

**PERSPECTIVAÇÃO: UM NOVO MODELO DE  
EDUCAÇÃO EXECUTIVA RESPONSÁVEL**

Norman de Paula Arruda Filho

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de  
Doutor em Gestão Empresarial Aplicada

Orientador:  
Doutor Luis Antero Reto, Professor Catedrático,  
ISCTE-IUL

Coorientador:  
Doutor Antônio de Araújo Freitas Júnior, Diretor de Integração Acadêmica,  
FGV – Fundação Getulio Vargas

Dezembro, 2012



ISCTE Business School  
Instituto Universitário de Lisboa

PERSPECTIVAÇÃO: UM NOVO MODELO DE  
EDUCAÇÃO EXECUTIVA RESPONSÁVEL

Norman de Paula Arruda Filho

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de  
Doutor em Gestão Empresarial Aplicada

Orientador:  
Doutor Luis Antero Reto, Professor Catedrático,  
ISCTE-IUL

Coorientador:  
Doutor Antônio de Araújo Freitas Júnior, Diretor de Integração Acadêmica,  
FGV – Fundação Getulio Vargas

Dezembro, 2012



## RESUMO

O papel das escolas de negócios se apresenta como o lócus de um novo modelo de construção e difusão educacional, voltado para a formação de lideranças transformadoras, com consciência, visão e capacidade de ação dirigidas a gestão responsável. Esta tese teve como objetivo avaliar a adequação do modelo educacional do ISAE/FGV – o Modelo de Perspectivação – ao contexto de uma educação executiva responsável. Para isso, apresentou-se o Modelo de Perspectivação, desenvolvido pelo pesquisador e aplicado em um estudo de caso no ISAE/FGV em Curitiba, Estado do Paraná, Brasil. Este é um modelo educacional híbrido, composto por 14 atividades que buscam unir diversos saberes para se ajustar ao perfil do trabalhador do século XXI, incluindo estratégias educacionais com a abordagem transdisciplinar (dimensões científica, cultural, espiritual e social). Na sua avaliação utilizou-se a verificação e a validação. A verificação foi feita por meio de uma matriz de cotejamento com critérios teóricos de dimensões predefinidas. A validação do Modelo de Perspectivação foi feita usando a técnica de *face validity* com 50 especialistas. Nos resultados observou-se que o conjunto das 14 atividades obtiveram cerca de 90% a 100% de concordância dos especialistas com relação à adequação das atividades desenvolvidas pelo modelo para uma educação em gestão responsável – sendo que a média de todas foi o valor máximo, ou seja, 10. Com isso conclui-se que o modelo educacional pode contribuir para uma educação em gestão responsável.

Palavras-chave: Escolas de negócios; transdisciplinaridade; Modelo educacional híbrido; gestão responsável



## **ABSTRACT**

The role of business schools is presented as the locus of a new type of construction and dissemination of education, focused on training leaders for change, with knowledge, vision and capacity for action targeted at responsible management. This thesis aimed to evaluate the adequacy of the ISAE/FGV educational model – the Perspectivaction Model – to the context of responsible executive education. To do so, the model developed by the researcher has been presented here and applied in a case study at ISAE/FGV in Curitiba, Paraná State, Brazil. This educational model is hybrid, composed of 14 activities that seek to unite diverse knowledge to fit the profile of the 21st century worker, with educational strategies in a transdisciplinary approach (scientific, cultural, spiritual and social dimensions). It has been evaluated by verification and validation. Verification has been done in a comparison matrix with theoretical criteria of predefined dimensions. Validation has been done using the face validity technique with 50 experts. Results showed that all 14 activities obtained about 90% to 100% agreement of the experts regarding the appropriateness of the model activities for responsible management education – and the average for all is the maximum value 10. Thus it is concluded that the educational model can contribute to responsible management education.





## SUMÁRIO EXECUTIVO

No contexto contemporâneo socioeconômico, político, educacional e cultural, muitos são os desafios a serem percebidos, analisados e adotados como estratégias de mudança. Novos olhares, inclusive fora do ambiente acadêmico tradicional, podem ampliar a visão e a ação inovadora por parte dos líderes em formação. Logo, é tarefa das instituições educacionais assegurarem novos modelos que ofereçam múltiplos quadros referenciais em gestão e que possuam a intenção de colaborar na construção de novos paradigmas da educação empresarial responsável, sob a dimensão global.

Sendo este um momento mundial que requer novas competências para liderar elevados níveis de cooperação global para o arrefecimento das mudanças climáticas, para proteção da biodiversidade, para um controle do rápido crescimento demográfico e da miséria, inúmeros aspectos devem ser considerados na proposta de um currículo orientado a esses desafios. Diante do exposto, entendeu-se oportuno avaliar o modelo educacional Perspectiva que procura, desde sua implantação pelo ISAE/FGV, superar a visão tradicional predominante na maioria das escolas de negócios brasileiras.

Esse modelo educacional está voltado para a formação do ser humano integral, líder, agente transformador da realidade em múltiplas perspectivas e responsável pela ação no sentido de sua autoformação, contemplando o desenvolvimento de competências para a formação de líderes cujo perfil considera a sua capacidade educadora. Destaca-se que o modelo educacional em avaliação elegeu como pressupostos fundamentais a responsabilidade social corporativa e a sustentabilidade.

Ao lado disso, esse modelo educacional híbrido desenvolve-se e se fundamenta em concepções, teorias, estratégias, instrumentos e ferramentas ligadas às diversas áreas das ciências e do conhecimento, portanto, constitui-se em campo fértil de investigação e sistematização desses conhecimentos na perspectiva interdisciplinar.

Embora esta pesquisa esteja circunscrita ao espaço educacional, empresarial e cultural brasileiro e os resultados colhidos remetam a um contexto peculiar de uma escola de negócios no âmbito desta realidade, entende-se que a experiência pode contribuir para instigar reflexões em diferentes espaços educacionais, em especial em empresas e instituições educacionais que buscam se alinhar para a construção de modelos da gestão responsável.



## AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial da minha trajetória concluo o importante ciclo, revestido de um esforço *multistakeholder*, compreendido pelas minhas diversas "partes interessadas", tais como pessoa, pai, marido, filho, cidadão, educador, profissional, executivo, estudante, professor, consultor, mentor, mas principalmente, pela mais importante dessas atividades: como eterno aprendiz.

E é justamente na condição de aprendiz que sempre me foi ensinado sobre a importância do compartilhamento das conquistas, através de justos e devidos agradecimentos àqueles que, de diferentes formas, contribuíram para o desenvolvimento desta tese, desde as inspirações iniciais até a concretização final do projeto. Projeto este que no seu caminho sofreu com momentos de certas intercorrências pessoais, cujo enfrentamento também contou com o apoio e compreensão de muitos.

Assim, dentre muitos, aqui registro:

Aos meus queridos pais, Norman e Laís, educadores e inspiradores maiores que partiram, com a certeza do meu reconhecimento às suas sempre iluminadas e firmes posições na construção de valores e princípios que nortearam a minha formação, educação e conduta ética.

À minha família, Naira minha esposa, companheira e cúmplice dos grandes desafios. E a meus filhos, Naiana, Norman Neto e Nicole, razão maior dessa expedição educacional ao futuro, na esperança da construção de um mundo melhor, mais justo e feliz.

À minha tia e professora Irene, pela sua influência nos estudos de português, cujo aprendizado me conduziu a um padrão de exigência nos mesmos níveis da sua capacidade encantadora de ensinar.

Ao professor doutor Luis Antero Reto, meu orientador que, mesmo após assumir a condição de reitor do ISCTE, me concedeu o privilégio de permanecer recebendo seus esclarecedores e decisivos ensinamentos. Foram fundamentais suas críticas e lições quanto à estrutura, ao modelo teórico e em especial aos cuidados metodológicos. MUITÍSSIMO obrigado ao Prof. Reto.

À Equipe do ISCTE e do Programa Doutoral em Gestão, pelas observações sugeridas na qualificação desta tese.

Ao amigo professor doutor Antonio de Araujo Freitas Junior, diretor de integração acadêmica da Fundação Getulio Vargas e meu coorientador no Brasil, grande apoiador do meu entusiasmo pelo objeto desta tese. Suas observações, sempre tomadas como verdadeira terapia acadêmica em bases científicas, combinadas com considerações de ordem prática e funcional, trouxeram outra dinâmica à conclusão do projeto.

Ao professor doutor Carlos Iván Simonsen Leal, presidente da Fundação Getulio Vargas, a quem crédito a motivação inicial deste desafio, por ocasião da sua participação na banca do meu mestrado, concedendo o voto de louvor na aprovação da dissertação. Lá nascia a inspiração para o que veio se tornar o *PerspectivAção*.

Ao doutor Georg Kell, diretor da ONU que me convidou para participar da força tarefa internacional, juntamente com 50 diretores e experts das maiores escolas de negócios de diferentes pontos do mundo, para construir os Princípios para a Educação Executiva Responsável (*Principles for Responsible Management Education – PRME*).

Ao senhor Jonas Haertle, Head PRME Secretariat & Coordinator, Networks, da ONU, pelo apoio e prestígio ao convidar para divulgar em eventos internacionais as iniciativas adotadas na implantação do PRME combinadas com o *PerspectivAção*, integrantes do eixo central desta investigação. A ambos crédito alguns redirecionamentos no projeto, provocando sensíveis melhoras e atualizações à concepção original.

Na pessoa do Professor Andre Sobczak, diretor do Instituto de Responsabilidade Global da Audencia Université de Nantes, agradeço a todos os professores integrantes da força tarefa do PRME/ONU 2007, pela oportunidade de conviver e compartilhar teorias, pensamentos e experiências, dando uma nova abrangência ao olhar educacional voltado à formação de lideranças responsáveis.

Aos participantes e coordenadores do grupo de trabalho da ISO 26000, Responsabilidade Social Global, pela rica oportunidade do exercício da construção coletiva de conceitos e valores no âmbito da RS que pudessem atravessar oceanos e servir de aplicação prática aos princípios que regem o modelo educacional em estudo, cujo reconhecimento foi a razão para integrar a equipe da ISO.

À professora Corina Costa Ramos, pela sua parceria no desenho inicial deste modelo, cuja concepção traduzia uma inquietude no sentido de se criar uma arquitetura acadêmica mais

avançada e contributiva ao engajamento e sucesso dos nossos alunos, enquanto cidadãos e agentes de transformação da sociedade.

Às professoras Cleusa Asanome e Jessica Tsuda, pelo apoio, parceria e importantes contribuições.

Ao meu amigo e colega de Di retoria, Roberto Pasinato, em seu nome agradeço ao tim e do ISAE, da FGV, pela colaboração e compreensão nos momentos mais difíceis.

À Sr.<sup>a</sup> Rebecca Giese, pela sua dedicação, persistência, permanente cobrança e teimosia em fazer com que tantas questões e algumas divagações necessárias pudessem ser traduzidas em objetividade com vistas à efetiva conclusão deste projeto de investigação.

À professora Doutora Hsu O' Keefe, docente e pesquisadora da Pace University e Fairleigh Dickinson University, pela sua disposição em analisar e comentar o modelo Perspectivação em âmbito intercultural.

À Barbara Dunin pelo seu determinante empenho em proceder comigo a revisão final da tese, reestabelecendo conexões com novas referências.

Ao professor doutor Clóvis de Faro, diretor do Instituto de Desenvolvimento Educacional da FGV pelo seu apoio e incentivo.

Ao grande amigo e liderança inspiradora Ozires Silva, pelas suas sábias palavras e sempre crítica visão sobre o papel da educação como fator chave na transformação da sociedade e construção de um mundo melhor.

A todos professores e experts que se dispuseram ao diálogo e à aplicação do *face validity*.

Finalmente, a todos aqueles que de alguma maneira emprestaram seu apoio e encorajamento às ideias e teorias que convergem para a construção de modelos educacionais inovadores que possam fazer da educação fator estratégico de um novo modelo civilizatório que garanta um mundo melhor e mais justo às futuras gerações.



