatizando a competição, o que você acha mais importante?

☐ Ênfase em Cooperação ☐ Ênfase na Competição ☐ Equilíbrio

9 Você acha que a formação propiciada pelo seu curso de Administração enfatiza a competição ou a cooperação? Justifique.

10 O que você entende por valor?

11 Você gostaria de acrescentar alguma informação/observação?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com dirigentes de empresas

I - Informações pessoais

1 Entrevistado: _____

2 Nome da empresa: _____

3 Faixa etária: ☐ Até 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos

☐ De 51 a 60 anos ☐ Acima de 60 anos

4 Estado civil: _____ Cargo: _____

6 Formação acadêmica: _____

II - Percepções conceituais

1 O que você entende por valor?

2 A que valores você atribui mais importância para a formação de Administrador?

☐ Eficiência	☐ Competitividade
☐ Solidariedade	☐ Expansão
☐ Liderança	☐ Poder
☐ Responsabilidade	☐ Influência
☐ Competência	☐ Progresso
☐ Flexibilidade	☐ Conquista
☐ Colaboração	☐ Justiça
☐ Liberdade	☐ Cooperação
☐ Harmonia	☐ Paz
☐ Desafio	☐ Integridade
☐ Respeito	☐ Igualdade
☐ Iniciativa	☐ Prática

3 Que valores você julga indispensáveis a uma empresa? Cite no mínimo três

4 Você compreende os valores de sua empresa?

5 Que valores você julga indispensáveis aos gestores de empresas? Justifique

6 Na contratação de colaboradores, você considera mais a capacitação técnica ou considera mais os valores do candidato?

7 Você considera mais grave uma falha de ordem técnica ou mais grave uma falha de ordem moral/ética do colaborador? Justifique.

8 Você considera que é mais importante o curso de Administração preparar pessoas mais para competir ou mais para cooperar? Justifique.

9 Você acha que a formação propiciada pelos cursos de Administração prepara pessoas mais para competir ou mais para cooperar?

10 Você acha que os cursos de Administração preparam apropriadamente profissionais para atender aos desafios humanizadores da sociedade?

12 Você gostaria de acrescentar alguma informação/observação

APÊNDICE H – Questionários com colaboradores

Prezado colaborador, cordiais saudações

Este questionário é parte de pesquisa de uma tese de doutorado.

Suas respostas serão analisadas em conjunto com outras, diante do que o sigilo de suas informações será preservado.

Sua colaboração é muito importante para conclusão do estudo.

Muito obrigado pela participação.

I - Informações pessoais

1 Entrevistado: _____

2 Nome da empresa: _____

3 Faixa etária: ☐ Até 20 anos ☐ De 21 a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos
☐ De 41 a 50 anos ☐ Acima de 50 anos

4 Estado civil: _____ Cargo: _____

6 Formação acadêmica: _____

II - Percepções conceituais

1 Marque com "X" 10 valores que você julga mais importantes.

☐ Eficiência	☐ Competitividade
☐ Solidariedade	☐ Expansão
☐ Liderança	☐ Poder
☐ Responsabilidade	☐ Influência
☐ Competência	☐ Progresso
☐ Flexibilidade	☐ Conquista
☐ Colaboração	☐ Justiça
☐ Liberdade	☐ Cooperação
☐ Harmonia	☐ Paz
☐ Desafio	☐ Integridade
☐ Respeito	☐ Igualdade
☐ Iniciativa	☐ Prática

2 Dos valores listados no item 1, qual ou quais você julga indispensáveis a uma empresa?

3 Dos valores listados no item 1, qual ou quais você julga indispensáveis aos gestores de empresas?

4 Dos valores listados no item 1, quais ou quais você julga indispensáveis aos colaboradores de empresas?

5 Você entende os valores de sua empresa?

☐ Sim ☐ Não

6 Na contratação de colaboradores (empregados) deve ser considerada mais a capacitação técnica ou mais os valores do candidato?

☐ Capacitação técnica ☐ Valores do candidato

7 Você acha mais grave para a empresa uma falha de ordem técnica ou uma falha de ordem moral/ética do colaborador?

☐ Ordem técnica ☐ Ordem moral/ética

8 Você considera que é mais importante os cursos de Administração preparar pessoas mais para competir ou mais para cooperar?

☐ Para competir ☐ Para cooperar

9 Você acha que a formação propiciada pelos cursos de Administração prepara pessoas mais para competir ou mais para cooperar?

☐ Para competir ☐ Para cooperar ☐ Não sei

10 Você acha que os cursos de Administração preparam apropriadamente profissionais para atender a desafios humanizadores da sociedade?

☐ Sim ☐ Não Justifique

11 O que você entende por valor?

12 Você gostaria de acrescentar alguma informação/observação?

ANEXO A - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

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.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

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.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subseqüente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior

***Publicada no Diário Oficial da União. Brasília, 19 de julho de 2005, Seção I, p. 26.**

ANEXO B – Planos de ensino da IES “A”

CÁLCULO 1
Ementa:
Função de uma variável real. Limites e continuidade. Derivada. Integral. Aplicações da integral.

Programa:
Funções: conceito de função; exemplo de funções de uma variável real; tipos de funções; gráficos; função composta; função inversa; funções trigonométricas e suas inversas; função exponencial; função logaritmo.
Limite e continuidade: conceito de limite; propriedades dos limites; limites laterais; limites envolvendo o infinito; continuidade; Teorema do Valor Intermediário. Derivadas: conceito de derivada; reta tangente e reta normal; derivadas laterais; regras básicas de derivação; regra da cadeia; taxas relacionadas; derivada da função inversa; derivação implícita; comportamento de funções; máximos e mínimos. Teorema do Valor Médio: concavidade, inflexão e gráficos; problemas de otimização.
Integrais: primitivas; integrais indefinidas e suas propriedades; integral definida e suas propriedades. Teorema Fundamental do Cálculo; integração por substituição; integração por partes; integração por frações parciais; integração de produtos de funções trigonométricas; integração por substituição inversa; integração por substituições especiais.
Aplicações da integral: aplicações da integral ao cálculo de áreas planas, comprimento de curvas, volumes e áreas de sólidos.

INTRODUÇÃO À ECONOMIA
Ementa:
O Curso discute, em caráter introdutório, questões metodológicas da ciência econômica, abordando os seguintes temas: noções de microeconomia, estruturas de mercado, a demanda e a oferta; noções de macroeconomia, os agregados macroeconômicos, os modelos macroeconômicos simplificados; noções de economia monetária, as diferentes interpretações da inflação e políticas de estabilização; as relações econômicas internacionais, taxa de câmbio, balanço de pagamento, relações econômicas do Brasil com o resto do mundo e principais problemas.

Programa:
O curso apresenta conceitos e instrumentos de análise básicos da Economia, objetivando capacitar o estudante a melhor compreender os fenômenos econômicos da realidade que o cerca. Serão discutidos tanto aspectos relacionados ao comportamento e interação de agentes econômicos individuais (pessoas, empresas, o governo) - ou seja, à abordagem microeconômica, quanto a elementos de uma análise em perspectiva agregada, envolvendo o sistema econômico como um todo - a abordagem macroeconômica. Sempre que pertinente, serão destacadas as características próprias do caso brasileiro, assim como o meio histórico e social em que se insere o pensamento econômico.
Introdução. A teoria econômica: objeto. Economia "positiva": a hipótese do comportamento maximizador. Alocação de recursos escassos e eficiência. Custos de Oportunidade. Vantagens comparativas e ganhos com comércio. Economia

"normativa" e juízos de valor. Escolha social: decisões de mercado e decisões centralizadas.
Sistema de Preços. Teoria elementar da demanda e oferta de bens e serviços. Comportamento competitivo: o modelo de concorrência perfeita; determinação de preços em concorrência; o conceito de equilíbrio de mercado. Elasticidades. Estruturas de mercado. Falhas de Mercado: a ideia de externalidades, o conceito de bem público e governo como agente regulador.
Contas Nacionais. A mensuração da atividade econômica. Produto e renda. A despesa global e seus componentes. Comparações internacionais de nível de renda. Comparações no tempo: o problema do deflacionamento. Índices de preços. Distribuição de renda. Distribuição pessoal da renda. Desigualdade distributiva e seus Indicadores. Distribuição de renda no Brasil: evolução, fatores que a influenciam.
Noções de Macroeconomia. A economia no longo prazo: produto potencial e produto efetivo. Crescimento econômico; poupança, investimento e o papel do sistema financeiro. A economia no curto prazo; flutuações do produto e renda. A visão "clássica" e a keynesiana. Política fiscal: efeitos, instrumentos. Desemprego keynesiano. Outras causas de desemprego.
Noções de Economia Monetária. Funções e história da moeda. O sistema bancário e a criação de moeda. Banco Central do Brasil e controle da oferta monetária. Sistema financeiro no Brasil. Inflação: efeitos, o debate sobre suas causas.
Noções de Economia Internacional. Relações econômicas internacionais. O balanço de pagamentos. A taxa de câmbio. Evolução recente do balanço de pagamentos e da política cambial no Brasil. Comércio internacional e vantagens comparativas. Livre comércio e protecionismo. O processo de globalização.
Tópicos de Economia Brasileira. Política comercial no Brasil: experiência histórica e transformações recentes. A experiência inflacionária brasileira e os planos de estabilização. O Plano Real. As perspectivas atuais da economia brasileira.

INTRODUCAO À ADMINISTRACÃO
Ementa:
Conceito de administração. A finalidade da administração. Evolução do pensamento e da Teoria Administrativa. Administração e sua relação com o desenvolvimento social. O papel do cliente nas organizações. Processos administrativos. Planejamento, organização, liderança e controle. Estruturas organizacionais. Funções administrativas. Enfoque crítico da Administração. Perspectivas da Administração na sociedade contemporânea.

Programa:
Definição de Administração. O papel dos gerentes. Os administradores e o ambiente externo. Evolução do pensamento e da Teoria Administrativa. O planejamento eficaz. Compreendendo a função organização. Poder e liderança. Controle organizacional. Enfoque crítico das organizações. Mudança organizacional. Processo decisório e resolução de problemas.

INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA
Ementa:
O objetivo do curso é oferecer ao aluno uma visão panorâmica dos principais conceitos e diferentes temas da reflexão política contemporânea.

Programa:
Política e ciência política. Conceitos essenciais da política: poder, autoridade, legitimação e dominação; concepções de estados.
Democracia: as definições processuais; formas de participação e representação; instituições partidárias; bloqueios às democracias e processos de redemocratização.

TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS EM ADMINISTRAÇÃO 1
Ementa:
A disciplina tem como objetivo abordar temas emergentes em Administração e, portanto, terá a ementa definida no momento da oferta.

Programa: definido de acordo com o tema.

ESTATÍSTICA APLICADA
Ementa:
Conceitos básicos - distribuição de Frequências e suas características. Introdução à probabilidade. Ajustamento de funções reais. Correlação e regressão linear - noções

Programa:
Conceitos básicos: estatística indutiva e dedutiva. Variáveis e constantes. Cálculo de somatórios; Frequências, porcentagens e proporções; realidade e modelo;
Distribuições de Frequências. Rol e distribuição de Frequências. Tipos de Frequências: simples, relativas e acumuladas, histograma e polígono de Frequências. Análise gráfica.
Medidas de tendência central e separatrizes: conceituação. Media aritmética, moda e mediana; separatrizes. Aplicações.
Medidas de dispersão, assimetria e curtose: variância, desvio padrão e coeficiente de variação; momentos ordinários e centrais, coeficientes.
Introdução à probabilidade: conjunto, espaço-amostra a eventos. Eventos mutuamente exclusivos e independentes; eventos complementares. União e interpretação de eventos; variável aleatória. Distribuição de probabilidade: modelos discretos e contínuos. Uso de tabelas: aplicações em ajustamentos de modelos probabilísticos.
Ajustamento de funções reais e series temporais. Séries temporais. Tendência de uma série temporal. O método dos mínimos quadrados. Ajustamento de polinômios e exponencial. Saturações. Aplicações
Correlação e regressão: conceitos básicos. O coeficiente de correlação linear; retas de regressão. Proporção de variação explicada. Outros coeficientes de regressão: aplicações.
Noções de amostragem e testes de hipóteses. Amostras aleatórias. Distribuições de amostragem: estimação de características. Dimensionamento da amostra. Formulação geral de um teste. Principais testes paramétricos e não paramétricos. Elaboração de trabalho final.

PSICOLOGIA APLICADA À ADMINISTRACÃO
Ementa:

Programa:
Comportamento humano nas organizações: Objetivos. Conceituação. Conteúdo. Histórico.Desempenho no trabalho. Determinantes do desempenho humano. Modelo sistêmico do desempenho humano. Aplicações da Psicologia na Administração. Perspectivas e tendências. Comunicação. Processo de comunicação. Comunicação interpessoal. Comunicação organizacional. Barreiras à comunicação. Relações interpessoal e intergrupais. Processos e dinâmicas intragrupais. Processos e dinâmicas intergrupais. Conflito e competição intergrupal. Eficácia do grupo. Liderança. O processo de liderança. Teorias de liderança: principais abordagens; Poder nas organizações; Desenvolvimento de liderança. Motivação no trabalho: conceituação. Teorias da motivação. Técnicas motivacionais. Implicações na administração; Temas e pesquisas atuais na área de psicologia organizacional.

TEORIA E ANÁLISE DAS ORGANIZACÕES
Ementa:

Programa
A evolução da teoria das organizações e sua relação com a teoria administrativa. principais abordagens (humana, econômica, sociológica, crítica) de estudo e análise das organizações. As metáforas organizacionais (máquina, organismo, cultura, sistema político, cérebro, fluxo e transformação, prisão psíquica e instrumento de dominação, rede). Análise organizacional: estruturas, processos e resultados. Mudanças e configurações organizacionais. A teoria das organizações como ideologia. O poder nas e o poder das organizações. Estudos e pesquisas em teoria das organizações

INTRODUÇÃO À CONTABILIDADE
Ementa:
Campo de atuação. Objeto da Contabilidade. O patrimônio: estrutura e variação. Registros contábeis. Despesas e receitas. Balanço Patrimonial. Plano de Contas. Indicadores Econômicos e Financeiros.

Programa:
Contabilidade e seu ambiente. Usuários da informação contábil. Padronização das informações. Equação Fundamental. Introdução às Demonstrações Contábeis. Princípios Fundamentais de Contabilidade.
Métodos das Partidas Dobradas. Débito e Crédito. Razonete e Diário: lançamento de um evento. Balancete de verificação. Processo contábil e erros comuns. Ajuste. Regime de caixa e regime de competência. Reconhecimento da receita e confronto da despesa. Relação custo x benefício da informação contábil. Ajustes: despesa diferida, receita diferida, despesa a pagar, receita e receber e depreciação. Demonstrações após ajuste.
Ciclo contábil. Encerramento das contas. Informatização da contabilidade. Classificação das contas patrimoniais: ativo circulante, realizável em longo prazo e

permanente, passivo circulante, exigível em longo prazo e patrimônio líquido. Liquidez corrente e endividamento. Provisões.
Entidade comercial. Sistema de inventário. Conflito entre a essência e a forma. Índices de lucratividade: margem bruta, operacional e líquida. Giro do estoque. Fundo de comércio. Consequências do erro no inventário.
Estoque. Sistema de inventário periódico. Sistema de inventário permanente. Apuração do custo pelos métodos preço específico, média ponderada, PEPS, UEPS. Consequências de erro no inventário. Conceitos: consistência, relevância, conservadorismo. Método da margem bruta. Método do comércio varejista. Controle interno. Controle de caixa (inclui conciliação bancária e caixa pequeno). Administração de caixa. Fluxo de caixa (passado e projetado). Demonstrações contábeis: Demonstração do Resultado do Exercício, Balanço Patrimonial, Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido, Demonstração do Fluxo do Disponível. Balanço Social.

TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS EM ADMINISTRAÇÃO 2
Ementa:
A disciplina tem como objetivo abordar temas emergentes em Administração e, portanto, terá a ementa definida no momento da oferta.

Programa: Definido de acordo com o tema

GESTÃO DE PESSOAS EM ORGANIZAÇÕES
Ementa:
Importância da gestão de pessoas nas organizações. Evolução histórica da área, conceitos e características. Aspectos que influenciam as políticas e práticas de gestão de pessoas. Impactos da gestão de pessoas. Gestão de pessoas e seus subsistemas: planejamento das necessidades de profissionais; recrutamento; seleção; treinamento, desenvolvimento e educação; gestão de desempenho; remuneração; qualidade de vida no trabalho; trilhas de aprendizagem e carreira; sindicalismo e relações de trabalho. Planejamento em Gestão de Pessoas. Ética em Gestão de Pessoas. Tendências e perspectivas em gestão de pessoas. A pesquisa na área.

Programa:
Introdução às teorias do Capital Humano, Capital Social e Capital Intelectual. Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas. A administração de RH/ Gestão de Pessoas como campo de trabalho e disciplina específica. Evolução histórica. O papel da ARH/GP em mudança. Caracterização de um sistema de Gestão de Pessoas. Planejamento estratégico e ARH/GP. Planejamento em Gestão de Pessoas. Tendências para a Gestão de Pessoas/ARH. Produção nacional – perspectivas de pesquisa.
Aspectos que influenciam o trabalho das pessoas: relações trabalhistas e sindicalismo; clima e cultura organizacional; sistema de recompensas e punições; carreira e rotatividade; segurança, higiene e medicina do trabalho/Qualidade de Vida no Trabalho; características individuais. Competências.
Planejamento e recrutamento de pessoal. Métodos de coleta e análise de dados a respeito de trabalhos, posições organizacionais e cargos. Previsão de necessidades

de profissionais. Recrutamento de profissionais. Seleção de Pessoal. Treinamento, desenvolvimento e educação de profissionais. Socialização organizacional. Processo e técnicas de treinamento e desenvolvimento de pessoal. Avaliação do processo de treinamento. Gestão do desempenho profissional. Remuneração: salários, benefícios e remuneração variável.
Ética em Gestão de Pessoas.

MICROECONOMIA
Ementa:
Conceitos elementares de microeconomia. Demanda e oferta, elasticidade, escolha do consumidor, maximização da utilidade, teoria da firma, tecnologia, maximização dos resultados, estruturas de mercado.

Programa:
A demanda e a oferta: a) equilíbrio de mercado; b) as reações do mercado; c) elasticidade. Teoria do consumidor: a) teoria da utilidade e da escolha; b) maximização da utilidade com restrições. Teoria da firma: a) tecnologia; b) eficiência e produtividade; c) função produção; d) economia de escala e de escopo; e) custos; e) maximização dos resultados; f) competência perfeita, monopólio e oligopólio. Programação linear

CÁLCULO FINANCEIRO
Ementa:
Instrumental básico de Matemática Financeira, enfocando as principais aplicações nas áreas de Administração Financeira, Contabilidade e Investimentos, incluindo análise financeira de alternativas de investimentos (engenharia econômica).

Programa:
Introdução à Matemática Financeira: conceitos básicos, taxas de juro.
Capitalização simples; Capitalização composta. Estudo das taxas. Desconto simples. Desconto composto. Equivalência de capitais diferidos com juros simples. Equivalência de capitais diferidos com juros compostos. Rendas (séries de pagamentos). Inflação e correção monetária. Sistemas de amortização de dívidas. Engenharia econômica - análise financeira de alternativas de investimentos

METODOLOGIA CIENTÍFICA APLICADA
Ementa:
O conhecimento científico e outros tipos de conhecimento. Ciência e conhecimento científico. A pesquisa em administração e em organizações. Métodos Científicos. Fatos, leis e teorias. Hipóteses e a formulação do problema. O processo de pesquisa: elementos constitutivos e seu desenvolvimento. Tipologia, métodos e técnicas de pesquisa. Técnicas de pesquisa. Projeto e relatório de pesquisa. Ética em Pesquisa.