## ÍNDICE

RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
SUMÁRIO EXECUTIVO .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	xix
ÍNDICE DE TABELAS .....	xxi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xxiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xxv
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES .....	1
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	3
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA .....	8
1.4 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO .....	11
1.5 OBJETIVOS .....	12
<b>1.5.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>12</b>
<b>1.5.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>13</b>
1.6 RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....	13
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	17
<b>2 SUPORTE TEÓRICO-CONCEITUAL .....</b>	<b>19</b>
2.1 EDUCAÇÃO EXECUTIVA RESPONSÁVEL: O PARADIGMA .....	19
<b>2.1.1 Concepções de Educação .....</b>	<b>19</b>
2.1.1.1 <i>Educação Tradicional</i> .....	22
2.1.1.2 <i>Educação Experiencial</i> .....	25
2.1.1.3 <i>Educação de Adultos</i> .....	29
2.1.1.4 <i>Educação para a Gestão</i> .....	31
<b>2.1.2 Novos Conceitos no Cenário Empresarial .....</b>	<b>34</b>
2.1.2.1 <i>Responsabilidade Social Corporativa</i> .....	34
2.1.2.2 <i>Sustentabilidade</i> .....	41
<b>2.1.3 Novos Conceitos na Prática Curricular .....</b>	<b>46</b>
2.1.3.1 <i>Transdisciplinaridade</i> .....	46
2.1.3.2 <i>Transversalidade</i> .....	49
2.1.3.3 <i>Autoformação</i> .....	50

<b>2.1.4</b>	<b>A Visão Holística nas Plataformas da UNESCO para a Educação</b> .....	52
2.1.4.1	<i>Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI: Os Quatro Pilares da Educação</i> .....	55
2.1.4.2	<i>A Transdisciplinaridade, o Pensamento Complexo e a Religação dos Saberes: Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro</i> .....	58
<b>2.1.5</b>	<b>Políticas Educacionais Globais</b> .....	61
2.1.5.1	<i>Pacto Global da Organização das Nações Unidas</i> .....	62
2.1.5.2	<i>Liderança Globalmente Responsável: um Chamado ao Engajamento</i> .....	65
2.1.5.3	<i>Processo de Bologna</i> .....	66
2.1.5.4	<i>PRME - Principles for Responsible Management Education</i> .....	71
2.2	<b>A CONSTRUÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS</b> .....	73
<b>2.2.1</b>	<b>Teorias de Aprendizagem</b> .....	75
2.2.1.1	<i>Corrente Comportamentalista (Behaviorismo)</i> .....	77
2.2.1.2	<i>Corrente Cognitivista (Construtivismo)</i> .....	79
2.2.1.3	<i>Corrente Humanista</i> .....	80
2.2.1.4	<i>Aprendizagem baseada em Experiência</i> .....	81
2.2.1.5	<i>Aprendizagem Organizacional: as proposições de Senge e de Argyris e Schön</i> .....	84
<b>2.2.2</b>	<b>Ferramentas para a construção de Modelos Educacionais</b> .....	88
2.2.2.1	<i>Engenharia Pedagógica</i> .....	88
2.2.2.2	<i>Metodologia de Ensino</i> .....	93
2.2.2.3	<i>Instrumentos, Tecnologia Educacional e Espaços Pedagógicos</i> .....	95
<b>2.2.3</b>	<b>Modelos Educacionais Híbridos: a Inovação nas Escolas de Negócios</b> .....	99
2.2.3.1	<i>Modelo Harvard Business School (EUA)</i> .....	101
2.2.3.2	<i>Modelo MIT Sloan School of Management (EUA)</i> .....	102
2.2.3.3	<i>Modelo educacional da IMD Business School (Suíça)</i> .....	105
2.2.3.4	<i>Modelo educacional da IESE Business School (Espanha)</i> .....	108



<b>3</b>	<b>O MODELO EDUCACIONAL PERSPECTIVAÇÃO</b> .....	111
3.1	O CONTEXTO DA ESCOLA DE NEGÓCIOS ISAE/FGV .....	111
3.1.1	<b>O Instituto Superior de Administração e Economia do MERCOSUL</b> .....	111
3.1.2	<b>Conceitos Norteadores</b> .....	113
3.1.3	<b>Os Cursos e o processo de engenharia pedagógica do ISAE</b> .....	115
3.2	O MODELO PERSPECTIVAÇÃO E SEU DESIGN CURRICULAR .....	123
3.2.1	<b>Orientação ao Aluno</b> .....	128
3.2.2	<b>Comunidade de Aprendizagem</b> .....	129
3.2.3	<b>Plano de Desenvolvimento Pessoal</b> .....	131
3.2.4	<i>Coaching</i> .....	132
3.2.5	<i>Mentoring</i> .....	134
3.2.6	<b>Desafios Vivenciais</b> .....	135
3.2.7	<b>Aprendendo com a Empresa</b> .....	137
3.2.8	<b>Jogos de Negócios</b> .....	138
3.2.9	<b>Programas Internacionais</b> .....	139
3.2.10	<b>Oficinas de Aprendizagem</b> .....	140
3.2.11	<b>Gestão do Conhecimento Corporativo</b> .....	141
3.2.12	<b>Incubação de Projetos</b> .....	144
3.2.13	<b>Programa Uaná – Voluntariado</b> .....	145
3.2.14	<b>Pesquisa</b> .....	147
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	149
4.1	MÉTODOS PARA AVALIAÇÃO DO MODELO PERSPECTIVAÇÃO.....	149
4.1.1	<b>A Verificação</b> .....	152
4.1.1.1	<i>Matriz de cotejamento</i> .....	154
4.1.2	<b>A Validação</b> .....	157
4.1.2.1	<i>Delineamento da pesquisa</i> .....	158
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	161
5.1	AVALIAÇÃO DO PERSPECTIVAÇÃO: VERIFICAÇÃO .....	161
5.1.1	<b>Dimensão 1: Modelos Educacionais</b> .....	161
5.1.1.1	<i>Categoria 1: Modelo Educacional Híbrido</i> .....	161
5.1.1.2	<i>Categoria 2: Engenharia Pedagógica</i> .....	164

<b>5.1.2 Dimensão 2: Concepções de Educação</b> .....	168
5.1.2.1 <i>Categoria 1: Educação Tradicional</i> .....	168
5.1.2.2 <i>Categoria 2: Educação Experiencial</i> .....	171
5.1.2.3 <i>Categoria 3: Educação de Adultos</i> .....	178
<b>5.1.3 Dimensão 3: Educação para a Gestão Responsável</b> .....	183
5.1.3.1 <i>Categoria 1: Responsabilidade Social Corporativa e</i> <i>Sustentabilidade</i> .....	183
5.1.3.2 <i>Categoria 2: Políticas Educacionais Globais</i> .....	186
<b>5.1.4 Dimensão 4: Teorias de Aprendizagem</b> .....	192
5.1.4.1 <i>Categoria 1: Aprendizagem baseada em Experiência</i> .....	192
5.1.4.2 <i>Categoria 2: Aprendizagem Organizacional</i> .....	196
<b>5.1.5 Dimensão 5: Visão Holística na Educação</b> .....	199
5.1.5.1 <i>Categoria 1: Quatro Pilares da Educação e o Pensamento</i> <i>Complexo e Religação dos Saberes</i> .....	199
5.1.5.2 <i>Categoria 2: Transdisciplinaridade e Transversalidade</i> .....	203
5.1.5.3 <i>Categoria 3: Autoformação</i> .....	206
5.2 AVALIAÇÃO DO PERSPECTIVAÇÃO: VALIDAÇÃO.....	209
<b>6 CONCLUSÕES</b> .....	231
6.1 QUANTO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	232
6.2 SÍNTESE A PARTIR DA METODOLOGIA APLICADA.....	234
6.3 CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA A SOCIEDADE E PARA A CIÊNCIA .....	235
6.4 RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAMENTO DO MODELO.....	236
<b>DEPOIMENTO PESSOAL</b> .....	239
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	239
<b>APÊNDICE -QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE</b> <b>MINISTRARAM AULAS NO ISAE/FGV NO PERÍODO DE</b> <b>ABRIL A JUNHO DE 2010</b> .....	255
<b>ANEXO - ENTREVISTA DO DIRETOR DO PACTO GLOBAL DA</b> <b>ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, GEORG KELL,</b> <b>CONCEDIDA A ESTE AUTOR</b> .....	261

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 2.1 - Diferenças entre Filantropia e Responsabilidade Social .....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 2.2 - Tipos de aprendizagem organizacional segundo diversos autores .....</b>	<b>88</b>
<b>Quadro 2.3 - Principais tarefas do método MISA relacionadas às fases do processo e aos eixos nos quais ocorrem .....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 2.4 - Princípios da Engenharia Pedagógica .....</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 4.1 - Síntese da Matriz de Cotejamento aplicada na Verificação.....</b>	<b>157</b>
<b>Quadro 5.1 - Incidência da dimensão "Modelos Educacionais" no PerspectivAÇÃO .....</b>	<b>168</b>
<b>Quadro 5.2 - Inclusão da "Educação Tradicional" nos currículos do MBA do ISAE/FGV .....</b>	<b>170</b>
<b>Quadro 5.3 - Verificação da categoria "Educação Experiencial" nas atividades do PerspectivAÇÃO .....</b>	<b>178</b>
<b>Quadro 5.4 - Incidência da categoria "Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade" nas ações educacionais do ISAE/FGV .....</b>	<b>184</b>
<b>Quadro 5.5 - Aderência do ISAE/FGV em suas ações educacionais ao "Pacto Global" .....</b>	<b>187</b>
<b>Quadro 5.6 - Aderência das atividades do PerspectivAÇÃO aos Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRME).....</b>	<b>192</b>
<b>Quadro 5.7 - Contribuições das etapas da aprendizagem para as estratégias educacionais .....</b>	<b>194</b>
<b>Quadro 5.8 - Incidência das Atividades do PerspectivAÇÃO segundo o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Kolb).....</b>	<b>195</b>
<b>Quadro 5.9 - Incidência das Plataformas da UNESCO para a Educação no PerspectivAÇÃO .....</b>	<b>202</b>
<b>Quadro 5.10 - Incidência da Transdisciplinaridade e Transversalidade no PerspectivAÇÃO .....</b>	<b>206</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 5.1 - Atividades profissionais dos professores na Rede FGV .....</b>	<b>211</b>
<b>Tabela 5.2 - Espaços pedagógicos onde os professores atuam ou atuaram .....</b>	<b>211</b>
<b>Tabela 5.3 - Níveis de ensino em que os professores atuam ou atuaram .....</b>	<b>212</b>
<b>Tabela 5.4 - Percepção dos professores quanto ao contexto educacional .....</b>	<b>215</b>
<b>Tabela 5.5 - Percepção dos professores quanto à importância atribuída às atividades do modelo educacional PerspectivAÇÃO .....</b>	<b>224</b>
<b>Tabela 5.6 - Avaliação do desempenho do aluno do ISAE, em diferentes aspectos do PerspectivAÇÃO, comparados aos alunos de outras instituições de ensino.....</b>	<b>225</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 2.1 - Ciclo de aprendizagem vivencial (CAV)</b> .....	83
<b>Figura 2.2 - Modelo de aprendizagem de Argyris e Schön – ciclo simples, duplo e dêutero</b> .....	86
<b>Figura 2.3 - Engenharia pedagógica e suas áreas componentes</b> .....	89
<b>Figura 3.1 - Processo de elaboração dos cursos abertos no ISAE/FGV</b> .....	117
<b>Figura 3.2 - Impacto do domínio de desempenho em estratégias de aprendizagem</b> .....	118
<b>Figura 3.3 - Estrutura da segmentação dos cursos do ISAE/FGV</b> .....	119
<b>Figura 3.4 - Processo de desenvolvimento de novos cursos <i>in company</i></b> .....	120
<b>Figura 3.5 - Ciclo de vida do projeto de cursos <i>in company</i></b> .....	122
<b>Figura 3.6 - Estrutura do Modelo Educacional PerspectivAÇÃO</b> .....	126
<b>Figura 4.1 - Processo da Verificação do PerspectivAÇÃO</b> .....	153
<b>Figura 5.1 - O continuum da entrega de aprendizagem</b> .....	167





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 5.1 - Distribuição da amostra por sexo.....</b>	<b>210</b>
<b>Gráfico 5.2 - Professores quanto à formação atual.....</b>	<b>210</b>
<b>Gráfico 5.3 - Percepção quanto à suficiência de métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) no desenvolvimento do perfil de liderança para o século XXI.....</b>	<b>213</b>
<b>Gráfico 5.4 - Uso de métodos na educação em gestão para aprendizados além dos conhecimentos e habilidades técnicas.....</b>	<b>213</b>
<b>Gráfico 5.5 - Uso de metodologia inovadora para desenvolver os princípios norteadores da gestão responsável (ética, cooperação, responsabilidade social, sustentabilidade).....</b>	<b>214</b>
<b>Gráfico 5.6 - Desenvolvimento de saberes (saber conviver e saber ser) por meio do uso de abordagens que adotam meios formais, não formais e informais no processo educacional.....</b>	<b>214</b>
<b>Gráfico 5.7 - "Orientação ao aluno" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído por professores.....</b>	<b>216</b>
<b>Gráfico 5.8 - "Comunidade de aprendizagem" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>216</b>
<b>Gráfico 5.9 - "Plano de Desenvolvimento Profissional" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído.....</b>	<b>217</b>
<b>Gráfico 5.10 - "Gestão do Conhecimento Corporativo" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído.....</b>	<b>218</b>
<b>Gráfico 5.11 - "Mentoring" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>218</b>
<b>Gráfico5.12 - "Coaching" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>219</b>
<b>Gráfico 5.13 - "Aprendendo com a Empresa" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>219</b>
<b>Gráfico 5.14 - "Oficinas de Aprendizagem" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>220</b>
<b>Gráfico 5.15 - "Desafios" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores.....</b>	<b>220</b>

<b>Gráfico 5.16 - "Uaná – voluntariado" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores .....</b>	<b>221</b>
<b>Gráfico 5.17 - "Incubação de Projetos" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores .....</b>	<b>222</b>
<b>Gráfico 5.18 - "Pesquisa no ambiente corporativo" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores .....</b>	<b>222</b>
<b>Gráfico 5.19 - "Jogos de Negócios" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores .....</b>	<b>223</b>
<b>Gráfico 5.20 - "Programas Internacionais" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores .....</b>	<b>223</b>
<b>Gráfico 5.21 - Avaliação do modelo educacional PerspectivAÇÃO em comparação com outras atividades de instituições de ensino variadas.....</b>	<b>224</b>
<b>Gráfico 5.22 - Adequação do modelo educacional PerspectivAÇÃO quanto à potencialização da formação de lideranças globalmente responsáveis.....</b>	<b>226</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

O ano de 2008 será lembrado como um dos mais turbulentos da história da economia mundial, quando o impacto da sequência de eventos globais – desde a turbulência no mercado financeiro até o aumento dos preços de commodities – resultou em uma crise mundial, que tem afetado as regiões de forma diferente e desigual (Economic Review, 2009). Em um mundo onde as fronteiras são constantemente transcendidas, torna-se cada vez mais claro que o poder das empresas e sua legitimidade precisam ser compatibilizados com as necessidades, os interesses e valores de outros setores da sociedade.