Programa:
Conhecimento científico na Administração. Conhecimento e pesquisa científica: teórica e empírica. Estudos exploratórios e descritivos. Monografia, dissertação e tese. Pesquisa bibliográfica. Pesquisas qualitativas, quantitativas e mistas. Métodos e

técnicas de pesquisa. Projeto de pesquisa. Desenho de pesquisa. Problema, hipóteses e variáveis. Referencial teórico. Diferentes técnicas de pesquisa (pesquisa documental; entrevistas; grupo focal; observação). Definição da metodologia de pesquisa. Normas da ABNT (citações, referências e elaboração de trabalhos acadêmicos). Estruturação de um projeto de pesquisa Relatório de pesquisa. Partes pré-textuais (capa, folha de rosto, resumo e palavras-chave, listas, sumário). Partes textuais (introdução; fundamentação teórica; metodologia; resultados; discussão dos resultados e conclusões). Partes pós-textuais (referências, anexos e apêndices).

FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
Ementa:
Principais abordagens teóricas acerca da Administração Pública. Reforma do Estado e modernização do setor público. Evolução histórica da Administração Pública no país. Planejamento na administração Pública. Ética. Tendências contemporâneas no Brasil e no mundo.

FINANÇAS 1
Ementa:
Introdução a Finanças de empresas, abrangendo objetivos, características e funções da Administração Financeira, do Sistema Orçamentário e do Mercado Financeiro, além de pesquisa aplicada em Finanças. Planejamento em Finanças. Ética.

Programa:
A função financeira na empresa: objetivos, característica e áreas de atuação. A maximização do lucro. Modalidades jurídicas das empresas.
Estrutura e Análise das Demonstrações Financeiras: tipos e características e indicadores econômico-financeiros.
Sistema Orçamentário: tipos de orçamentos, objetivos, métodos de elaboração e acompanhamento e controle.
Mercado Financeiro: histórico e objetivos; poupança, investimento e intermediação financeira - conceitos e interrelações; estrutura e funcionamento do Sistema financeiro Nacional; Os seguimentos do Mercado Financeiro. Pesquisa aplicada em finanças. Planejamento em Finanças.
Ética.

ADMINISTRAÇÃO DE MARKETING
Ementa:
Fundamentos e conceitos de marketing. Marketing estratégico. Marketing tático. Marketing administrativo. Planejamento em marketing. Ética.

Programa:
Importância, escopo, conceitos, tarefas e tendências fundamentais de marketing. Noções de estratégias e planos de marketing. Noções de Comportamento do Consumidor. Identificação de segmentos de mercado e seleção de mercados-alvo.
Gestão e posicionamento da marca, criação de *brand equity*. Como lidar com a concorrência. Noções dos 4 P´s do Marketing. Planejamento em Marketing.
Implementação do marketing. Avaliação e controle do marketing. Ética.

MACROECONOMIA APLICADA
Ementa:
Conceitos elementares de macroeconomia. Contabilidade racional, demanda e oferta agregada, equilíbrio macroeconômico, juros, inflação, política fiscal, monetária, cambial e crescimento econômico.

Programa:
As contas nacionais. Determinação da renda e do produto: funções consumo, poupança e investimento. Demanda do governo: política fiscal. Demanda externa. Importações e exportações. Taxa de câmbio e ajustamento do balanço de pagamento. Demanda e oferta agregada, emprego e preços. As visões novo-clássicas e novo-keynesianas. Moeda, preço e juros. Equilíbrio geral (modelo is/lm) e as políticas monetárias e fiscal. O modelo mundell-fleming. Distribuição de rendas; acumulação e crescimento. O papel do estado no processo de desenvolvimento econômico.

ORGANIZAÇÃO, MÉTODOS E SISTEMAS
Ementa:
Fundamentos de organização, sistemas e métodos. Modelo teórico das organizações: funções administrativas e operacionais. Sistemas administrativos. Arquitetura organizacional. Organização e reorganização. Estruturas organizacionais. Mapeamento e análise de processos. Análise e distribuição do trabalho. Gráficos de organização e controle (fluxograma, Organograma etc.). Manuais administrativos. Formulários. Metodologias para levantamento. Análise e Distribuição do Espaço (*Layout*).

Programa:
A origem das organizações (processo de institucionalização). Organização, sistemas e métodos (OSM): conceitos e evolução. Estratégia de atuação na gestão e análises organizacionais. Modelo teórico das organizações: as funções administrativas e operacionais, os componentes funcionais e estruturais, os processos e sistemas administrativos, etc.; Abordagem sistêmica da organização (pensamento sistêmico). Arquitetura organizacional (novos desenhos para as organizações). Formas de organização: departamentalização e estruturas organizacionais. Poder e autoridade: autoridade funcional e hierárquica. Delegação e descentralização. Mapeamento e análise de Processos. Gráficos de processamento: fluxograma e outros instrumentos de levantamento e análise de processos. Análise na distribuição do trabalho. Análise e desenho de formulários. Ambiente de trabalho: arranjo físico (*layout*). Elaboração, formulação, análise estrutural e uso de manuais.

SOCIOLOGIA APLICADA À ADMINISTRACÃO
Ementa:
Estudo da administração sob o ponto de vista de seus elementos internos. A natureza da ação administrativa, tipos de decisão e processo decisório, as atitudes e os valores. Suas relações com processos macro-sociais. A administração e o desenvolvimento

Programa:
Questões introdutórias: a) realidade social - objeto sociológico; b) sociologia aplicada;
Objeto e problemas fundamentais dos fatos sociais e os atos administrativos; a) interpretação administrativa dos fatos sociais; b) os atos administrativos;
Características. A sociedade organizada; a) significação das organizações; b) o desenvolvimento das organizações: as empresas;
A administração publica - evolução de interesse sociológico nas organizações. a) precursores; b) a sociologia da organização em outros países
As organizações e seus objetivos; a) a organização como sistema social; orientação voltada a um objetivo; ação recíproca com o meio ambiente; a autopreservacao; a integração; (b) problemas da analise da organização; (c) tipologia das organizações; (d) objetivo das organizações; conflitos de objetivos;
Estrutura das organizações; a) estrutura funcional das organizações; b) formalização e burocratização; c) estrutura das comunicações; d) estrutura da autoridade (e os tipos de dominação segundo Max Weber); e) ideologia burocrática e tecnocrática

ANÁLISE DE DECISÕES 1
Ementa:
A análise de decisões e os elementos constitutivos das decisões individuais (pessoais e organizacionais); definição de valores e objetivos; criação de alternativas de ação; previsão das conseqüências; trocas valores-equivalentes entre objetivos conflitantes; incertezas e tolerância ao risco; a determinação das preferências e as decisões. Teoria comportamental da decisão e a ética no processo decisório. As decisões em grupo (interações interpessoais e organizacionais). O uso das planilhas eletrônicas no processo decisório

Programa:
Introdução à análise de decisões: Porque estudar Análise de Decisões? Modelo conceitual do processo decisório. Elementos básicos do processo decisório: problema, objetivos, alternativas, consequências, trocas valores-equivalentes entre objetivos conflitantes, incertezas, tolerância ao risco e decisões interligadas. O Valor da Informação. Julgamentos subjetivos e decisões. A qualidade da decisão. O problema: a identificação de uma situação de decisão. A moldura (Frame) do problema. Trabalhando no problema certo. Problemas ou oportunidades de decisão? Os objetivos: Modelando os valores. O pensamento focalizado em valores. Valores e objetivos; valores e o contexto da decisão. Como identificar objetivos. Objetivos fundamentais e objetivos meio. A hierarquia de objetivos fundamentais. A rede de objetivos meio. Receber dinheiro: Um objetivo meio especial. Objetivos, metas e restrições. Os atributos dos objetivos. As escalas de atributos naturais e construídos. Criando alternativas e modelando as interações: As escolhas possíveis. Tipos de Alternativas: Alternativas por processo, ganhar-ganhar e de ganhar tempo. Estruturando decisões. As interações impessoais e estratégicas.
Descrevendo as consequências: As Medidas do grau de eficácia das alternativas. O Quadro de Consequências (ou de *Payoffs*). Consequências e alternativas dominantes e dominadas.
Fazendo trocas *(trad-offs* Valor equivalentes: Decisões com múltiplos objetivos. O método das "Trocas Justas" *(Even Swaps*). O valor temporal do dinheiro. Um tipo especial de *Trade-Off*. As decisões financeiras: Aspectos financeiros e Fluxo de Caixa dos empreendimentos.

Modelando as incertezas: Incertezas versus conhecimento sobre o futuro. Probabilidades subjetivas versus probabilidades objetivas. Perfil de risco de uma alternativa. Resultados, probabilidades e conseqüências. Distribuição de probabilidades dos resultados incertos. Como elaborar um Perfil de Risco. Solucionando árvores de decisão: Árvores de Decisão. O Software treeplan. Árvores de Decisão e o valor esperado. Certeza equivalente. Perfil de risco. O método do *Rollback*. O Conceito de estratégia ótima em análise de decisões. Análise de sensibilidade. Árvores de decisão e a hierarquia de objetivos. Fluxos de caixa e Árvores de Decisão.
Tolerância ao risco (modelando as preferências): Capacidade de Assumir Riscos. Avaliando os graus de desejabilidade de uma alternativa. O Conceito de utilidade. Funções de utilidade. Atitude perante o risco. O valor equivalente certo de uma alternativa.
Decisões interligadas: As etapas para analisar decisões interligadas. Teoria comportamental da decisão: vieses psicológicos. A Teoria do Prospecto (*Kahneman* & *Tversky*). As armadilhas psicológicas no processo decisório. Decisões em grupo: Decisões interativas onde os agentes tomam decisões estratégicas separadas (Teoria dos Jogos); Decisões interativas onde os agentes tomam decisões conjuntas (Análise das negociações).

ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO
Ementa:
Introdução à Administração da Produção. Projeto de Produção. Planejamento e controle da Produção. Sistemas e Projetos de Produção. Tópicos emergentes em Administração da Produção. Ética.