Foi nesse contexto que nasceu a motivação para o desenvolvimento do presente estudo. Tal motivação originou-se de uma necessidade anteriormente diagnosticada na Dissertação de mestrado do autor (Arruda Filho, 2002), que avaliou a inserção do Instituto Superior de Administração e Economia da Fundação Getúlio Vargas (ISAE/FGV) junto à comunidade empresarial do Paraná (Brasil).

Nesse estudo foram avaliados três eixos de percepção de valor relacionados à instituição: a avaliação dos alunos e egressos quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso; a avaliação dos empresários quanto ao benefício gerado pelos alunos no ambiente empresarial; e a avaliação das lideranças empresariais e de outros setores da sociedade paranaense quanto à imagem do ISAE/FGV. Os resultados obtidos indicaram que o valor da atuação do ISAE/FGV é percebido nos três eixos; contudo foi verificada uma defasagem nessa percepção quando comparadas as respostas dos alunos matriculados com os egressos. Nesse caso, quanto maior fosse o tempo de conclusão do MBA, maior era o grau de importância atribuído ao curso.

Essa constatação conduziu, em 2003, a uma reflexão sobre de que forma seria possível antecipar a percepção da importância de valor quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mesmo antes do término do curso.

Juntamente com o reconhecimento da importância de se fortalecer a formação de líderes conscientes da nova realidade global, capazes de responder adequadamente aos desafios que já se apresentavam à sociedade, percebeu-se a necessidade de complementar o eixo, predominantemente cognitivo, dos MBAs que vinha sendo desenvolvido nos currículos. Surgiu, então, a ideia de sistematizar um conjunto de iniciativas, atividades e ferramentas que

promovessem a formação dos alunos de forma integral, oportunizando a aplicação das competências desenvolvidas no decorrer dos currículos oferecidos, junto a diversos contextos para a formação de líderes.

A partir dessa sistematização, criou-se um modelo educacional complementar aos cursos de MBA e foi iniciada a implementação curricular integrada do *Perspectivação*, oferecido aos estudantes com a intenção de propiciar novos olhares e vivências fora do ambiente escolar, ampliando dessa forma os quadros referenciais em gestão numa proposta de educação executiva responsável.

Considerando-se que, na atualidade, é cada vez mais urgente participar de um contexto de mudança global no qual as empresas e as instituições educacionais buscam o alinhamento para a construção de modelos da gestão responsável, percebeu-se o momento propício para avaliar o modelo educacional que procura, desde sua implantação pelo ISAE/FGV, superar a visão tradicional predominante na maioria das escolas de negócios brasileiras.

Este, portanto, é um momento mundial que requer novas competências para liderar elevados níveis de cooperação global para o arrefecimento das mudanças climáticas, para proteção da biodiversidade, para um controle do rápido crescimento demográfico, da erradicação da pobreza extrema, assim como a construção de um novo padrão de produção e consumo. Muitos são os aspectos que devem ser considerados na proposta de um currículo orientado a esses desafios. Destaca-se, neste estudo, a responsabilidade social corporativa e a sustentabilidade.

Ricardo Young (2009), Presidente do Instituto Ethos, comenta que a postura das lideranças durante o Fórum Econômico Mundial de 2009 já foi diferente. A insustentabilidade do sistema atual foi reconhecida, colocando todo o movimento de responsabilidade social, bem como a discussão de uma nova economia de baixo carbono, sob um novo escrutínio. Young comenta que esse cenário exige um extraordinário esforço de reordenamento econômico e uma espécie de novo Contrato Social, ou seja, uma mudança de paradigmas.

Um artigo publicado na *Business and Society Review* (Waddock e McIntosh, 2009) afirma que, de fato, o atual contexto é de mudança. Os autores retomam o pensamento de Einstein, que afirma: "nenhum problema pode ser resolvido a partir do mesmo nível de consciência que o criou". Desse modo, as instituições responsáveis pela formação de gestores têm a importante tarefa de elevar o patamar de consciência dos líderes. Isso implica complementar a ideia de competição com a de cooperação.

Sachs (2008) avalia que a conversão do sistema global de energia – que ameaça provocar mudanças climáticas catastróficas – em um sistema de energia sustentável custaria

menos de 1% da renda mundial anual. A adoção de uma efetiva política populacional, com o objetivo de reduzir o crescimento demográfico nos países mais pobres custaria menos de 0,1% da renda anual dos países ricos. O fim da miséria, por sua vez, também demandaria menos de 1% da renda anual do mundo rico, sendo que essa transferência seria temporária.

Muitos são os desafios a serem percebidos, analisados e adotados como estratégias de mudança. Novos olhares, fora do ambiente acadêmico tradicional, podem ampliar a visão e a ação inovadora por parte dos líderes em formação. É mister das instituições educacionais assegurarem novos modelos que ofereçam múltiplos quadros referenciais em gestão e que possuam a intenção de colaborar na construção de novos paradigmas da educação executiva responsável, sob a dimensão global.

Yus (2002: 6) avalia que à medida que um paradigma vai perdendo a capacidade de resolver os problemas que surgem, a necessidade de uma mudança vai aumentando, e completa: "mudando-se o paradigma, mudam-se as regras, e mudando as regras, mudam-se todas as outras coisas" (Yus, 2002: 26).

As escolas de negócios apresentam-se como o *locus* para a construção do novo paradigma voltado para a formação de lideranças transformadoras, com consciência, visão e capacidade de ação, dirigidas a uma gestão responsável. Tal paradigma incorpora um conjunto de valores e princípios que vão pautar o desenho de um novo padrão civilizatório, em que as ações das empresas, governos e da sociedade em geral assumem uma relação sinérgica na busca do desenvolvimento lastreado em valores e princípios da sustentabilidade.

Nessa direção, a tese avalia a adequação do modelo educacional PerspectivaÇÃO do ISAE/FGV como proposta de colaboração para a construção do paradigma de uma educação mais inovadora para a realidade brasileira, lastreado numa proposta curricular transdisciplinar, transversal e de autoformação.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

O tema da presente tese é a necessidade da formação de lideranças responsáveis, capazes de atuar em um novo contexto global, guiado pela sustentabilidade.

Os desafios do desenvolvimento sustentável – proteção do meio ambiente, estabilização do crescimento demográfico mundial, redução das diferenças entre ricos e pobres e o fim da miséria extrema – exigem novas formas globais de cooperação.

No século XXI, a sociedade global florescerá ou perecerá, dependendo da capacidade de se encontrar um acordo mundial relacionado a um conjunto de objetivos compartilhados e os meios práticos para alcançá-los (Sachs, 2008).

É somente por meio da educação que as lideranças poderão atender às exigências e expectativas dessa nova realidade, devido a uma maior compreensão da conectividade e da complexidade, voltadas para o bem comum, atuando não apenas localmente, mas também em uma escala global. "A educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e a pregação da liberdade" (Brandão, 1986: 99).

A educação é in trínseca e a vida humana é uma constante aprendizagem. Todos os dias surgem novas descobertas e o homem vai aprendendo com elas, aperfeiçoando, transmitindo e produzindo novos conhecimentos. Assim, as transformações sociais, ao longo da história da humanidade, exercem forte influência no desenvolvimento do pensamento e das práticas educacionais.

A popularização da internet favorece a otimização do processo de aprendizagem e ainda cria novos formatos de aprender com mais interatividade e atratividade. Isso prova a necessidade e importância do investimento em tecnologia no Brasil. Conforme Don Tapscott (Valor Econômico, 2012), coautor dos livros *Wikinomics* e *MacroWikinomics*, para o Brasil dar o salto que precisa em relação ao seu desenvolvimento, precisa investir em educação de larga escala, com a ajuda da internet. Segundo o economista, construir redes de banda larga é tão importante quanto construir estradas e ferrovias para o crescimento do País.

Para Paulo Freire (1975: 24),

[...] a neutralidade da educação é impossível, como impossível é, por exemplo, a neutralidade na ciência. Isso quer dizer que não importa se, como educadores, somos ou não conscientes, a nossa atividade desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação – o domínio sobre eles.

Após a queda do muro de Berlim, o capitalismo consolidou-se como sistema econômico global hegemônico. No entanto, o modo de produção capitalista desenvolve-se com uma contradição inerente a sua própria ideologia: apesar de promover crescimento econômico e acumulação de riquezas, traz junto a si diversos problemas sociais, tais como a pobreza – decorrente da desigual distribuição de renda e oportunidades – e a degradação ambiental.

Vecchiatti (2004: 90) observa que:

não é preciso uma investigação detalhada para se dar conta do paradoxo no qual o século XX terminou e o século XXI se inicia: por um lado, o crescimento econômico e a transformação tecnológica sem precedentes, por outro, a dramática condição social de inúmeras pessoas, além de problemas ambientais assustadores. Se ao longo desses anos desenvolveu-se um aparato científico-tecnológico capaz de resolver grande parte dos principais problemas ecológicos, ficou também cada vez mais notável a incapacidade das atuais formas sociais organizadas de se apropriarem desses meios.

De acordo com Ignacy Sachs (2002: 55), é importante distinguir os tipos de crescimento econômico, sendo que o "selvagem" – que tem custos sociais e impactos ambientais insuportavelmente altos – é inaceitável do ponto de vista social e ambiental. Contudo, "os mercados são por demais míopes para transcender os curtos prazos e cegos para quaisquer considerações que não sejam lucros e eficiência 'smithiana' de alocação de recursos". O mercado, por sua própria essência, segue a lógica da geração de lucro a qualquer custo, razão pela qual o crescimento econômico desenfreado gera efeitos reversos sobre o meio ambiente e sociedade.

Diante desse cenário, inicia-se a conscientização da sociedade mundial em relação aos problemas ambientais e a consequente busca por soluções, no sentido de mitigar os efeitos danosos causados pelo atual modelo de desenvolvimento econômico. A responsabilidade social da empresa vem inserida nessa conjuntura em que a sociedade se mobiliza para conter ou, ao menos, minimizar os efeitos degradantes do crescimento desenfreado.

Para ser possível trabalhar com a temática da gestão responsável e da criação de um paradigma educacional que traga contribuições para um novo padrão civilizatório, cumpre tecer algumas considerações acerca dos fundamentos da concepção de responsabilidade social da empresa e sustentabilidade, em um contexto histórico e social mais amplo. Para isso, destacam-se as diversas iniciativas tomadas de forma global.

No ano de 1972, o Clube de Roma – uma das mais influentes organizações não governamentais do mundo, composta por chefes de estado, cientistas, industriais, líderes políticos, banqueiros etc. – publicou um relatório produzido por uma equipe de pesquisadores do renomado *Massachusetts Institute of Technology* (MIT): "Os limites do crescimento". Por meio de modelos matemáticos, os pesquisadores que elaboraram esse relatório concluíram que, se o ritmo de crescimento da população e da utilização dos recursos naturais se mantivesse,

ao final do século XXI, a humanidade correria sérios riscos de sobrevivência (Meadows *et al.*, 1972). Assim, foi preciso reconhecer que os recursos naturais eram, de fato, finitos.

A partir daí, a ONU tem realizado, em programação contínua, novos eventos para a discussão da questão do desenvolvimento econômico desenfreado e seus efeitos degradantes. Dentre esses eventos destacam-se: a Conferência das Nações Unidas sobre o Homem e o Meio Ambiente, em 1972 em Estocolmo (Suécia); a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Cúpula da Terra, ou ECO-92, que teve lugar no Rio de Janeiro em 1992; as Conferências sobre Cidades Europeias Sustentáveis (1994, 1996 e 2004); as Conferências das Partes (COPs), que regulamentam a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima (instituída durante a ECO-92), das quais podem os destacar a COP-3, realizada em 1997 em Quioto (Japão), e a mais recente COP-15, realizada em 2009 em Copenhague (Dinamarca); a COP-16 realizada no México em 2010; a COP-17 agendada para Durban, na África do Sul e a RIO + 20, realizada no Rio de Janeiro em junho de 2012.

Neste último grande evento, considerado a maior Conferência sobre Desenvolvimento Sustentável realizada até hoje, a temática da educação para a sustentabilidade esteve presente de forma significativa em toda a sua programação. Além da presença de um grande número de educadores e representantes de instituições de ensino, a Rio+20 foi palco para a apresentação de inúmeros programas e políticas educacionais relacionadas a uma preocupação comum em formar lideranças responsáveis. Estes resultados podem ser conferidos na fala do autor da presente tese, durante a sessão de encerramento do Fórum Global de Sustentabilidade Corporativa, que reuniu mais de 2000 pessoas durante a agenda oficial da Conferência (Norman, 2012).

Também merece destaque, nesse cenário, a elaboração dos seguintes documentos, convenções/protocolos:

1. Nosso Futuro Comum (CMMAD, 1987), também conhecido com o Relatório de Brundtland, o qual consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável;
2. Agenda 21 (CNUMAD, 1992), um programa de ação que propõe novo padrão de desenvolvimento visando à proteção ambiental, justiça social e desenvolvimento sustentável, apresentada durante a ECO-92 e aprovada por mais de 180 países;
3. Protocolo de Quioto, discutido em 1997 durante a COP-3, ratificado em 1999 e que passou a vigorar em 2005, estabelecendo um compromisso internacional para a redução da emissão de gases de efeito estufa;



4. Carta da Terra, declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica, concluída e divulgada pela Comissão da Carta da Terra em 2000 em Paris;
5. Declaração do Milênio (PNUD, 2000), documento que estabelece os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotada por 189 líderes mundiais durante a Cúpula do Milênio em 2000; e
6. Pacto Global, lançado em julho de 2000, iniciativa do secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan, para influenciar as ações de empresas privadas por meio de um conjunto de valores e princípios que incentivam a responsabilidade social nos negócios. Em dez anos, tem cerca de oito mil adesões, envolvendo empresas privadas, governos e organizações não governamentais.
7. PRME – Principles for Responsible Management Education, lançado em 2007 sob a liderança do escritório geral do Pacto Global, com a finalidade de propor princípios que norteiam a educação executiva responsável pautada em: propósito, valores, método, pesquisa, parcerias e diálogo. Hoje estes princípios são adotados por mais de 450 Escolas de Negócios e outras instituições educacionais, presentes em 62 países.

Observação: Para a construção destes princípios, a ONU convocou uma força-tarefa de cerca de 60 reitores e educadores, entre eles o autor da presente tese, que trabalhou durante 9 meses neste processo.

Hoje, passados mais de quarenta anos do início das discussões sobre desenvolvimento sustentável, percebe-se que a mudança de comportamentos faz-se urgente. Mas como realizar essa mudança? O século XXI chegou com grandes desafios globais, pois a humanidade passa por problemas que nunca existiram, alguns com a capacidade de destruir o atual modo de vida caso não sejam solucionados de maneira criativa, sustentável e ética, suportados por modelos colaborativos.

Todo esse cenário indica que este é um tempo de inovações e quebras de paradigmas em todos os setores, inclusive na educação, pois o ambiente educacional, tradicionalmente: linear, dominador e conteudista, deve agora tornar-se cooperativo, hipertextual, promotor da liberdade de pensamento e incentivador das pesquisas individuais e de equipe (Mustaro, 2003).

Surge, então, a pergunta de partida deste estudo: O modelo educacional do ISAE/FGV está adequado ao contexto brasileiro de educação executiva em gestão responsável?

O presente estudo avalia o modelo educacional que foi criado com a intenção de trazer esta mudança para o portfólio dos programas do ISAE/FGV. Esse modelo recebeu o nome de

PerspectivaÇÃO, que representa a visão de futuro atrelada a uma ação no presente. Estão situadas no estudo, as concepções, teorias, estratégias, instrumentos e ferramentas ligadas às diversas áreas das ciências e do conhecimento que embasam esse modelo educacional híbrido.

Avalia-se o modelo teórico, a partir da viabilidade e acompanhamento de sua implantação em dois momentos: uma análise inicial da proposta curricular, feita pelo pesquisador num esforço de distanciamento para colocar a proposta teórica em foco na busca de maior objetividade, seguida de uma validação (*face validity*) de suas iniciais, atividades, ferramentas e estratégias, por meio de uma amostragem das percepções dos professores que atuam em cursos de MBA do ISAE/FGV que oferecem o PerspectivaÇÃO, bem como em outras escolas que não possuem este modelo como oferta no currículo.

Salienta-se que esta pesquisa está inserida no espaço educacional, empresarial e cultural brasileiro e que os resultados colhidos referem-se a um contexto peculiar de uma escola de negócios no âmbito desta realidade.

### 1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O universo corporativo tem ampla atuação no mundo inteiro. Suas ações podem surtir efeitos benéficos ou, ao contrário, nocivos ao meio ambiente e à sociedade. Uma empresa pode ter uma posição inclusiva ou excludente, responsável ou não, pautada em valores éticos ou visando exclusivamente à obtenção de lucro a qualquer custo, e ser consciente dos impactos sociais e globais de suas políticas ou indiferente a esses.

Contudo, na maioria das vezes, o que estimula as empresas a atuar em prol do desenvolvimento sustentável não é um interesse altruísta em contribuir com a sociedade e o meio ambiente. Os principais fatores que estimulam as empresas a adotar uma postura responsável estão ligados a pressões externas, recebimento de incentivos e aceitação no mercado internacional (Sardinha, 2008).

Haja vista a abstração do termo empresa – criado para designar a atividade organizada com caráter econômico –, suas práticas decorrem das decisões daqueles que ocupam cargos relevantes na sua estrutura: empresários e executivos. Sendo assim, para que as organizações empresariais sejam capazes de contribuir para o enfrentamento dos problemas ambientais e sociais com base em um novo paradigma de atuação responsável, é fundamental que os empresários e executivos sejam capacitados para tanto – ou seja, que tenham uma educação voltada à formação de líderes globalmente responsáveis.

Apesar da urgência dessa mudança, a maioria das instituições de ensino não está preparada para formar lideranças aptas a enfrentar esses desafios e atender às novas exigências de um mundo globalizado, pois continuam presas a paradigmas educacionais convencionais. De um modo geral, essas instituições utilizam modelos educacionais capazes de desenvolver somente a aprendizagem de "ordem inferior", também chamada de aprendizagem de "um ciclo só" (Probst e Büchel ; 1997). Os resultados gerados por esse tipo de aprendizagem são de curto prazo e se limitam a proporcionar apenas o domínio de tarefas rotineiras, normas e padrões existentes.

Do lado das organizações empresariais, a problemática pode ser verificada pelo imediatismo na busca da solução de um problema de capacitação, desconhecimento da complexidade do processo de aprendizagem por parte dos gestores que conduzem os programas de educação, pela busca por baixos custos, entre outras situações que limitam a inovação e o desenvolvimento dessas instituições.

Assim, de um lado a academia peca pelo medo de inovar e do outro as organizações empresariais não exigem soluções inovadoras, continuando o ciclo de repetição de "fórmulas de sucesso" oriundas de processos de *benchmarking*, baseadas geralmente em teorias e modelos gerenciais de ocasião.

Embora não existam fórmulas que indiquem como as diferentes abordagens da aprendizagem resultam no desenvolvimento de novos saberes e na produção de novos referenciais, as teorias de aprendizagem organizacional indicam que é preciso considerá-la como um processo humano de autoeducação, dependendo mais do próprio aluno para alcançar os níveis de reflexão, ou de ciclo duplo (Probst e Büchel, 1997).

Também é importante reconhecer que as pessoas desenvolvem seu aprendizado não somente para atender às necessidades do desempenho da sua função com eficiência e eficácia, mas, principalmente, para agregar à própria aprendizagem a busca de realização pessoal e do seu sentido de vida.

Algumas questões, presentes no contexto brasileiro, são a seguir levantadas e conduzem à formulação do problema a ser investigado:

1. as instituições de educação em gestão são, em geral, tradicionais, ou seja, o seu foco é a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ignorando as abordagens experienciais e as peculiaridades dos alunos adultos;
2. a educação em gestão, na maior parte, está fundamentada em conceitos de uma economia de mercado que não privilegia a ética, a sustentabilidade e a responsabilidade

- social, uma vez que geralmente não adota efetivamente os princípios das mais importantes políticas educacionais globais;
3. os modelos educacionais adotados pelas instituições de educação em gestão, na maioria das vezes, utilizam concepções inadequadas do processo de aprendizagem humano, gerando apenas o aprendizado de ordem inferior;
  4. os programas de educação em gestão são, em geral, estruturados sem o uso da engenharia pedagógica, resultando em princípios, processos e tarefas sem identificação estrutural com conhecimentos e competências visadas pelo objetivo da aprendizagem, pois a concepção do conteúdo é realizada sem considerar a interação entre academia e empresa;
  5. poucos modelos educacionais, voltados para educação em gestão, consideram que os requisitos de aprendizagem de cada aluno são diferentes. por isso resultam em estratégias educacionais que não utilizam a combinação de abordagens para conseguir o conteúdo certo, no formato certo, para as pessoas certas e no tempo certo;
  6. a educação em gestão, de forma geral, não se ajusta ao perfil do trabalhador do século XXI, uma vez que não inclui em suas estratégias educacionais a abordagem transdisciplinar (dimensões científica, cultural, espiritual e social) dos temas tratados, a prática educacional de saberes transversais como o "saber ser" e o "saber conviver" e o desenvolvimento da autoformação dos alunos.

Diante do exposto, considera-se que a educação em gestão geralmente alcança resultados insatisfatórios, pois as escolas de negócios no Brasil utilizam modelos educacionais que, na maioria das vezes, desconsideram os desafios aqui expostos e não contribuem, de forma mais decisiva, para a formação de gestores e líderes globalmente responsáveis.

O mesmo contraponto entre o que as escolas de negócio oferecem e o que o mercado demanda é percebido a nível global. Segundo entrevista de John Fernandes, CEO da Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) para o jornal Valor Econômico (Fernandes, 2011), existe um grande "gap" entre os currículos das escolas de negócio e as competências requeridas pelos empregadores atuais. Para comprovar a informação ele cita o estudo "Rethinking the MBA: Business Education at a Crossroads" (<http://www.aacsb.edu/publications/enewsline/archives/2010/vol9-issue3-rethinking-mba.pdf>), desenvolvido pela Harvard Business School, que demonstra esta discrepância, principalmente no que diz respeito a valores e princípios, assim como o baixo desempenho em relação à tomada de decisão em ambientes de alta complexidade.

Este posicionamento por parte do mercado é evidenciado também em estudo publicado em 2010 pela Accenture, onde foram entrevistados 766 CEOs de todo o mundo (Lacy *et al.*, 2010). Nele, 93% dos entrevistados afirmam que a sustentabilidade será fundamental para o sucesso futuro de suas empresas, o que demonstra novamente a necessidade mercadológica de uma nova gestão por parte das escolas de negócios.

No entanto, esses desafios podem ser atendidos mediante uma proposta de customização e personalização que atenda aos requisitos de aprendizagem para a busca e realização pessoal e de sentido de vida diferenciados para cada estudante no contexto de uma educação mais avançada e comprometida com a eficácia dos seus resultados.

Luís Reto e Francisco Nunes, em sua obra "Elaboração de Teses" (2001) defendem que a definição de um problema deve atender as seguintes questões:

- O problema está apresentado de uma forma clara que permite a sua fácil interpretação?
- É possível obter-se uma resposta para o problema através da recolha e análise dos dados, isto é, podemos dizer que com ele se pode desenvolver uma investigação?
- O problema está contextualizado, ou seja, é possível situá-lo no campo da ciência?
- Foi mostrada a discutida a importância do problema para a temática em questão?
- Foi possível, para este problema, identificar as variáveis que podem operacionalizar e determinar as relações específicas entre elas?

A partir do conjunto dessas considerações, assim é formulado o problema dessa tese:

- "O modelo educacional *Perspectivação* do ISAE/FGV, com base na transdisciplinaridade, transversalidade e autoformação, está adequado ao paradigma de educação executiva responsável no Brasil?"

#### 1.4 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho apresenta e avalia o modelo educacional *Perspectivação*, desenvolvido pelo autor, com o intuito de promover a formação e o desenvolvimento de um perfil de lideranças globalmente responsáveis.

Esse modelo fundamenta-se em concepções educacionais e teorias de aprendizagem consistentes entre si, compondo um modelo educacional híbrido que, baseado em Rosenberg (2008), pode ser caracterizado com o aquele que mescla a aprendizagem formal e não formal,

viabilizando um aprendizado por meio de múltiplas fontes, podendo ainda ser associado ao desenvolvimento de um modelo de suporte ao desempenho do aluno, como *coaching*.

A formação de lideranças com um perfil responsável e sustentável deve preconizar uma visão holística da educação, amparada pelos princípios da sustentabilidade, da responsabilidade corporativa e pelas principais políticas educacionais globais atuais – tudo isso articulado por um processo de engenharia pedagógica.