Programa:
Administração da Produção: A função da administração da produção; o mercado e a competitividade; pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos. Localização de instalações industriais: fatores e processo de decisão local; métodos de estudo localizacional.
Arranjo físico de instalações: Análise de processo: planejamento da capacidade; Arranjo físico de instalações industriais; Métodos de estudo de *layout* industrial. Métodos e organização do trabalho: Projeto e característica de tarefa; Projeto e medida do trabalho; Planejamento das operações: métodos e medidas.
Sistemas de administração da produção: programas avançados de produção. Planejamento e controle da produção.
Instalações e manutenção de equipamentos: Máquinas e manutenção industrial; Manutenção: custos e modelos.
Controle e qualidade.
Segurança, higiene e impacto ambiental: Segurança e higiene no trabalho; Normas de segurança e controle ambiental.

INSTITUIÇÕES DE DIREITO PÚBLICO E PRIVADO
Ementa: Indisponível.
Programa: Indisponível.

MÉTODOS E MODELOS QUANTITATIVOS DE DECISÃO 1
Ementa:
Métodos analíticos aplicados à solução de problemas complexos e modelagem Quantitativa de problemas de decisão. Otimização e programação matemática: programação linear, programação inteira e programação não linear. Lidando com as incertezas: simulação de Monte Carlo e previsões com regressões e séries temporais. Gestão de projetos: o método PERT/CPM. A disciplina estará baseada na resolução de problemas e fará uso intensivo de planilhas eletrônicas e de softwares usados em pesquisa operacional e em ciência da decisão

Programa:
Introdução: Conceito, história, modelagem de problemas gerenciais. Modelagem com planilhas. Otimização: programação linear; programação inteira; programação não linear. Incertezas: simulação de Monte Carlo; aplicações avançadas de simulação; previsões (*Forecasting*).
Modelagem com planilhas: Modelos analíticos. As planilhas eletrônicas: A escalabilidade de modelos em planilhas; A função somar-produto; Nomes de intervalos; Tabelas de dados; viabilidade. Documentando e auditando o modelo. Programação linear: Aplicações da programação linear, Vantagens do uso da programação linear. Modelagem de problemas de programação linear. O problema de alocação de recursos: Resolução pelo Método Gráfico e pelo Método Simplex ou Tabular. Usando o Solver.
Análise de sensibilidade e o problema dual: As Relações entre o Problema Primal e o Dual; Interpretação econômica do Dual; Preço-Sombra (*Shadow Price*); Custo reduzido (*Reduced Cost*).
Problemas típicos de programação linear: Finanças, Produção, Marketing e Gestão de Pessoas. A forma padrão dos modelos de redes: Problemas de transportes e de designação de tarefas.
Programação inteira: Problemas típicos de programação inteira, Solução de problemas de programação inteira com o uso do Software Excel e do Software Lindo. Programação não linear: Solução gráfica. Usando o Solver. Problemas típicos: Localização de instalações; Ajuste de curvas; Maximização da receita; Tamanho do lote econômico.
Simulação de Monte Carlo. Variáveis aleatórias. Geração de números aleatórios. Os softwares: *xlsim, risksim* e *Crystal Ball*. As distribuições de probabilidades. Os histogramas. As medidas da incerteza: média, moda e mediana, variância e desvio. Padrão. O Teorema do Limite Central. Risco x incerteza. Funções de Variáveis Aleatórias. Interpretação dos resultados da simulação.
Problemas avançados de simulação: Planilhas eletrônicas baseadas em números Incertos. Simulação Parametrizada. Volatilidade e Dependência Estatística. Portfólios (carteiras) de investimentos correlacionados. O número de experimentações necessárias. Convergência e Análise de Sensibilidade. Teste de Hipóteses.
Previsões: previsões causais; Regressão linear e Séries temporais; *Softwares XLForecast* e *Cristal Ball*; a importância dos erros. Suavização Exponencial. A emulação de Monte Carlo em Previsões

O PERT/CPM: Construção da Rede do Projeto; Caminho Crítico; Programando um Projeto com PERT/COM; Lidando com Atividades com Durações Incertas; Considerando as Trocas Valor-equivalentes entre Tempo e Custo; Programação e Cronogramas para Controlar os Custos dos Projetos.

LOGÍSTICA EMPRESARIAL
Ementa:
Fundamentos da logística empresarial. O Composto logístico. Planejamento e controle Logístico. Atividades da logística empresarial. Cadeia de suprimentos. Operações. Previsão de demanda. Gestão de estoques. Distribuição. Armazenagem. Logística internacional. Distribuição. Tópicos emergentes de logística.

Programa:
Fundamentos da Logística Empresarial. Conceito. Evolução. Objetivos. A integração da logística com o marketing.
Sistema Logístico. Conceito; O sistema logístico e seus componentes. Os fluxos na logística. Evolução do sistema logístico. Custos Logísticos. *Trade-offs* logísticos. Cadeia de Abastecimento. Conceito. Implementação e funcionamento. Objetivos. Sincronização do fluxo de materiais e informações. O gerenciamento da cadeia de abastecimento como estratégia competitiva. A falta de coordenação da cadeia de suprimentos e o efeito chicote. Obstáculos para a coordenação em uma cadeia de suprimentos. Medidas gerenciais para atingir a coordenação.
Logística de Suprimentos. Seleção e avaliação de fornecedores. Terceirização. *Outsourcing*.
Logística de Distribuição. Estratégias de distribuição. Canais de distribuição. Ciclo de pedido. Armazenagem de materiais e movimentação de materiais. Operadores logísticos.
Logística Reversa. Canais de distribuição reversos de bens de pós-consumo e pós-vendas. Logística reversa: definições e área de atuação. Fatores de incentivo à logística reversa

ESTRATÉGIA EMPRESARIAL
Ementa:
Administração estratégica e planejamento estratégico. O processo estratégico. Governança corporativa: conselho administrativo, diretoria. *Stakeholders*; responsabilidade social e ética empresarial. Visão, missão, objetivos estratégicos, controle estratégico e desempenho. Análise *SWOT*. Análise das cinco forças. Análise da concorrência. Grupos estratégicos. Cadeia de valores e vantagem competitiva. Recursos, capacidades, competências e vantagem competitiva. Estratégias corporativas e de unidade de negócios. Estratégias adaptativas, competitivas e colaborativas.

Programa:
Estratégia: O que é? Estratégia empresarial e planejamento estratégico. Governança Corporativa: responsabilidades da alta direção. *Stakeholders*. Responsabilidade Social e Ética Empresarial. Visão, missão, objetivos estratégicos. Controle Estratégico e Desempenho – conceitos e ferramentas (*Balanced Scorecard*). Análise *SWOT*. Aspectos fundamentais da análise interna: Configuração e sua relação com o encaixe organização-ambiente-estratégia. Cadeia de valores e vantagem competitiva.

Recursos, capacidades e competências e vantagem competitiva. Clima e cultura e sua relação com a implementação das estratégias. Aspectos fundamentais da análise externa. Análise do macroambiente. Análise estrutural de indústrias (análise das cinco forças). Grupos estratégicos. O Processo estratégico. Como o processo estratégico se relaciona com outros processos e sistemas gerenciais. Formulação vs. formação de estratégias. Estratégias a nível corporativo. Estratégias em nível de unidade de negócios. Estratégias Adaptativas, Competitivas e Colaborativas.

ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO
Ementa:
Fundamentação da teoria de sistemas. Processamento de dados e análise de sistemas. Técnicas de análise de sistemas. Levantamento de necessidades. Planejamento de sistemas. Desenvolvimento de sistemas. Avaliação de sistemas. Banco de dados. Modelagem de dados. Automação de escritórios. Redes de computadores. Processamentos de texto. Gerenciadores de bancos de dados. Planilhas eletrônicas e linguagens de computador.

Programa:
Fundamentos conceituais. Teoria geral de sistemas. Análise de sistemas. Visão geral do desenvolvimento de sistemas. Análise de sistemas. Levantamento de necessidades. Planejamento de sistemas. Desenvolvimento de sistemas. Avaliação de sistemas. Tipos de sistemas. Sistemas de processamento de transações. Sistemas de automação de escritórios. Sistemas de trabalhadores do conhecimento. Sistemas de informação gerencial. Sistemas de apoio a decisão. Sistemas de suporte executivo. Tópicos especiais em analise de sistemas. Automação de escritórios. Automação comercial. Técnicas de automação. Teleprocessamento e redes de computadores. Informática e microcomputação. Processadores de texto. Gerenciadores de bancos de dados. Planilhas eletrônicas. Desktop pudushing. Inteligência artificial.

PROJETO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO
Ementa:
Características do trabalho científico. Pesquisa bibliográfica e empírica. Métodos e técnicas de coleta de dados. Projeto de pesquisa. Estruturação de trabalho de curso e de artigo científico.

Programa:
Conhecimento científico na Administração. Pesquisa científica: teórica e empírica Estudos exploratórios e descritivos. Monografia, dissertação e tese. Dados primários e secundários. Pesquisa bibliográfica. Pesquisas qualitativas, quantitativas e mistas. Métodos e técnicas de pesquisa. Projeto de pesquisa. Desenho de pesquisa. Problema, hipóteses e variáveis. Referencial teórico. Diferentes técnicas de pesquisa (pesquisa documental; entrevistas; grupo focal; observação). Definição da metodologia de pesquisa. Normas da ABNT (citações, referências e elaboração de trabalhos acadêmicos). Estruturação de um projeto de pesquisa. Estruturação de um artigo científico. Relatório de pesquisa. Partes pré-textuais (capa, folha de rosto, resumo e palavras-chave, listas e sumário). Partes textuais (introdução;

fundamentação teórica; metodologia; resultados; discussão dos resultados e conclusões). Partes pós-textuais (referências, anexos e apêndices).

ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CURSO
Ementa:
Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Administração (Projetos de pesquisa e monografia), envolvendo diretrizes, técnicas, regras, normas e procedimentos de pesquisa científica, conforme regulamento geral aprovado pelo Colegiado do ADM.