Para tanto, há de se ressaltar algumas questões correlatas ao problema definido que conduzem à hipótese de investigação:

1. Qual o papel das diferentes abordagens da educação na construção de modelos pedagógicos mais eficazes para a formação de líderes e gestores corporativos?
2. Como as escolas de negócios devem preparar seus alunos para promover responsabilidade corporativa e o desenvolvimento sustentável?
3. Em quais teorias de aprendizagem um modelo educacional híbrido pode se apoiar para promover a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, ou seja, a aprendizagem de ordem superior?
4. Como estruturar um programa educacional com um método sistêmico e sistemático no domínio da resolução de problemas, organizado de forma a atingir seus objetivos, visando ao aumento de conhecimentos, aptidões e competências do aprendiz?
5. Qual a importância de uma abordagem holística na formação de alunos, de modo a desenvolver suas capacidades de evoluir e agir em um ambiente complexo, com compreensão da condição humana, da vida e da necessidade de se tornarem cidadãos éticos e responsáveis, preparados para liderar empresas e organizações sustentáveis?
6. Diante da pergunta de partida e da definição do problema, a hipótese de investigação deste estudo é a de que o modelo educacional Perspectivação do ISAE/FGV é um modelo adequado para contribuir com a formação de lideranças com perfil responsável e sustentável.

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo Geral

Avaliar a adequação do modelo educacional do ISAE/FGV ao contexto brasileiro para uma educação empresarial responsável.

### 1.5.2 Objetivos Específicos

Para atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) apresentar o modelo educacional PerspectivaÇÃO, desenvolvido pelo pesquisador e implantado, a partir de 2003, no ISAE/FGV, em Curitiba, Estado do Paraná, Brasil;
- b) verificar a fundamentação teórica do modelo educacional em pauta, utilizando uma matriz de cotejamento para avaliar a adequação e consistência interna do que é proposto ao aluno;
- c) validar empiricamente o modelo educacional apresentado, por meio de pesquisa com base na técnica de *face validity*, a partir da percepção de professores que trabalham na proposta, desde sua implantação.

### 1.6 METODOLOGIA

Os contornos que delineiam esta tese, com o até aqui demonstrados, bem como os objetivos aqui propostos, possibilitam caracterizar a pesquisa como de natureza qualitativa, em específico apoiada na metodologia da pesquisa-ação.

Entende-se que a pesquisa-ação surge da necessidade de superar a lacuna entre a teoria e a prática, procurando desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Ao tomá-la como suporte de investigação, o pesquisador pode intervir em uma problemática social para analisá-la com vistas à construção de novos saberes. Ademais, o emprego da pesquisa-ação como forma metodológica propicia ao pesquisador condições de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva. E, especialmente nesse aspecto, acredita-se que a escolha dessa orientação mostra-se coerente tanto com as preocupações deste pesquisador quanto com os requisitos teóricos para a análise do tema.

Diante disso, procedeu-se a uma ampla revisão da literatura na perspectiva de abarcar reflexões que fundamentem desde conceitos e concepções até a práxis do processo de aprendizagem. Soma-se a tudo isso a aplicação da técnica de *face validity* voltada a validar empiricamente esta pesquisa, o que está detalhado em capítulo próprio.

## 1.7 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A relevância de uma pesquisa é evidenciada pela significância, conveniência e atualidade do seu objeto de estudo. Abbagnano (2000: 846) chama de relevante "um enunciado significativo, especialmente se for importante para o significado total do contexto em que se acha. Às vezes também são chamados de relevantes os elementos de fato, importantes para o juízo de determinada situação".

A educação não pode ser concebida de forma única e precisa, pois se trata de um fenômeno humano e histórico, abrangendo as dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural. Ao mesmo tempo, o processo educacional não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas da aceitação de suas múltiplas implicações, conexões e relações no desenvolvimento e aferição do processo.

A educação em gestão responsável, portanto, mostra-se intrinsecamente complexa, pois, para que ela se concretize deve provocar mudanças nas pessoas – ou seja, promover aprendizagem de dois ciclos (análise crítica do aluno em relação ao que está sendo aprendido) e de três ciclos (habilidade de aprender a aprender, consistindo no ganho de *insights* sobre o processo de aprendizagem).

A relevância deste estudo pode ser observada em relação a quatro eixos:

- contribuição à educação em gestão e ao novo papel das escolas de negócios, dentro do paradigma da educação executiva responsável;
- contribuição à academia e seu papel perante a transformação da sociedade, a partir de ampliação de quadros de referência que permite novas visões e ações, proporcionando aos alunos processos de aprendizagem mais eficazes;
- contribuição à agenda de interesse social presente na realidade brasileira que busca estratégias para a formação de lideranças globalmente responsáveis;
- contribuição à reflexão pelas empresas na direção das novas políticas educacionais globais, amplificando a construção de novos modelos para educação corporativa.

A aplicação do estudo à educação empresarial para a formação e o desenvolvimento de gestores e ao novo papel das escolas de negócios, por meio desses quatro tipos de contribuições, pode-se constatar que reside – pelo menos, no âmbito da educação brasileira – principalmente na originalidade e no ineditismo do modelo educacional *Perspectivação*. O modelo caracteriza-se como híbrido, pois considera a aprendizagem como um processo contínuo, reunindo alternativas



mistas de aprendizagem, variados meios de entrega e recursos, tecnologias e metodologias que visam a sua otimização.

De modo geral, os modelos e as práticas da educação em gestão estão vinculados exclusivamente a concepções tradicionais propostas por teorias organizacionais e pedagógicas que aplicam soluções concebendo o trabalhador como um homem reativo ou operacional, o que resulta em aprendizagem de ordem inferior.

O modelo educacional *Perspectivação* diferencia-se por incluir em sua proposta – além do enfoque tradicional do processo de ensino-aprendizagem – um conjunto de estratégias educacionais baseado na aplicação e ampliação de competências. As estratégias e ferramentas pedagógicas adotadas pelo Modelo *Perspectivação* complementam a formação dos alunos com a inserção de atividades não tradicionais no currículo, visando ao desenvolvimento de novas habilidades e à promoção de processos integrados de aprendizagem.

Outra contribuição original deste trabalho está na inserção de temas transversais ou conceitos norteadores no âmbito da educação em gestão. No Brasil, o conceito de transversalidade tem sido difundido entre as instituições de Ensino Fundamental e Médio (SEF, 1997), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas instituições de Ensino Superior e escolas de negócios, aparentemente esse conceito tem tido pouca aplicação.

Acredita-se que a adoção de princípios que possam influir no processo de transformação da sociedade – sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais – é importante em todas as esferas do ensino. De forma consistente com a instituição de ensino em que se situa, o modelo educacional *Perspectivação* adota os mesmos conceitos norteadores da instituição ISAE/FGV: liderança, governança, sustentabilidade, inovação, ética e empreendedorismo.

A preocupação com a busca de soluções para os grandes desafios mundiais, com adoção de princípios e metas ditados por políticas educacionais intergovernamentais, também é um aspecto inovador do modelo *Perspectivação*. Os problemas mundiais envolvem tanto as desigualdades econômicas, sociais e a degradação ambiental quanto as diferenças existentes no grau de educação e na cultura entre as nações.

Para contribuir com a resolução desses problemas, o modelo educacional do ISAE/FGV desenvolve uma série de projetos e ações condizentes com políticas educacionais intergovernamentais, iniciando pelo Pacto Global (ONU, 2000). A proposta de educação foi incorporando, gradativamente, as plataformas de política educacional, que surgiram posteriormente, seguindo e complementando a mesma orientação: Liderança Globalmente

Responsável (GRLI, 2005), e PRME – Princípios para Educação em Gestão Responsável (ONU, 2008b). Busca-se, assim, educar para uma consciência global de mundo, a partir de um modelo híbrido com flexibilidade.

Não obstante, o maior diferencial do modelo educacional *Perspectivação* está na valorização dos aprendizes com os principais agentes e protagonistas do processo de aprendizagem. Ao incorporar conceitos e princípios de autoformação e de ampliação e religação de saberes (Delors *et al.*, 2006; Morin, 2000) no âmbito da educação em gestão, o modelo proporciona aprendizagem não somente técnica, mas também voltada para a busca do sentido de vida.

Em atividades como oficinas de aprendizagem, *coaching*, desafios vivenciais, ações de voluntariado, entre outras, o modelo aproveita ao máximo as possibilidades não convencionais de aprendizagem, adaptando-as ao seu programa educacional. O modelo reconhece a condição de ser humano integral, concebendo-o como um agente comportamental – buscando estimular valores de responsabilidade social e sustentabilidade – contribuindo com os processos de aprendizagem dos alunos dentro do paradigma da educação em gestão responsável.

Em relação à contribuição à academia, a tese traz sua colaboração para o avanço do conhecimento pedagógico no sentido de atender às necessidades da educação para o futuro – ou seja, educação que propicie aprendizagem de ordem superior e favoreça o pensamento complexo e a transdisciplinaridade.

É destacada a importância do fortalecimento das atividades de docência, pesquisa e extensão, com o intuito de capacitar as instituições de ensino a responderem de forma mais apropriada aos desafios e demandas globais de uma sociedade em rápida mutação.

Uma última consideração referente à relevância do estudo é constatada pela integração de todos os elementos descritos acima em um ambiente reestruturado para favorecer a inovação, para que o modelo opere de forma eficaz e criativa. Isso requer uma abordagem sistêmica e complexa da educação, na qual professores e estudantes são estimulados a assumirem a posição de protagonistas do iminente processo de transformação da sociedade, visando à construção de um novo padrão civilizatório.

## 1.8 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está distribuído em seis capítulos, organizados com a estrutura descrita a seguir.

O primeiro capítulo, denominado *Introdução*, inicia com as *primeiras considerações* que busca situar o cenário global e as motivações pessoais do autor que conduziram à construção do modelo educacional em estudo. Ainda neste capítulo, ocorre a *contextualização do tema*, na qual é apontada a evolução do tratamento da temática e seus desafios até o momento atual, com base em pensamentos de alguns autores, finalizando com a apresentação da pergunta de partida que originou a ideia desta investigação. A seguir, a *definição do problema* delimita o foco da investigação, a partir dos desafios que precisam ser enfrentados na construção de modelos educacionais por escolas de negócios no Brasil. A *hipótese de investigação* é formulada junto com a apresentação de algumas questões que inquietam o autor em torno do problema de avaliação do modelo educacional *PerspectivaAÇÃO*. Os *objetivos* são apresentados e classificados em geral e específicos com vistas ao claro direcionamento do estudo. Na sequência, pontua-se a orientação metodológica adotada, que se apoia na *pesquisa-ação*. A *relevância da pesquisa* busca situar a significância, conveniência e atualidade do objeto de estudo, dentro de alguns eixos nos quais se efetivam as contribuições desejadas com a tese. Fechando o primeiro capítulo, sintetiza-se a *estrutura do trabalho*.

O capítulo dois constitui-se da revisão da literatura que foi sistematizada no *suporte teórico conceitual*, que compreende os dois eixos eleitos como fundamentais para o estudo: a Educação Empresarial Responsável: o Paradigma, e, a Construção de Modelos Educacionais. O primeiro assegura a concepção e os conceitos essenciais no cenário de mudança atual e o seguinte discorre sobre os componentes necessários para a formulação da proposta educacional.

No terceiro capítulo, apresenta-se *o modelo educacional PerspectivaAÇÃO* inserido no contexto do ISAE/FGV, a escola de negócios que o criou e cujos conceitos norteadores iluminaram essa iniciativa. São mencionadas as iniciativas ofertadas e o processo de engenharia pedagógica aplicado em suas formulações. Neste capítulo, o modelo *PerspectivaAÇÃO* é detalhado em seu programa de atividades oferecido aos alunos, dentro do paradigma da Educação Executiva Responsável, com o objetivo de potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis.

O capítulo quatro é dedicado à *metodologia* da avaliação investigativa. São descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a verificação teórica e a validação empírica do modelo avaliado. Indica-se a matriz de cotejamento, elaborada com base na revisão da

literatura, para verificação da consistência teórica do modelo e caracteriza-se o processo de validação empírica, com base em instrumento aplicado aos professores para avaliação da percepção de valor em relação ao modelo.

No quinto capítulo, com a *apresentação e análise de resultados* são comentados os resultados e discussões referentes à verificação e à validação do modelo Perspectivação.

O sexto capítulo finaliza o estudo com as *conclusões*, voltadas aos objetivos traçados e uma síntese com as considerações finais do trabalho, sua contribuição efetiva e recomendações para trabalhos futuros.

Por último, são apresentados o depoimento do autor, as referências e o apêndice.

## **2 SUPORTE TEÓRICO-CONCEITUAL**

### **2.1 EDUCAÇÃO EXECUTIVA RESPONSÁVEL: O PARADIGMA**

Considerando que o objeto de estudo da presente tese é um modelo criado dentro do paradigma da educação empresarial responsável, necessário se faz ressaltar as concepções de educação de forma ampla para que os novos conceitos de gestão no cenário empresarial e na prática curricular sejam melhor compreendidos. Junto às concepções selecionadas e aos conceitos que permeiam o novo paradigma, segundo a literatura especializada, o estudo ainda enfatiza as plataformas da UNESCO para a Educação e algumas importantes políticas educacionais globais da atualidade.

O suporte teórico conceitual está estruturado em duas grandes seções: Educação Empresarial Responsável: o Paradigma, e a Construção de Modelos Educacionais.

As conexões iniciais, de natureza conceitual, que compõem o paradigma assumido, podem orientar a construção de modelos educacionais aplicados à formação de gestores e executivos para o mundo corporativo, em suas interações com o social e com o meio ambiente. Com esse entendimento, são abordados, na continuidade, os fatores essenciais presentes nessa construção, a partir de uma seleção de teorias de aprendizagem e da caracterização das ferramentas essenciais para efetivação desse processo. Ainda neste capítulo, estão exemplificados alguns modelos educacionais híbridos de renomadas escolas de negócios, como referências internacionais.

Este capítulo prepara para o próximo que caracteriza o modelo educacional que é objeto de estudo desta tese: o **Perspectivação**.

#### **2.1.1 Concepções de Educação**

Aqui são delimitados os conceitos assumidos pelas principais concepções de educação, ressaltando-se que o fenômeno educativo, por sua própria natureza, não é uma realidade acabada e não pode ser concebido de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos.

A educação é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, que abrange as dimensões: humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural. Não se trata, porém, da mera justaposição das referidas dimensões, mas sim da aceitação de suas múltiplas implicações e relações (Mizukami, 1986).

A origem da palavra educação remete a duas etimologias que fundamentam a razão educativa: 1) *educatio-e-ducare*: cuidar de, criar uma criança, alimentá-la para que ela sobreviva e possa aprender, certificando-se de que ela está também "alimentada de bons princípios"; e 2) *e-ducere*: fazer sair, levar para longe de, extrair da pessoa o que existe em seu germe, suas potencialidades tanto por influências externas, como por uma viagem interior (Morandi, 2002a).

Embora não haja uma concepção unânime em relação ao que o termo "educação" representa, existe um grau de consenso em torno da ideia de que a educação não visa apenas ao desenvolvimento profissional do educando, mas cumpre, também, importante função social. Assim, a educação é formada não só de um conhecimento técnico, mas também humano (saber ser e saber conviver) – isto é, de uma consciência social.

Muitos autores defendem a ideia de que o propósito da educação deve ir além da formação técnica, para englobar, também, a formação humana, considerando o pensamento sistêmico e a análise da complexidade dos indivíduos e das suas relações e interações com o ambiente e com os outros. Nesse contexto, podemos destacar os trabalhos de Maturana e Rezepka (2002), Morin (1999, 2002, 2003a, 2003b, 2005), Capra (1982) e Freire (1980, 1983, 1996), entre outros.

Para Paulo Freire (1996), a educação tem como elemento fundamental – com o seu sujeito – o educando, que busca por meio dela a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo, de seu inacabamento. A metodologia da educação, de acordo com essa proposta, para atingir a autonomia, deve partir de uma percepção de mundo em que professor e aluno se respeitem e saibam se escutar. É somente mediante uma relação de respeito e abertura ao outro que se torna possível o diálogo.

Assim, o professor deve se colocar numa situação de disponibilidade para esse diálogo, tendo a certeza de que não detém o todo do conhecimento, nem é o dono do saber. Os professores, ao ensinar, não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com pessoas que possuem um saber tão relativo quanto o deles. Nas palavras de Freire (1996: 135) "minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo e que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei".

Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, permitindo sua explicação, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos mais importantes. Sendo assim, tais aproximações devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente, pois cada uma das diferentes teorias,

propostas e abordagens do processo ensino-aprendizagem privilegia um ou outro aspecto do fenômeno educacional, produzindo vários tipos de reducionismos (Mizukami, 1986).

Atualmente, uma mudança epistemológica evidenciou a necessidade de se introduzir a questão do pensamento complexo na produção do conhecimento científico, pois, em bora a fragmentação do conhecimento possa contribuir para o crescimento do saber científico, não é possível dar conta da complexidade da realidade apenas compartimentando-a para estudá-la. (Lucchesi, 2001).

Segundo Ardoino (*apud* Morin, 1999: 556):

a educação é sempre mestiçagem, invenção de um compromisso em favor de uma duração. Por um lado, ela visa ao desenvolvimento da pessoa, à constituição do sujeito, sua autorização (capacidade conquistada para tornar-se coautor de si mesmo); mas, por outro lado, ela prossegue nos objetivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, a adaptação ao que existe, a iniciação e submissão às regras, o que permite a entrada na sociedade. E vai assim evidentemente bem mais longe do que a simples instrução, transmitindo valores familiares, sociais, universais.

Apesar da existência de diversas abordagens sobre educação, ela pode ser vista como um processo de criação cultural, que possibilita aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e atitudes e obtenção de novas competências técnicas e profissionais. Ao promover o desenvolvimento do educando, suas potencialidades, sua capacidade de análise e sua visão do ambiente ao seu redor, a educação contribui para a concepção de uma nova sociedade, autonomizando o educando e tornando-o um agente de transformação da sua vida, da sua comunidade e por consequência do mundo. Além disso, a educação está presente em todos os lugares e em todos os momentos da vida dos indivíduos, pois sempre há uma oportunidade para apreender novos saberes, seja no ambiente escolar, familiar, de trabalho, seja na convivência com outras pessoas ou experimentando novas situações de vida. Isso evidencia, cada vez mais, a importância de múltiplos espaços pedagógicos na construção de um modelo educacional.

Entende-se que a escola não é o local exclusivo onde a educação ocorre, não existe um modelo educacional hegemônico e o professor não é seu único agente. O processo educacional extrapola a mera transmissão de conhecimentos, para buscar a inserção do indivíduo no mundo. Inicia-se com a família, na qual são ensinados valores, costumes e regras de comportamento e completa-se com o desenvolvimento integral e sistêmico do indivíduo, abrangendo as dimensões social, física, biológica, mental, psicológica, afetiva, espiritual, emocional, cognitiva, bem como a integração dessas diferentes dimensões da vida humana.

Devido à complexidade e abrangência da educação, existem muitas abordagens desse processo que ressaltam, cada uma, um enfoque específico. A seguir são tratadas as abordagens educacionais consideradas as mais relevantes para discussão no presente trabalho: educação tradicional, educação experiencial, educação de adultos e educação para a gestão.

Essas concepções podem ser orientadoras de diferentes sistemas de uma formação ao longo da vida e cada um a oferece uma direção no sentido de valores educacionais diversificados, mas que podem ser complementares na visão do pensamento complexo para a construção dos modelos educacionais. A educação de adultos e a educação para a gestão, apesar de que em algumas obras não se encontram colocadas com as concepções, na presente tese são assim assumidas pela relevância que trazem ao ser humano na fase de sua vida profissional como aprendiz em contínuo desenvolvimento.

A educação de adultos, vista como um conjunto de princípios de Andragogia, conforme concebida por Knowles, incorpora-se com a concepção de educação com propositura consistente com teorias de aprendizagem e uso de ferramentas para construção de modelos educacionais. Da mesma forma, esse entendimento ocorre quanto à educação para a gestão, interpretada, a partir das proposições de Senge, Argyris e Schön, escolhidos na presente tese como formuladores dos princípios que sustentam uma concepção educacional, que recebe a necessária atualização para incorporar os novos conceitos presentes no cenário empresarial hoje.

#### *2.1.1.1 Educação Tradicional*

O ensino tradicional, para Snyders (1974), caracteriza um ensino verdadeiro na sua pretensão de dirigir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade, como as obras-primas da literatura e da arte, os raciocínios e demonstrações plenamente elaborados e as aquisições científicas alcançadas por meio das mais seguras e atuais metodologias. Ao privilegiar o especialista, os modelos e o professor – elemento imprescindível na transmissão de conteúdos – a educação tradicional forma uma ponte que une o aluno ao conhecimento.

O autor afirma, ainda, que a escola tradicional (quando não transformada em uma escola utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos) considera que os conhecimentos adquiridos não valem por si mesmos, mas como meio de formação e de ir mais além, pois no processo da educação o aluno se confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida durante e pós-escola (Mizukami, 1986).



Trata-se de uma

abordagem do processo ensino aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos... Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passam a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram (Mizukami, 1986: 7).

Uma característica importante da educação tradicional é a concepção de educação como um produto, pois os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Assim, é promovida a transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.

Segundo Saviani (1985), a educação tradicional é voltada para o que é externo ao aluno, como o programa, as disciplinas e o professor, de forma que ao aluno compete a execução de tarefas fixadas por autoridades exteriores. O professor, por sua vez, é o encarregado de garantir que o conhecimento seja alcançado, independentemente do interesse ou da vontade do aluno. A metodologia mais utilizada é aula expositiva e, às vezes, o professor realiza demonstrações para classe. Sendo assim, a motivação para a realização do trabalho escolar é extrínseca, dependendo de habilidade do professor para obter interesse e atenção dos alunos. O trabalho intelectual do aluno inicia-se somente após o professor concluir sua exposição e corresponde à realização de suas tarefas, que, em geral, são exercícios de repetição, aplicação e recapitulação (Mizukami, 1986).

Na opinião de Paulo Freire (1983: 66), a abordagem tradicional da educação é predominantemente "decorativa", reforçando apenas a memorização de conteúdos. Por isso, o autor chama esta forma de ensinar de Educação Bancária, na qual

o educador faz "depósitos" de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir "depositar" nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos.

Usualmente, há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo, no qual são apresentados somente os resultados desse processo para que sejam armazenados (Mizukami, 1986).

A função do professor é a de organizar a exposição do saber para o aluno em meios (leitura, escrita etc.) e em matérias (noções e conhecimentos distribuídos previamente em disciplinas e programas) ao longo do tempo escolar. O professor expõe um fragmento do saber em sua aula, e, para se assegurar de que o saber não caiu no vazio, são utilizadas diferentes estratégias de avaliação (recitação, interrogação e exercícios) para verificar a aquisição e a compreensão do saber por parte dos alunos. Essa verificação é necessária para avaliar a adesão dos alunos ao método (Morandi, 2008a).

A avaliação na educação tradicional centra-se na verificação das aprendizagens realizadas pelos alunos, com ênfase no domínio cognitivo. Esta avaliação tem como principal objetivo medir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, a fim de lhes atribuir uma classificação, pois acredita-se na possibilidade de avaliar os resultados das aprendizagens dos alunos por meio de instrumentos rigorosos de medida (DGIDC, 2001). Esses instrumentos de caráter avaliativo podem ser testes objetivos, provas, exames, chamadas orais, exercícios etc.

Nessa concepção, a escola é o lugar, por excelência, onde se realiza a educação, funcionando como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. É o lugar onde se raciocina, devendo ser um ambiente físico austero no qual o professor se mantém distante dos alunos para que eles não se distraiam (Chartier, 1978). Assim, a relação que se estabelece entre professor e aluno é uma relação vertical. Paulo Freire (1983: 17), ao tratar dessa verticalização, constata que

nesta educação vertical, hierárquica, autoritária, tudo se processa para imposição de um saber, pois que o professor sabe tudo e o aluno nada sabe e assim aceita, sem pestanejar, as normas que o Poder impõe. Procura-se, deste modo, desacreditar, extinguir, nos jovens, o espírito crítico, de liberdade e de responsabilidade, e até a consciência da cultura e da identidade nacionais.

A inteligência é considerada como a faculdade capaz de acumular e armazenar informações, estabelecidas por um currículo rígido, e, previamente definido. Assim, a atividade dos alunos resume-se à incorporação de informações sobre o mundo – das mais simples às mais complexas. Em geral, o ensino tradicional preocupa-se mais com a grade do currículo, a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo.

Partindo do que foi exposto nesta seção, conclui-se que, na concepção da educação tradicional, o educador é aquele quem sabe e os educandos são os que recebem, pois tal abordagem concebe a educação como a transmissão de conhecimentos prontos e sistematizados.

Vale ressaltar, entretanto, que a educação tradicional é bastante útil, já que ela organiza e sistematiza os conhecimentos, à medida que estes vão sendo produzidos no universo acadêmico. Trata-se de uma abordagem eficiente quando se deseja transmitir uma quantidade definida de conhecimentos num tempo previamente estabelecido, pois os conhecimentos já estão ordenados de maneira lógica e compreensível, segundo as estruturas das matérias do currículo.

### *2.1.1.2 Educação Experiencial*

A educação experiencial é uma concepção de educação que possui sua ênfase no processo transacional entre professor e aluno, envolvendo a experiência direta com o ambiente de aprendizagem e o conteúdo.

Para a *Association for Experiential Education* (AEE), "a educação experiencial trata-se de uma filosofia e metodologia na qual os educadores se engajam, propositadamente, com os aprendizes na experiência direta e na reflexão focada, com o objetivo de elevar o conhecimento, desenvolver habilidades e esclarecer valores" (AEE, 2009).

Nessa concepção educacional, a experiência do aprendiz ocupa um lugar central em todas as considerações do ensinar e do aprender. Essas experiências podem incluir tanto eventos da vida do aprendiz quanto aqueles que se originam da sua participação em atividades implementadas pelos professores/facilitadores. Um elemento-chave da abordagem experiencial é que os aprendizes devem realizar a análise da experiência, refletindo, avaliando e reconstruindo a mesma, a fim de abstrair seus significados, à luz de suas experiências anteriores (Andresen *et al.*, 2000).

Assim, a educação experiencial é um processo ativo de desenvolvimento de saberes e de competências, não obedecendo a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim a uma recomposição de novos saberes, que são construídos conjuntamente com os saberes que já foram adquiridos pela pessoa. "O processo de aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc." (Pires, 2007).