Programa:
O aluno deverá desenvolver, inicialmente, um Projeto de Pesquisa, com base em uma situação problema específica e, em seguida, elaborar uma Monografia, consolidando, em um trabalho acadêmico abrangente, os aspectos relacionados à teoria e prática úteis à sua formação profissional. Para isto serão realizadas aulas-reunião para monitoramento do processo de produção da monografia, bem como serão tratados os seguintes pontos: Etapas do processo de pesquisa, Objetivos, tipologia e processo. O Objeto-Problema de pesquisa. Objetivos e hipóteses. Referencial teórico. Classificação, métodos e técnicas de pesquisa. Apresentação e discussão dos resultados. Conclusões e considerações finais. Formalização e estruturação do projeto e da monografia. Defesa oral.

ANEXO C - Planos da Ensino da IES “B”

ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO

Ementa:
Introdução à Administração da Produção. Projeto de produtos, serviços e processos. Capacidade, localização e arranjo físico das instalações. Instalação e manutenção de equipamentos. Administração de tecnologias. Métodos e organização do trabalho. Melhoramento da produção. Controle e qualidade.

Programa:
Introdução à administração da produção: A evolução da administração da produção. Objetivos de desempenho da produção.
Projeto em gestão da produção: projeto de processos; projeto de produtos e serviços.
Localização e arranjo físico de instalações: fatores e processo de decisão local. Métodos de estudo localizacional. Métodos de estudo de layout.
Previsão de vendas: Tipos de demanda mais comuns. Métodos baseados em médias. Gestão da capacidade. Determinação da capacidade a instalar. Políticas alternativas de capacidade. Instalações e manutenção de equipamentos: máquinas e manutenção industrial. Prevenção e recuperação das falhas. Administração de tecnologias usadas na produção. Métodos e organização do trabalho: projeto e característica de tarefa; Projeto e medida do trabalho. Planejamento das operações: métodos e medidas.
Melhoramento da produção. Planejamento e controle da qualidade.

ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS E PATRIMÔNIO

Ementa:
Estudos relacionados à administração de materiais em todas as suas fases e às habilidades, conhecimentos e funções necessárias para aqueles que a praticam. As compras, a conservação e distribuição de materiais, os estoques, pesquisas, análises e interpretações cuidadosas dos métodos e estratégias para sua administração. A Administração patrimonial, suas implicações e modernas técnicas de administração dos recursos materiais e patrimoniais da empresa.

Programa:
Administração de material: Conceitos básicos. A administração de materiais nas organizações. A normalização do material. Atividades da função normativa: classificação, padronização, codificação e catalogação de materiais.
A gestão do estoque. Atividades da gestão do estoque. Métodos de dimensionamento e controle de estoque. Classificação ABC. Métodos de avaliação de estoques. Modernas filosofias de planejamento e controle de estoques: *Just in time*, *Kanbam*, 5S e outros. A Qualidade Total e seus controles na Administração de Material.
A atividade Compra. Conceitos gerais de compra. Atividades da função compra. Ciclo de compras. Fatores que influenciam a compra. Centralização e descentralização das compras. Fornecedores. A compra no mercado externo: globalização. Leasing como modalidade de aquisição. A compra no serviço público brasileiro: licitação e contratos administrativos.
O almoxarifado. Ciclo da função almoxarifado. A arrumação e conservação dos materiais: *Layout*, métodos de estocagem, equipamentos de movimentação, fenômenos na estocagem.

A distribuição dos materiais. Logística. Atividades da função distribuição. Sistemas de distribuição dos materiais: canais de distribuição, suprimento, meios de transporte. Custos envolvidos no transporte.
A depreciação dos materiais. Principais causas. Métodos utilizados na avaliação da depreciação. Desperdício de materiais. Reciclagem dos materiais.
O inventário dos materiais. Importância do inventário nas empresas. Inventário dos materiais de consumo e permanente. Tipos e técnicas de inventários. Planejamento da atividade inventário.
A administração patrimonial. Atividades da função administração patrimonial. Administração de materiais x administração de patrimônio. Ingresso e saída de bens patrimoniais: tombamento e baixa patrimonial. A responsabilidade pelos bens patrimoniais. Segurança patrimonial

ADMINISTRAÇÃO ORÇAMENTÁRIA
Ementa:
Conceito de Orçamento. O processo orçamentário. Orçamentos Operacionais. Orçamento de Caixa. Orçamento de Capital. Demonstração de Resultado do Exercício e Balanço Patrimonial Projetados.

Programa:
O planejamento e o processo de administração. Princípios fundamentais do planejamento e do controle de resultados. Visão sistêmica do orçamento global. Conceitos, objetivos e tipos de orçamento. Orçamento de investimentos. Orçamento de vendas
Orçamento de custos indiretos de fabricação. Orçamento do custo de produção e do custo de venda. Orçamento de despesas comerciais e administrativas. Orçamento do fluxo de caixa. Orçamento do resultado. Análise dos resultados orçados x realizados. Planejamento Financeiro, Estratégico e Operacional.

COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL
Ementa:
Conceito de comunicação empresarial. Funções da Comunicação. Processo da comunicação. Fundamentos da Comunicação. Pragmática da Comunicação Humana. Barreiras à Comunicação. A comunicação “politicamente correta“. Comunicação Multicultural.

Programa:
Conceito de comunicação empresarial. Funções da comunicação. Processo da comunicação. Fundamentos da comunicação. Pragmática da comunicação humana. Barreiras à comunicação. Os tipos de instrumentos de comunicação. Técnicas de liderança de reuniões. Média *training. Stakeholders*. Os veículos de comunicação interna, seus objetivos e utilizações. A base da comunicação que se dirige aos formadores de opinião e à opinião pública em geral. Meios de comunicação de massa. O papel da imprensa. Identidade, imagem e reputação da empresa. Gerenciamento de crises. A comunicação durante a crise. Estudos de casos sobre gerenciamento de crises e a comunicação durante as crises.

CONTABILIDADE GERENCIAL
Ementa:
Conceituação da contabilidade e sua aplicação. A importância da contabilidade como instrumento de gestão empresarial. Introdução às regras e convenções da Contabilidade. Demonstrações e Relatórios Contábeis para tomada de decisões. Apurações contábeis de resultado. Fluxo de Caixa. Interpretação e Análise das demonstrações financeiras.

Programa:
Relatórios Contábeis: obrigações e auxilio a gerência. Importância da tomada de decisão Demonstrações financeiras e relatórios contábeis. Complementação às demonstrações financeiras. Balanço Patrimonial. Introdução. Representação Gráfica. Equação fundamental do patrimônio. Representação gráfica dos estados patrimoniais. As várias configurações do capital. Balanço Patrimonial: grupo de contas. Justificativas. Grupos de contas do ativo. Grupos de contas do Passivo. Ciclo operacional e prazos em contabilidade. Algumas decisões em relação ao Balanço Patrimonial. Importância do passivo. Situação financeira. Considerações sobre o permanente. Demonstrações de Resultado do Exercício. Introdução. Demonstração dedutiva. Detalhes das informações da DRE. Receita líquida. Lucro bruto. Lucro operacional. Lucro antes do imposto de renda. Lucro depois do imposto de renda. Lucro líquido. Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados. O que fazer com o lucro. Ajustes de exercícios anteriores. Transferências do lucro e outros. Demonstração das Mutações do Patrimônio líquido. Informações de custos para decisão. Conceitos iniciais da área de custos. Custeio direto e custeio por absorção. Apuração de resultados. Demonstração do Fluxo de Caixa. Análise das Demonstrações Financeiras. Quocientes de rentabilidade e outros. Entendendo o ciclo contábil.

DIREITO PÚBLICO E PRIVADO
Ementa:
IDPP – Instituições de Direito Público e Privado. Especificidade do Direito: origem, conceitos fundamentos, problemas e temas relevantes. .

Programa:
Noções de Direito. Noções de Direito. Breve conceito de Direito. Direito objetivo e Direito subjetivo. Ramos do Direito. Direito natural e Direito positivo. Direito internacional e Direito nacional. Direito público e Direito privado. Direito positivo. Direito internacional público. Direito constitucional. Direito administrativo. Direito tributário. Direito penal. Direito civil. Direito comercial. Direito do trabalho

DIREITO TRIBUTÁRIO E COMERCIAL
Ementa:
Sociedades por ações. Sociedades por cotas de responsabilidade limitada. Demais tipos de sociedades. Dissolução e liquidação. Nota promissória. Letra de Câmbio. Cheque. Duplicatas a receber e a pagar. Pessoa falimentar. Títulos de crédito. Introdução ao Direito tributário. Denominação. Conceito. Princípios. Tributo. Limitação constitucional ao poder de tributar. Competência tributária. Normas gerais sobre tributação.

Programa:
Direito comercial. Constituição das sociedades contratuais. Sociedades contratuais menores. Sociedade limitada. Sociedade por ações. Teoria da empresa e atos comerciais. Dissolução e liquidação das Sociedades contratuais: Introdução. Fatores da dissolução e liquidação societária. Decisão da maioria dos sócios. Apuração dos haveres. A falência dos sócios. Morte do sócio. A vontade do sócio. Desinteligência grave entre os sócios. A dissolução. A Liquidação. O liquidante. O pagamento do passivo. Dissolução e liquidação das cooperativas. Nota promissória. Conceito. Histórico. Regime jurídico. Aplicação dos preceitos da letra de câmbio. Requisitos essenciais. Aceite da nota promissória. Letra de câmbio. Os três períodos históricos. 1º Período italiano. 2º Período francês. 3º Período germânico. Noção geral da letra de câmbio. Regras de forma. Regras de fundo. O endosso. O aceite. O aval. O Vencimento. O pagamento. Protesto. Cheque. Noções gerais.
Emissão do cheque. Forma de pagamento do cheque. Fundos disponíveis. Devolução do cheque. O endosso do cheque. O aval. A apresentação do cheque. As espécies de cheque. Ação por falta de pagamento. Protesto do cheque. Obrigação solidária.
Exigência do pagamento. Prescrição. Duplicata. Desenvolvimento histórico. Duplicata comercial. O protesto. As ações fundadas na duplicata. Escrita especial. Triplicata. Padronização das duplicatas. Duplicata de prestação de serviços. Pessoa falimentar. Processo falimentar. Pessoa e bens do falido. Títulos de crédito. Conceito geral dos títulos de crédito. Características dos títulos de crédito. Literalidade. Autonomia. Cartularidade. Independência. Abstração. Natureza comercial dos títulos de crédito. Teoria da criação. Teoria da emissão. A teoria adotada pelo direito brasileiro. Inoponibilidade das exceções. O título de crédito não opera novação do crédito anterior. Classificação dos títulos de crédito. Normas gerais de Direito tributário. Tributos: conceito e denominação. Prestação pecuniária. Prestação compulsória. Prestação diversa de sanção. Prestação instituída por lei. Prestação cobrada por lançamento. Limitações constitucionais ao poder de tributar. As Limitações ao poder de tributar. Limitações do poder de tributar em normas infraconstitucionais. Princípios e normas de limitação ao poder de tributar. Princípio da reserva de lei formal e exceções. Princípio da irretroatividade da lei tributária. Princípio da transparência dos impostos. Princípios tributários decorrentes da ordem econômica. Imunidades tributárias. Competência tributária. Competência impositiva. Competência privativa. Competência comum. Competência cumulativa. Competência especial. Competência residual. Competência extraordinária. Normas gerais de Direito tributário. Tributos: conceito e denominação. Prestação pecuniária. Prestação compulsória. Prestação diversa de sanção. Prestação instituída por lei. Prestação cobrada por lançamento.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
Ementa:
Atividade vivencial na empresa. Elaboração de pré-projeto e projeto vislumbrando o Trabalho de Conclusão de Curso. Relatório das atividades vivenciais com diagnóstico e proposta inovadora.
Programa:
Elaborar o Plano de Estágio junto com o supervisor (na empresa). Relatórios do 1º bimestre e do 2º bimestre. Relatório bimestral a ser entregue pelo aluno ao coordenador de estágios com a assinatura do supervisor de estágio da sua empresa,

anexando o formulário de atividades somando aproximadamente 200 horas. Pré-projeto. O pré-projeto deverá ser entregue junto com o Relatório do 1º bimestre, e deverá conter os itens: a escolha do tema; a revisão da literatura; a problematização; a delimitação do assunto; a geração da hipótese. Relatório final: relatório a ser entregue no final do semestre pelo aluno ao coordenador de estágios com a assinatura do supervisor de estágio da empresa, com o Diagnóstico e Proposta Inovadora, anexando o formulário de atividades somando as 400 horas do 2º bimestre incluindo as atividades em sala de aula. Projeto: o projeto deverá ser entregue junto com o Relatório Final, e deverá conter os itens: a área de pesquisa; o tema geral; o tema específico; as justificativas; o objetivo geral; os objetivos específicos; os procedimentos de coleta; os recursos; as fontes; o cronograma.

ESTRATÉGIA EMPRESARIAL
Ementa:
Construir um plano estratégico para uma empresa (negócio, a missão, os princípios, o ambiente, a visão, os objetivos e as estratégias competitivas). Definir as etapas de implantação. Criar estratégias de implantação.

Programa:
Escolas da estratégia. Plano estratégico (visão geral). Etapas do plano estratégico Declaração de valores, missão, visão. Análise do ambiente, definição dos objetivos, elaboração das estratégias. Implementação do plano estratégico. Desafios da administração estratégica. Avaliação dos planos estratégicos e redefinição de valores.

ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS
Ementa:
Características conceituais e metodológicas das diversas áreas da Antropologia aplicadas à Administração. Complexidade cultural. Aspectos da sociedade brasileira e a inserção do cidadão no meio social. Papel do administrador como agente de mudanças na sociedade global.

Programa:
Fundamentos teóricos e metodológicos da antropologia: objeto e campo de estudo da Antropologia. Cultura e sociedade. A análise da diversidade cultural. Interfaces entre Antropologia e Administração no campo da pesquisa.
Análise das sociedades primitivas: sistema de parentesco. Economia e poder político. A expansão colonial e as sociedades primitivas. Colonialismo e personalidade.
A antropologia e a análise das sociedades capitalistas: As populações indígenas do Brasil. A questão racial. A reprodução da heterogeneidade cultural e a realidade brasileira. A herança e sua análise cultural: cultura política. Pluralidade e cultura religiosa. Artes e festas populares.

ÉTICA NAS ORGANIZAÇÕES
Ementa:
Esta disciplina pretende instrumentalizar os formandos do Curso de Administração nos conceitos da ética ligada às organizações empresariais no que se refere à responsabilidade social, ambiental e na obrigação moral de agirem,

independentemente das situações serem ou não favoráveis à empresa, respeitando os princípios éticos estabelecido em seu planejamento estratégico. Trata-se de estimular a prática e a análise de situações-problemas sob a óptica da teoria consequencialista utilitarista e solidária da Bioética de Intervenção, uma vez que, este marco referencial teórico se aproxima, de forma mais cabal dos problemas sociais, ambientais e econômicos vividos pelos países em desenvolvimento.

Programa:
Cultura organizacional: princípios que regem o comportamento organizacional. Valores organizacionais. Ética: multiplicidade dos conceitos de ética. Ética e moral. Bioética: análise de situações-problemas. Código de ética do Administrador: Discussão de artigos do código de ética do administrador. Análise de casos julgados pelo CRA e CFA.

GESTÃO AMBIENTAL NAS EMPRESAS
Ementa:
Evolução da questão do meio ambiente no cenário internacional. Biodiversidade. Desenvolvimento sustentável. Rumo à sustentabilidade global. Sistema de Gestão Ambiental (SGA). Histórico e definição da auditoria ambiental como componente do SGA. Teoria e métodos de auditoria ambiental. As normas ambientais ABNT- 14.000. ISO 14001.

Programa:
O desenvolvimento sustentável e a evolução da questão do meio ambiente. O modelo de gestão aplicado ao meio ambiente. Visão sistêmica do meio ambiente no terceiro milênio. Certificação ISO 14000. Legislação ambiental. Crimes ambientais. Unidades de conservação. Licenciamento ambiental. O que é um Sistema de Gestão ambiental - SGA? Planejamento e estratégia do SGA. Instrumentos de controle de desempenho ambiental com base no SGA. Estrutura e recursos para implantar o SGA. Aspectos macro e micro da gestão ambiental e stakeholders. Fundamentos do gerenciamento do meio ambiente. Estudos de casos. Seminários com avaliação crítica dos SGAs das empresas.

GESTÃO CONTEMPORÂNEA DAS ORGANIZAÇÕES
Ementa:
Ambiente organizacional no século XXI. Fundamentos das organizações: planejamento, organização, direção e controle. Tendências contemporâneas no campo da gestão administrativa.

Conteúdo programático
Teoria Geral dos Sistemas; Teoria Contingencial. Evolução do Processo Administrativo. Planejamento. Organização. Direção. Controle. Governança Corporativa. Qualidade - enfoque em ferramentas. Benchmarking e endomarketing. Comunicação empresarial, negociação, gestão de crises. Responsabilidade sócio-ambiental. ERP.

GESTÃO DE OPERAÇÕES E LOGÍSTICA
Ementa:
Aborda a logística empresarial, embora mantenha uma visão integrada com as demais áreas empresariais. Enfoca como eixo básico: a) a introdução de novos conceitos da logística empresarial como diferencial competitivo; b) os conceitos e as principais decisões envolvidas nas diferentes etapas do fluxo de materiais bem como o sistema de informações que permite o controle destes fluxos; c) o relacionamento empresarial de redes de organizações, o *Supply Chain Management*, traduzidos pelas parcerias empresariais que permitem resultados ampliados aos participantes, demonstrando a importância da compreensão das mudanças culturais empresariais que privilegiam os processos na busca de acréscimos de valor aos clientes finais. Novos conceitos de logísticos: Operadores logísticos e logística reversa.

Programa:
Introdução e conceitos da logística empresarial e do gerenciamento da cadeia de suprimentos. O sistema de transporte e seus modais: importância, alternativas, serviços integrados, intermodalidade. Armazenagem: importância e aspectos gerais. Gestão de estoques aplicada à logística. Custos logísticos: a necessidade de uma visão integrada e holística. O paradigma da logística enxuta. Tecnologias associadas às operações logísticas. Logística reversa. Manuseio e embalagem. Terceirização logística.

GESTÃO DE PESSOAS I
Ementa:
O capital humano das organizações. O sistema de administração de Recursos Humanos. Descrição e análise de cargos. Recrutamento e seleção de pessoal. Treinamento e desenvolvimento. Avaliação de desempenho. Demissão, redução e retenção de pessoal. Ética e Responsabilidade Social.

Programa:
Gestão de pessoas no contexto das organizações modernas. O capital humano nas organizações. Gestão de Pessoas – sistema e subsistemas.
Recrutamento e seleção: Planejamento de Recursos Humanos. Descrição e análise de cargos. Recrutamento e seleção de pessoal. Desenvolvimento e avaliação de pessoas: Treinamento e desenvolvimento de pessoal. Avaliação de desempenho. Retenção e redução de pessoal: retenção de pessoal. Redução e demissão de pessoal. Ética e responsabilidade social. Ética no contexto da gestão de pessoas. Responsabilidade social.

GESTÃO DE PESSOAS II
Ementa:
Programa de segurança e saúde. Qualidade de Vida no Trabalho. Estresse. Gestor narcisista destrutivo. Administração de carreiras. Administração por objetivos. Gestão do conhecimento. Gestão de competências. EaD. *E-learning*. Universidade Corporativa. *Feedback* 360º. Empregabilidade e Empresabilidade. Administração em contexto globalizado, dinâmico e competitivo. Os novos paradigmas do mundo dos negócios. O novo perfil do emprego. Cultura e Mudança Organizacional.