O famoso provérbio chinês "*Ouçó e esqueço. Vejo e me lembro. Faço e compreendo*", de Confúcio, resume de forma bem simples a filosofia da Educação Experiencial. A Grécia Antiga também contribuiu para essa concepção educacional, uma vez que Sócrates apontava que o aprendiz tinha participação ativa na produção do conhecimento. A frase inscrita na

entrada do templo de Apolo em Delfos "*nosce te ipsum*" – ou seja, "*conhece-te a ti mesmo*" – é a pedra angular da filosofia de Sócrates e do seu método de ensino, a maiêutica.

É preciso, para compreender intrinsecamente a concepção experiencial, distinguir o conceito de experienciar do conceito de experimentar. Quando experimenta, o indivíduo somente aprende a experiência no nível físico, e quando experiencia, o processo é trabalhado em seu espírito e em suas emoções, como algo que acontece na área dos sentimentos e afetos, em um nível mais profundo (Dinsmore, 2004).

A teoria da educação experiencial aparece nos trabalhos de vários estudiosos do século XX, que deram à experiência um papel central em suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento – notadamente John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers (Kolb, 1984).

O mais famoso proponente da educação experiencial reconhecido é John Dewey. Para ele, o objetivo da educação é a obtenção da liberdade do pensamento. Dewey menciona que Platão entende ser escravo o homem que recebe de outros os objetivos que orientam sua conduta. Com essa menção, o autor quis indicar que embora não haja escravismo nos dias de hoje, ainda persiste o trabalho que é realizado sem o conhecimento de sua real significação pelo homem que o exerce (Cunha e Sacramento, 2007).

Dewey defende que a educação deveria ser baseada na experiência, e sua noção de hábito é particularmente interessante. Para Dewey, o desenvolvimento de um hábito significa a criação de disposições para uma ação mais fácil e eficaz numa dada direção – ou seja, a conversão da experiência em algo aproveitável em outras oportunidades. Assim, hábito não se identifica com rotina ou conduta mecanizada, mas sim com plasticidade e capacidade para extrair da experiência atual elementos potencialmente norteadores de experiências futuras.

Segundo essa concepção, a constituição do hábito se faz mediante o pensamento reflexivo – ou seja, aquele que é aplicado à resolução de situações problemáticas, o que implica envolvimento do indivíduo com o ambiente social (Moreira, 1999).

Para que uma experiência seja educacional, Dewey indica que certos parâmetros devem estar presentes, sendo continuidade e interação os mais importantes. A continuidade refere-se à ideia de que a experiência vem das experiências e leva a outras experiências, impulsionando a pessoa a aprender cada vez mais. Já a interação ocorre quando a experiência atinge as necessidades internas ou os objetivos de uma pessoa (Dewey, 1971).

Anísio Teixeira, o principal discípulo de John Dewey no Brasil, foi um dos signatários do movimento Escola Nova que se esboçou no Brasil na década de 1920. Esse movimento se

expandiu, a partir da segunda metade do século XX, colocando o aluno com o centro do processo educativo e levando em consideração sua experiência individual como agente social ativo no mundo. Autores, como a médica italiana Maria Montessori, o pedagogo francês Célestin Freinet, o psicólogo suíço Jean Piaget e Paulo Freire se enquadram nessa concepção educacional que valoriza a experiência vivenciada pelo aprendiz como forma de desenvolver o conhecimento (Medeiros, 2006).

As ideias de Piaget sobre os indivíduos como responsáveis pela sua própria construção de significado e capacidades de assimilar eventos ambientais harmonizam-se com a educação experiencial (Cook, 2007). Segundo Piaget (1983), o conhecimento não é transmitido, mas construído progressivamente por meio de ações e coordenações de ações que são interiorizadas e se transformam por meio de subestruturas anteriores. Para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares (Piaget, 1983).

Vygotsky propôs que é pela interação social e pelo uso de símbolos mediadores que se dá o desenvolvimento da aprendizagem. O autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, constituindo, ao invés disso, uma relação fundamentalmente mediada. A mediação pressupõe a presença de um elemento intermediário numa relação, que se constitui em um elo a mais nessas relações organismo-meio, tornando-as mais complexas (Silva, 2008).

Assim, para Vygotsky, a construção do conhecimento é mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é formado por uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros. Este outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo etc. O professor, ao trabalhar com o aluno, busca na sua estrutura cognitiva os pontos relevantes que servirão de base para o que quer ensinar e procura verificar, através do diálogo, se a sua fala foi compreendida.

Outro estudioso, Kurt Lewin, tem como tema constante de estudo a integração da teoria com a prática, simbolizada por sua frase mais conhecida: "Não há nada tão prático quanto uma boa teoria" (Lewin, 1965: 191). Seus trabalhos tiveram um profundo impacto na psicologia social, na educação experiencial, nas dinâmicas de grupo e na pesquisa-ação. De acordo com Lewin, o comportamento é determinado pela situação na qual um indivíduo se encontra (Kolb e Kolb, 2005). Corroborando as ideias de Lewin, um estudo realizado por Smith (2001) conclui que os indivíduos realmente comportam-se de maneiras diferentes de acordo com o contexto (percepções de si mesmo e do ambiente).

Uma última consideração a ser mencionada refere-se ao movimento *Outward Bound* criado por Kurt Hahn no Reino Unido, o qual constitui um marco histórico para a Educação Experiencial. Esse movimento surgiu em contraposição ao modelo educacional formal, no qual o educador alemão havia sido educado, cujos ensinamentos não traziam a prática para a vida. Criticou, na década de 30, os males da sociedade, denunciando os declínios das pessoas: no condicionamento físico, devido ao tipo usado de locomoção; em iniciativa e em empreendedorismo, porque tornam-se mais espectadoras do que protagonistas; na memória e imaginação pela confusão da vida moderna; nas habilidades manuais pelo abandono das atividades artesanais; na autodisciplina, por causa de drogas estimulantes e tranquilizantes; na compaixão e solidariedade devido à pressa irracional da sociedade.

Hahn defendeu a experiência da aventura como uma atividade educacional essencial para a aprendizagem, tendo profunda significância moral e, até mesmo, política para atenuar os efeitos danosos da sociedade moderna. Os treinamentos de aventura atuais, usados nas mais variadas esferas – desde gestores corporativos até jovens desempregados – derivam diretamente de seus estudos (Andresen *et al.*, 2000).

Ajudar as pessoas na descoberta e no desenvolvimento de seus potenciais para cuidar de si mesmas dos outros e do mundo a sua volta, por meio de experiências desafiadoras em ambientes não familiares, foi o principal objetivo das atividades propostas por Hahn. Condicionamento físico, desafio e aventura, habilidades manuais (destreza com qualidade) foram os pilares de suas proposições na década de 1930.

Assim, pode-se concluir que alguns dos principais critérios para a caracterização das atividades de educação experiencial são: uso da experiência como atividade educacional (Dewey), desenvolvimento da aprendizagem mediante a interação social (Vygotsky e Freinet), valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (Piaget), integração da teoria com a prática (Lewin) e aventura com desafios físicos e habilidades manuais (Hahn).

Mediante essa síntese, é possível verificar a importância que essa concepção educacional apresenta na adoção de modelos educacionais voltados à educação de adultos e à educação em gestão para construção de um futuro sustentável para o ser humano em interação com o meio ambiente, a partir da empresa com sua responsabilidade social.

### 2.1.1.3 Educação de Adultos

A educação de adultos, pela própria denominação, possui algumas peculiaridades que a diferenciam em relação à educação infantil, pois adultos e crianças encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento. O adulto possui um grau de independência muito maior do que a criança, sendo capaz de tomar decisões relacionadas tanto a sua vida pessoal quanto profissional. Além disso, na fase adulta, a capacidade de autoavaliação e as motivações são mais desenvolvidas do que na infância. Essas diferenças entre adultos e crianças não podem ser ignoradas pelas teorias educacionais e nem pelas instituições de ensino.

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005), o adulto – por ser sujeito de todas essas características que interagem e interferem em todas suas atividades, inclusive em seu aprendizado – requer uma filosofia educacional específica, que utilize essas particularidades a fim de potencializar seu aprendizado. O surgimento e a evolução da educação para adultos devem muito a Malcolm Knowles, que desenvolveu uma teoria específica para o aprendizado relacionado a pessoas adultas, denominada de Andragogia. Em seus estudos, Knowles estabeleceu uma importante comparação entre a educação voltada para crianças e a educação para adultos. De acordo com o autor, o modelo utilizado para as crianças preconiza total responsabilidade do professor sobre as decisões do que será ensinado e com o que será ensinado. O professor também fica responsável pela avaliação do aluno quanto à qualidade do seu aprendizado.

Assim, a educação para as crianças é dirigida pelo professor e o aprendiz é essencialmente o receptor às suas instruções, principalmente na concepção tradicional de educação. Na educação de adultos, o próprio aluno tem a capacidade de autodirecionamento, de fazer uso de suas experiências anteriores no aprendizado, identificar sua motivação para aprender e organizar seu aprendizado em relação às suas reais necessidades. Portanto, é importante que o modelo educacional para adultos seja orientado por uma concepção própria.

A educação para adultos, segundo Knowles (1984), tem como premissas quatro características cruciais dos alunos adultos. São elas:

- autoconceito: conforme uma pessoa amadurece, seu autoconceito move-se de uma personalidade dependente em direção a um ser humano autodirigido;
- experiência: conforme uma pessoa amadurece, ela acumula um reservatório crescente de experiências que se tornam mais um recurso para aprendizagem;
- prontidão para aprender: conforme uma pessoa amadurece, sua prontidão para aprender fica orientada cada vez mais às tarefas inerentes aos seus papéis sociais; e

- orientação para aprendizagem: conforme uma pessoa amadurece, suas perspectivas de tempo evoluem da aplicação futura do conhecimento para a aplicação imediata e, conseqüentemente, sua orientação para a aprendizagem torna-se centrada em problemas e fatos concretos.

Posteriormente, um quinto postulado foi adicionado aos quatro descritos acima: motivação para aprendizagem. Conforme uma pessoa amadurece, sua motivação para aprender torna-se interna (Knowles *et al.*, 1998).

Em um modelo educacional para adultos, o aprendizado precisa ser muito mais ligado aos objetivos. Segundo Schank e Cleary (1995), em se tratando de alunos adultos, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, diagnosticando as necessidades de aprendizado do aluno, estabelecendo um clima capaz de conduzir o aprendizado e modelando uma série de experiências aplicadas com as técnicas e os recursos mais apropriados. Assim, a educação de adultos não tem propriamente professores, mas sim facilitadores que viabilizam o acesso do indivíduo à aprendizagem e ao conhecimento.

O educador Paulo Freire (1996: 24-25) dá uma importante contribuição ao processo de formação de homens maduros, que reforça a concepção experiencial e encaminha para a teoria de aprendizagem cognitivista construtivista: "é preciso que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formada, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

O modelo *Characteristics of Adults as Learners*, proposto por Cross (1981), integra características pessoais e situacionais dos adultos como aprendizes. De acordo com esse modelo, os programas de aprendizado para adultos devem tirar partido da experiência dos participantes, adaptando-se às suas limitações de idade e desafiando-os a mover-se para estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento pessoal, para que tenham tantas escolhas quanto possíveis em relação à disponibilidade e organização de programas de aprendizado.

Na opinião de Cavalcanti e Gayo (2005), a educação de adultos propõe uma educação baseada na liberdade (adaptada aos moldes concebidos por Carl Rogers), na educação por toda a vida (com o preconizado por Furter) e no aproveitamento das experiências vivenciais dos adultos (valorizadas por Knowles).

A seguir, descreve-se a Educação para a Gestão, seus desafios, valores e princípios que a fundamentam.



#### *2.1.1.4 Educação para a Gestão*

O significado da palavra gestão está intimamente associado a manejo, direção e controle. De acordo com Motta (1997: 26), a gestão é a "arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados. Resultados que podem ser definidos, previstos, analisados e avaliados, mas que têm de ser alcançados através das pessoas e numa interação humana constante".

Atualmente, entende-se que a gestão é constituída basicamente de quatro funções que se interligam e se complementam: planejamento, organização, liderança e controle. Planejamento refere-se à formulação de objetivos, planos e metas, bem como a definição dos meios para alcançá-los. Organização relaciona-se com as ações desenvolvidas para alcançar o que foi planejado – distribuição de tarefas, delegação de funções e responsabilidades e gerenciamento de recursos internos (materiais, financeiros, humanos). Liderança, por sua vez, é o processo de designar pessoas e dirigir seus esforços, influenciá-las e motivá-las no comprometimento com os objetivos comuns. Por fim, controle diz respeito ao processo de acompanhar e avaliar o progresso rumo às metas definidas no planejamento, visando à identificação de possíveis desvios e proporcionando revisão e correção das ações (Durante e Teixeira, 2007).

A educação em gestão é também caracterizada como aquela que se destina a preparar os funcionários que ocupam cargos de maior responsabilidade em uma organização, aprimorando o desempenho desses profissionais (Vicere e Fulmer, 1996; Murphy e Riggio, 2003).