Programa:
O contexto da administração de Pessoas: cultura e mudanças organizacionais. Administração em contexto globalizado, dinâmico e competitivo. Aprendizagem organizacional: gestão por competência. Gestão do conhecimento. EaD. *E-learning* e Universidade Corporativa. Sistemas de avaliação: Avaliação de desempenho e *Feedback* 360º. Administração por objetivos e *Balanced Scorecard*. Atenção ao trabalhador: Qualidade de Vida no Trabalho. Programa de Segurança e Saúde. Administração de Carreiras. Tendências: Empregabilidade e Empresabilidade. Estilo de administração. Os novos paradigmas do mundo dos negócios. O novo perfil do emprego.

GESTÃO DE SERVIÇOS
Ementa:
Gerenciamento de negócios de serviços. Cenários futuros. O estado da arte da Administração em serviços. Flexibilização e estruturação de empresas e serviços, Mudança organizacional nas empresas de serviços, a cultura organizacional nas empresas de serviços, jogos de negócios aplicados a serviços. Os paradigmas gerenciais das empresas de serviços. Tomadas de decisões nas empresas de serviços, Qualidade nas organizações de serviços.

Programa:
Elementos fundamentais: A importância dos serviços na economia; as operações de serviços; a importância estratégica das operações em serviços.
Fundamentos na gerência de serviços: gestão das atividades de linha de frente e de retaguarda em serviços; gestão de custos em serviços; avaliação da qualidade do serviço pelo cliente.
Estratégia de operações de serviços: estratégia de operações; qualidade e melhoria dos sistemas de serviços; planejamento, programação e controle dos sistemas de serviços. Marketing de serviços.
Desafios e oportunidades para as operações de serviços: serviços na nova economia; terceirização de serviços; serviços via Internet.

GESTÃO DE SISTEMAS GERENCIAIS
Ementa:
Empresa como sistema e sua decomposição em subsistemas. Interação do sistema empresa com o meio ambiente. Informação.

Programa:
A organização como um sistema de informação. A organização e sua interação com o ambiente externo. A organização e seus diversos subsistemas.
Sistemas de informação. Conceitos. Evolução. Planejamento. Desenvolvimento. Implantação. Controle. Avaliação. Impacto da informática nos sistemas de informação.
Tipologia de sistemas de informação. *Business Intelligence (BI). Customer Relationship Management (CRM). Enterprise Resource Planning (ERP). Supply Chain Management (SCM).*
Teoria da decisão. A racionalidade das decisões. Modelo de decisão de Simon. Dificuldades encontradas no momento da decisão.

Informação e decisão. Informação e sua importância no processo decisório a nível estratégico. Informação e sua importância no processo decisório a nível tático. Informação e sua importância no processo decisório a nível operacional.

GESTÃO E GOVERNANÇA PÚBLICA
Ementa:
Estudos relacionados à administração pública e a governança local em suas diferentes faces e as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para os profissionais de administração. Pesquisas, análises e interpretações cuidadosas das estratégias de governo nas três esferas: federal, estadual e municipal. A formação das lideranças locais

Programa:
Teorias sobre a origem do Estado: conceitos básicos e evolução do tema governança.
Debate sobre governo e administração pública. Gestão pública no Brasil. Reforma e modernização do Estado. Papel do estado no mundo contemporâneo .
Evolução da administração pública. Surgimento da expressão governança. Evolução. Tipos de governança. Governança pública. Elementos e requisitos. Governança corporativa. Elementos. Conflitos de agência. Atores sociais. Governança ambiental: elementos, conceitos, conflitos e atores sociais. Governança da tecnologia da informação. Governança em gestão de pessoas.
Governança e os programas para sua implantação. Passos necessários para implantação de programas de governança. Diagnóstico organizacional (interno e externo). Pesquisa de clima organizacional. *SWOT*. Planejamento estratégico

GESTÃO FINANCEIRA I
Ementa:
Evolução histórica da administração financeira; o papel da administração financeira; o posicionamento da empresa no sistema econômico; administração de capital de giro; administração de caixa; fluxo de caixa; administração de duplicatas a receber; ponto de equilíbrio e alavancagem; estrutura de capital e política de dividendos.

Programa:
Taxa de juro efetiva e taxa nominal. Letra do Tesouro Nacional. Fluxo de caixa e equivalências de capitais. Desconto composto. Financiamentos e capitalizações. Empréstimos: revisão de matemática financeira; Sistema Price; sistemas de amortizações variáveis; gestão do capital de giro

GESTÃO FINANCEIRA II
Ementa:
Risco e retorno; os demonstrativos financeiros; financiamentos de longo prazo; a taxa interna de retorno e o VPL; indicadores monetários; o sistema orçamentário.

Programa:
Risco e retorno; Os demonstrativos financeiros; financiamentos de longo prazo; a taxa interna de retorno e o VPL; características básicas do investimento em títulos;

instrumentos do mercado de capitais. O Mercado de ações. Funcionamento e instrumentos negociados na Bovespa e na BM&F. Outros instrumentos de captação no mercado de capitais. Principais tendências do mercado financeiro: a importância do hedge e dos instrumentos financeiros derivativos. Indicadores monetários. O sistema orçamentário.

INTRODUÇÃO À COMPUTAÇÃO

Ementa:

A informática nos negócios. A sociedade da informação. Conceitos de hardware, software e peopleware. Microcomputadores: unidade central de processamento, memória e dispositivos e meios de E/S. Sistemas de numeração. Representação de dados. Bancos de dados. Profissões ligadas à computação. Sistemas de informação; sistemas de apoio à decisão. Sistemas especialistas. Rede e comunicação de dados. Sistemas operacionais. Internet. Segurança da informação. Processadores de textos. Planilha eletrônica; Pesquisa na internet. Criação de apresentações (slides). Montagem de páginas para internet.

Programa:

Da informação à computação. Introdução. A Informação e o processo da informação. O início da computação. A história recente do computador. A informática nos negócios. Noções de gestão da informação e do conhecimento. Estratégias de tecnologias da informação.

Hardware/Software. A estrutura do computador. Os periféricos. Memórias ROM e RAM. *Software* aplicativo. *Software* básico. *Software* utilitário.

Noções de Internet. Vantagens. Serviços. Tecnologias.

Usando o computador. Sistema operacional e ambiente gráfico. Processadores de texto: *word.* Gerenciador de planilhas de cálculo: excel. Gerenciador de slides: *PowerPoint*. Internet e pesquisa na internet. Elaboração de páginas para a internet.

Rede de comunicação. Meios de comunicação. Tipologia de redes. Equipamentos que compõem uma rede. Noções de sistemas de informação. Conceitos de sistemas de informação. Sistemas e subsistemas. Sistemas de apoio à decisão. Sistemas especialistas.

Noções de segurança da informação. Conceitos de segurança da informação. Tópicos de segurança. Criptografia. Certificação digital. Engenharia social. Política de segurança. Vírus. Tendências de segurança.

Noções de bancos de dados. Conceitos de bancos de dados. Sistemas gerenciadores de bancos de dados.

JOGOS CORPORATIVOS

Ementa:

Conceito de omissão, cooperação e competição. Tomada de decisão e Negociação. Estratégias de inversão de placar. Gestão de “goleadores”. Simulações. Dinâmicas de grupos, conceitos e aplicações práticas. Teoria dos Jogos. Agente, racionalidade e comportamento.

Programa:

Conceitos básicos: Conceitos de jogos. Emprego dos jogos corporativos. Tipos de jogos. Cuidados na aplicação de jogos. As etapas dos jogos. Processamento e

análise crítica. Técnicas de trabalho em grupo: *brainstorning*. Exibição de filmes, com discussão e com questionário. Simulações teatrais. Apresentações orais. Elaboração de projetos de jogos. Dinâmicas de trabalho em grupo (dança do navio para dividir em grupos). Prática de jogos: dinâmica do jogo da cerveja – organizando um jogo. Dinâmica do jogo da Pipa – participando de um jogo. Dinâmica de simulação teatral – mudando comportamento. Técnicas para trabalhos em grupo.
Conceitos finais. Teoria dos jogos. Competição e cooperação. Visão estratégica. negociação. Tomada de decisão. Mitos referentes a jogos em empresas. Conceitos a serem solidificados com a prática dos jogos. Aprendizagem institucional. A questão dos paradigmas. A visão do futuro. Inovação colaborativa. Análise sistêmica de problemas.

MARKETING SOCIAL E DE SERVIÇOS
Ementa:
Características e conceitos do segmento de serviços na economia. Aplicação das estratégias de *marketing* ao ambiente social e de serviços. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade empresarial. Terceiro setor. Estratégias de *marketing* para o terceiro setor como ferramenta de sustentabilidade.

Programa:
Marketing Social; principais tópicos relativos ao marketing geral. Comportamento do consumidor. Processo de planejamento de *marketing*. Sistemas de informações de *marketing* (SIM) e pesquisa de mercado. *Marketing* de serviços – CRM. Contextualização do setor de serviços. Dificuldades do *marketing* de serviços. Estratégias para minimizar essas dificuldades. Aspectos do *marketing* e ambiente de marketing sob o enfoque de uma área de serviços (utilizando os elementos e ferramentas de diagnóstico organizacional). Política dos P´s do *marketing*. Métodos de prestação de serviços. Canais de distribuição de serviços e avaliação dos mesmos. Composto de *marketing* de serviços. CRM: nova ferramenta de gestão, uso, vantagens e dificuldades. Serviços de pós-venda. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: origem, conceitos básicos, importância do conceito para eficiência organizacional. Elementos do desenvolvimento sustentável. Práticas de sustentabilidade. Ética; conceitos e elementos. As dificuldades de gestão do terceiro setor. Ferramentas de gestão do *marketing* social e serviços para o terceiro setor. Responsabilidade social corporativa: conceitos e implicações sobre o processo gerencial das organizações. Instrumentos de responsabilidade social corporativa. Cultura organizacional. Clima Organizacional. Governança Corporativa.

MATEMÁTICA FINANCEIRA
Ementa:
Grandezas diretamente e inversamente proporcionais. Regra de três simples e composta. Porcentagem. Juros simples. Valor nominal e valor atual. Desconto racional e comercial. Juros compostos e desconto composto. Anuidades e empréstimos. Inflação.

Programa:
Grandezas diretamente e inversamente proporcionais. Regra de três simples e composta. Porcentagem e juros simples. Descontos simples, bancário e racional.

Juros compostos: capital e montante. Desconto composto. Rendas. Amortização. Sistemas de amortização

MERCADO E *MARKETING* I
Ementa:
Marketing: conceitos e evolução. O ambiente do *marketing.* Pesquisas e sistemas de informação. Comportamento do Consumidor. .

Programa:
Introdução ao MKT: evolução do conceito de MKT. Conceitos básicos relativos ao MKT e áreas de aplicação. Análise de mercado e escolha do público alvo. Análise do ambiente externo da organização. Segmentação de mercado. Análise do comportamento do consumidor. Importância da pesquisa para o planejamento estratégico. Compostos de MKT. Características do produto (bens e serviços). Marca, embalagem. Preços. Estratégias de comunicação. A propaganda. Ciclo de vida do produto. Desenvolvimento de novos.

MERCADO *E MARKETING* II
Ementa:
A administração do *marketing*. Estratégias para atrair, reter e fidelizar clientes. Construção de estratégias diferenciadas por segmento. CRM: conceitos, modelos, implementação. *Marketing* e sociedade. *Marketing* pessoal. Postura do administrador.

Programa:
A administração do *marketing*. Planejamento em marketing, implementação e controle dos processos. Exemplos de administração de *marketing*. Estratégia varejista: Identificar os tipos de estratégias de atuação no varejo; variáveis do marketing de varejo; análise ambiental do varejo; análise de oportunidades estratégicas. Estratégias para atrair, reter e fidelizar clientes. Quem é o cliente. Clientes internos e externos. Funcionários como clientes, *endomarketing* como ferramenta de melhoria na qualidade do atendimento prestado. Clientes externos. Clientes Frequentes, clientes usuais, clientes prospects. Captação, retenção e fidelização de clientes. Construção de estratégias diferenciadas por segmento. Mercado alvo: avaliação de segmentos de mercado. Seleção de segmentos de mercado. Estratégia de atuação. CRM: conceitos, modelos e implementação. Benefícios do CRM: melhor retenção e fidelidade do cliente. Maior lucratividade dos clientes e custo reduzido de vendas. *Marketing* e sociedade. *Marketing* pessoal. Postura do administrador. Iniciando relacionamentos: cuidando de você. *Marketing* pessoal: definições.

ORGANIZAÇÃO, SISTEMAS E MÉTODOS
Ementa:
Estudo e análise de funções e tarefas. Organogramas. Levantamentos de cargos e funções e procedimentos. Fluxograma de papéis e serviços. Racionalização de procedimentos. Relatórios. Manuais de normas e procedimentos. Análise de formulários. Análise do pessoal e descrição de funções. Conexões possíveis das tarefas. Ritmo de trabalho. Condições locais de trabalho. Equipamentos. Sistemas de arquivo. *Lay Out.*

Programa:
Processos Organizacionais: organização. Alcance do controle; níveis administrativos. Departamentalização e descentralização. Estruturas organizacionais: métodos e processos. Análise administrativa. Processos empresariais. Gráficos de processamento. Formulários. *Layout*. Análise da distribuição do trabalho.

PESQUISA OPERACIONAL
Ementa:
Formas de estudo de sistemas. Introdução às ferramentas de pesquisa operacional. Programação linear. Operações com matrizes. Inversão de matrizes. Solução de sistemas lineares. Introdução à programação não-linear. Teoria dos gráficos. Programação dinâmica. Simulação de sistemas.

Programa:
A Pesquisa operacional e a análise de decisão. Introdução ao conceito de decisão. O enfoque gerencial e natureza da pesquisa operacional. Fases de um estudo de pesquisa operacional. Modelagem de problemas. O modelo no processo de decisão.
Variáveis e tipos de modelo. Definição do escopo do modelo. Construção dos modelos de simulação e otimização. Problemas de alocação de recursos. Modelagem de problemas de alocação de recursos. Conceitos básicos do método simplex.
Análise de riscos. Conceito de risco. Conceito de probabilidades subjetivas. Métodos para análise e consideração do risco. Critérios para decisão sob condições de incerteza.
Teoria da decisão. Matriz de decisão. Decisão tomada sob risco. Valor esperado da informação perfeita. Análise de sensibilidade. Arvore de decisão. Decisão tomada sob incerteza. Critérios *maximax, maximin, Laplace*, realismo e do mínimo arrependimento.
Simulação. Métodos Monte Carlo.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO
Ementa:
Conceitos de política e estratégia. A teoria do planejamento estratégico. Administração estratégica. Modelos formais de planejamentos estratégicos. Metodologia de formulação Empresarial. Aspectos gerenciais da administração estratégica.

Programa:
Concepções básicas: Política e estratégia. Administração estratégica. Conceitos de planejamento e de sistema: conceituação de planejamento. Princípios do planejamento
Tipos de planejamento. Empresa como sistema. Elaboração e implementação do planejamento estratégico nas empresas. Fases da metodologia de elaboração e implementação. Diagnóstico estratégico. Componentes do diagnóstico estratégico. Missão da empresa. Missão e propósitos da empresa. Cenários. Postura estratégica da empresa. Macroestratégias e macropolíticas. Objetivos e desafios empresariais. Diferença entre objetivos e desafios. Importância dos objetivos. Características dos objetivos e desafios. Estabelecimento de objetivos e desafios. Estratégias empresariais. Importância da estratégia. Alguns tipos de estratégias. Fator

estratégico. Formulação da estratégia. Estratégias alternativas. Escolha da estratégia. Implantação da estratégia. Avaliação da estratégia. Interação das estratégias e políticas na empresa. Projetos e planos de ação. Características e técnicas de avaliação de projetos. Controle e avaliação do planejamento estratégico. Finalidades da função controle e avaliação. Informações necessárias ao controle e à avaliação. Fases do processo de controle e avaliação. Verificação de consistência do planejamento estratégico. Resistências ao processo de controle e avaliação. Planejamento estratégico na prática. Utilização de planilhas em EXCEL. Análise e discussão de planejamentos estratégicos de diversas organizações. Exercícios práticos. Estudo de casos.

RACIOCÍNIO LÓGICO
Ementa:
Teoria dos conjuntos. Geometria Plana. Estruturas lógicas. Lógica formal. Lógica de argumentação. Lógica quantitativa. Diagramas lógicos. Sequências e séries. Proporção. Grades lógicas. Introdução à álgebra linear e booleana. Introdução à probabilidade e análise combinatória (arranjo, permutação, combinação).

Programa:
Teoria dos conjuntos. Conjuntos numéricos. Operações e relações entre conjuntos. Subconjuntos. Estruturas Lógicas: sentenças e proposições. Conectivos lógicos: conjunção, disjunção, condicional e bicondicional. Implicações e equivalências lógicas. Lógica da argumentação: argumentos, validade de argumentos, métodos de demonstração.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Ementa:
Produção intelectual do aluno concluinte. Consolidação dos fundamentos científicos, técnicos e culturais do profissional de Administração. Exercício de formulação e sistematização de ideias, de aplicação dos métodos de investigação científica. Revisão de literatura publicada sobre um assunto, de uma discussão teórica e crítica sobre um tema doutrinário ou uma técnica. Pesquisa de campo ou estudo de caso (opcionais).

Programa:
Resolução CONSU nº 03/2008 de 18/02/2008. Art. 13 – O TCC é realizado durante o oitavo semestre do Curso de Administração, durante o qual o aluno deverá: definir o Tema; delimitar e definir o problema; selecionar bibliografia; escrever o referencial teórico e construir o instrumento de pesquisa; validar o instrumento de pesquisa junto ao professor orientador em teste com representantes da amostra (validação semântica). Aplicar o instrumento, tabular e analisar os dados. Finalizar o artigo. Apresentar o artigo nos seminários acadêmicos.

TEORIAS DE ADMINISTRAÇÃO
Ementa:
Por que estudar administração. Campos de estudo da administração. Habilidades, papéis e funções dos administradores. Evolução histórica da administração. As teorias administrativas.

Programa:
Conceitos básicos. Campos de atuação do administrador. Antecedentes históricos. Primórdios da administração. Administração Científica. Teoria Administrativa. Teoria da Burocracia. Teoria das Relações Humanas. Teoria Neoclássica. Teorias Comportamentais.

TÓPICOS ESPECIAIS I
Ementa:
Processo de mudança. Problemas: reconhecimento e definição. Comunicação interpessoal e intergrupal. Habilidades do administrador. Atitudes de um administrador: iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças. Negociação. A ética na administração.

Programa:
Processo de mudança: conceitos de mudança organizacional. Inovação. Impactos organizacionais. Problema: como definir, reconhecer e estruturar um problema. Comunicação: comunicação interpessoal e intergrupal. Habilidades básicas do administrador: a técnica, a humana e a conceitual. Atitudes de um administrador: iniciativa, criatividade, vontade aprender, abertura às mudanças. Gestão do conhecimento. Negociação: conceitos, fatores que interferem no processo de negociação. Ética na Administração: O que é ética? Ética empresarial: conceitos e impactos.

TÓPICOS ESPECIAIS II
Ementa:
Teorias da Administração. Pensamento Estratégico. Raciocínio lógico, critico e analítico na administração. Análise de dados e informações para tomada de decisão. Processo de tomada de decisão. Gestão de projetos. Atuação em projetos de consultoria em gestão e administração. Elaboração de pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais.

Programa:
Gestão em tempo de mudanças. Liderança. Teorias da Administração. Estudos críticos da Administração – ECA - Ciclo de Vida das Organizações. Processo decisório: ferramentas. Etapas. Análise de dados para tomada de decisão. Diagnóstico organizacional: ferramentas da Matriz *SWOT*. Gestão de projetos e consultoria. Raciocínio lógico e atualidades como gestão do meio ambiente. Papel da mulher no processo de gestão. Responsabilidade Social.