Devido à magnitude de sua função, gestores com responsabilidades estratégicas frequentemente encaram dilemas que os obrigam a tomar decisões fundamentadas em suas preferências éticas individuais (Watson, 2003). Nas palavras de Hemingway e Maclagan (2004: p. 36), "as decisões organizacionais dos gestores são motivadas por uma variedade de valores e de interesses pessoais, além dos objetivos corporativos oficiais".

Assim, a educação para a gestão é bastante abrangente, incluindo elementos associados não só às áreas da economia, sociologia, psicologia, matemática e estatística, mas também tendo evoluído para incluir novas áreas, princípios valores e critérios (AACSB, 2005). Apesar da complexidade inerente às atividades de gestão, grande parte da educação em gestão ainda se concentra no desenvolvimento da especialização funcional, na resolução de problemas pré-definidos e em abordagens quantitativas que desconsideram muitos dos problemas do mundo real (Waddock e McIntosh, 2009).

Com a maioria das escolas de negócios dedicando-se à formação de gestores adeptos de medições e cálculos estatísticos, os alunos tornam-se exímios analistas inconscientemente insensíveis aos impactos de seus cálculos sobre outros fatores além do lucro final (Porter e McKibbin, 1988). Contudo, o crescente reconhecimento das interdependências globais tem forçado o repensar da maneira como uma organização deve interagir com outras entidades, já que a atuação de qualquer empresa não depende apenas do capital, mas também de recursos naturais (matéria-prima) e pessoas (conhecimento e mão de obra). Sem recursos e sem pessoas, a empresa não gera riquezas, não satisfaz as necessidades humanas, não proporciona o progresso e não melhora a qualidade de vida (Sachs, 2008).

Existe a necessidade de reconhecer que o diferencial de competitividade não depende mais apenas da boa gestão do capital financeiro e tecnológico da empresa. O investimento na educação das pessoas é cada vez mais relevante para o sucesso empresarial e a justiça social, a partir da oferta de oportunidades para todos que recaem na valorização da empresa ao assumir sua responsabilidade social corporativa.

O mundo da gestão, que sempre priorizou ação, racionalidade instrumental, tecnocracia, mecanicismo e distanciamento das pessoas, assimilou que nesse mesmo mundo existem sentimentos como desejos, emoções, angústias, incertezas, fragilidades (Durante e Teixeira, 2007). Seguindo essa mesma abordagem, Solomon (2002: 82-83) defende que

embora a vida empresarial tenha objetivos e práticas específicas e as pessoas nesse contexto tenham preocupações, lealdades, papéis e responsabilidades particulares, não existe um 'mundo empresarial' distinto das pessoas que nele trabalham e a integridade dessas pessoas determina a integridade da organização e vice-versa.

Nessa mesma direção, Waddock e McIntosh (2009) afirmam que os problemas econômicos enfrentados pela comunidade financeira com a crise econômica de 2008 revelaram os graves problemas de integridade do atual sistema. Os autores enfatizam que a integridade nesse caso deve ser compreendida num sentido amplo, que vai além daquele associado à ética, honestidade e franqueza, para englobar a totalidade. O alcance dessa integridade exige dos líderes e gestores o reconhecimento de que suas decisões têm múltiplas implicações, afetando desde as pessoas até o meio ambiente. Também exige compreensão e respeito às diferenças que existem entre pessoas, culturas, ideologias e tradições, bem como a capacidade de trabalhar eficazmente com essas diferenças.

Assim, negócios e pessoas, motivados exclusivamente pelo lucro ou pela remuneração, não atuam de forma moralmente adequada, e quanto a gestão de empresas e a prática

empresarial desempenhadas com entusiasmo, confiança, sentido de justiça, com paixão, respeito e paciência são moralmente mais aceitáveis (Beauchamp e Bowie, 2004).

Atualmente, as organizações e os ocupantes de cargos de gestão e liderança encontram-se diante de um grande desafio: ampliar seus horizontes na tentativa de resolver o problema da fragmentação social, da alienação, da exclusão, da dicotomia e, consequentemente, da eficácia no século XXI. No entanto, para que tal ampliação seja possível, são necessários a afirmação e o retorno das dimensões aparentemente esquecidas pelo ambiente organizacional – ou seja, valorização da afetividade, da experiência, do simbolismo, da história e da ética (Chanlat, 2000).

O grande desafio da educação para a gestão é o de fornecer o conhecimento teórico, promover a vivência prática, conferir o domínio de ferramentas e metodologias de análise e de pesquisa e, ainda, gerar atitudes voltadas para a ética e o bem-estar comum – tudo isso de forma harmônica e equilibrada. As escolas de negócios devem desenvolver os alunos não apenas pela transmissão de conhecimentos específicos, mas também lhes conferindo novas habilidades e competências relacionadas à compreensão de interdependência, complexidade e natureza cíclica do ambiente no qual estão inseridos. Isso implica assimilar a necessidade de mudança nos níveis cognitivos, morais e emocionais do desenvolvimento, enfatizar o equilíbrio entre o individual e o social, ser mais sensível, promover uma perspectiva holística dos sistemas e propiciar uma mudança no propósito das empresas – de forma que elas atendam não apenas às necessidades das acionistas, mas também às necessidades e aos interesses ecológicos, sociais e dos *stakeholders* (Waddock e McIntosh, 2009).

Assumindo o novo paradigma educacional da Educação Empresarial Responsável, as escolas de negócios devem passar a criar líderes capazes de inspirar o maior benefício do trabalho dos indivíduos, tornando as organizações mais eficazes no cumprimento de seus propósitos e promovendo seu desenvolvimento. Como resultado, as sociedades poderiam atingir maiores índices de produtividade e, assim, apoiar as necessidades humanas de forma mais contundente (Sachs, 2008).

As empresas estão entre as instituições mais influentes do mundo e por isso elas têm a oportunidade de moldar um mundo melhor tanto para as gerações existentes quanto para as futuras. Bill Clinton (2009), quarto presidente dos Estados Unidos e presidente fundador da *Clinton Global Initiative*, salienta que "quaisquer esforços em grande escala para resolver os grandes desafios mundiais que não incluam o setor privado serão insuficientes".

Muitas organizações já reconhecem a importância da educação para o enfrentamento dos desafios impostos à sociedade do século XXI. Com uma educação que contemple a importância do olhar para seu desenvolvimento econômico sem esquecer do desenvolvimento humano, é possível formar empresas que se enquadram no que Vergara e Branco (2001) chamam de humanizadas. Essas empresas atuam voltadas para seus funcionários e para o ambiente, preocupam-se com o desenvolvimento das pessoas em sua totalidade – seus aspectos físicos, emocionais, intelectuais e espirituais – e agregam outros valores que não somente a maximização do retorno para os acionistas.

Diante dessa nova concepção de educação para a gestão é essencial que sejam compreendidos e aplicados nos modelos educacionais criados os novos conceitos presentes no cenário empresarial.

### **2.1.2 Novos Conceitos no Cenário Empresarial**

A série de mudanças nos cenários econômico, social e ambiental vem impulsionando governos e sociedade civil em direção a um movimento em prol de uma nova relação entre a economia e o meio ambiente e social, pautada em novos conceitos. O universo empresarial também é afetado por esse novo paradigma global, pois o aumento do nível de consciência da sociedade pressiona as empresas a repensar sua forma de fazer negócios, estimulando-as a adequar suas práticas a um modelo baseado na responsabilidade social e na sustentabilidade ambiental.

Conforme a importância da inserção de preocupações de caráter ético nas atividades de gestão fica mais evidente, as escolas de negócios esforçam-se para resolver o problema com atitudes isoladas e pontuais, com a implantação de cursos de ética e palestras ocasionais – ou seja, paliativos, que apenas demonstram a incapacidade das instituições para diagnosticar o alcance do problema.

O enfrentamento do desafio para atingir a integridade nas atividades de gestão depende da capacidade das escolas de negócios de incorporar e internalizar eficazmente o paradigma da sustentabilidade, educando os gestores para a responsabilidade social corporativa.

#### *2.1.2.1 Responsabilidade Social Corporativa*

A expressão responsabilidade social suscita uma série de interpretações. Para alguns, representa a ideia de responsabilidade ou obrigação legal, enquanto, para outros, trata-se de uma espécie

de dever fiduciário. Existem os que a interpretam como prática, papel ou função social, e aqueles que a veem associada ao comportamento eticamente responsável ou a uma contribuição caridosa. Há ainda os que acham que seu significado é ser responsável ou socialmente consciente, e também os que a associam a um simples sinônimo de legitimidade ou a um antônimo de socialmente irresponsável ou não responsável (Duarte e Dias, 1996).

No entendimento de Birou (1976), a responsabilidade social compreende a responsabilidade daquele que é chamado a responder por seus atos perante a sociedade ou a opinião pública, à medida que seus atos assumam dimensões ou consequências sociais, podendo configurar tanto deveres negativos (evitar o dano) como deveres positivos (praticar o bem).

De forma similar, Thiery-Cherques (2003) estabelece a responsabilidade social com o dever de pessoas, grupos e instituições em relação à sociedade como um todo. Na opinião do autor, a responsabilidade é o que torna os homens sujeitos e objetos da ética, do direito, das ideologias e, até mesmo, da fé, tornando-os passíveis de sanção, castigo, reprovação e culpa.

Embora a responsabilidade social se aplique tanto a indivíduos quanto a organizações, esse termo é geralmente utilizado para se referir à responsabilidade social corporativa. Para Thiery-Cherques (2003: 32),

as empresas estão sendo chamadas à responsabilidade porque, havendo se equivocado sistematicamente sobre o futuro da economia e da sociedade, veem-se na contingência de reavaliar o peso dos efeitos das suas atividades e corrigir sua conduta. Elas estão sendo responsabilizadas pela indiferença, pelo equívoco e pela imprudência que nos trouxeram à situação de risco físico e espiritual em que nos encontramos.

Ao estabelecer a finalidade lucrativa como fim que justifica todos os meios, a concepção gerencial egocêntrica gera comportamentos eticamente condenáveis, pois é cega aos impactos colaterais da atividade empresarial, bem como às relações de interdependência estabelecidas entre a empresa e todos seus *stakeholders*.

A responsabilidade social corporativa exige que as empresas desenvolvam relações sustentáveis com as classes economicamente desprivilegiadas da população, engajando-se em causas sociais em parceria com órgãos governamentais e outras instituições. Contudo, a efetivação desse compromisso por parte das empresas depende essencialmente do sistema de crenças e valores de seus gestores. Somente através de uma visão sistêmica, amplificada pela complexidade do processo de gestão, esses gestores conseguirão compreender que ao atuarem de forma socialmente responsável eles estão, na realidade, gerando benefícios para a própria empresa.

O novo conceito da sustentabilidade exerce grande influência sobre o universo empresarial, de modo que as empresas buscam, cada vez mais, adequar suas práticas a um modelo baseado na responsabilidade social e na sustentabilidade ambiental. De acordo com Arruda Filho e Silva (2007: 10), "o poder das organizações, atualmente, chega a ultrapassar o de muitos Estados nacionais. É inevitável, portanto, que o impacto das ameaças ao sistema global em toda sua complexidade e ao bem-estar dos indivíduos no mundo as atinja com intensidade".

A aderência do universo corporativo a esse novo conceito é extremamente importante, pois "as empresas, adotando um comportamento socialmente responsável, são poderosos agentes de mudança ao assumirem parcerias com o Estado e a sociedade civil, na construção de um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo" (Rico, 2004: 73).

Assim, o fato de a função prioritária de uma empresa ser o provimento de lucros para seus proprietários não elimina a possibilidade de que essas empresas tenham um papel ativo na solução de problemas não diretamente ligados ao mercado. Os executivos reconhecem que, ao atuarem de forma negligente em relação ao lado social de suas atividades, podem colocar em risco o próprio sucesso da empresa. Isso ocorre porque as consequências do bloqueio a tentativas de solucionar desafios vitais podem ser devastadoras para a reputação da empresa, interferindo nos valores compartilhados, na fidelidade dos clientes, na motivação dos funcionários, na capacidade de recrutar novos empregados e, até mesmo, na aceitação social da continuação das operações (Sachs, 2008).

Uma empresa não depende exclusivamente do capital, pois sem os recursos naturais (matéria-prima) e sem as pessoas (conhecimento e mão de obra) ela não gera riquezas, não satisfaz as necessidades humanas, não proporciona o progresso e não melhora a qualidade de vida.

A responsabilidade social empresarial implica o dever das empresas em integrar preocupações sociais na definição de seus objetivos, com prometendo-se perante a sociedade da qual são dependentes. Subjacente a essa concepção, encontra-se a premissa de que existe uma espécie de contrato entre as empresas e a sociedade que regula o comportamento dos negócios. As empresas desempenham o papel de agentes morais que refletem e reforçam valores. A sociedade, por sua vez, legitima as ações das organizações tendo em vista os valores e o padrão moral defendidos pela instituição (Wartick e Cochran, 1985). A partir dessas reflexões, surgem diversas proposições acerca de quais são as responsabilidades que as empresas devem assumir em relação à sociedade.

Para o Instituto Ethos (2009),

responsabilidade social em empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Mazzioni *et al.* (2007: 277) explicam que a

empresa preocupada em ser socialmente responsável deve assumir uma postura proativa, ao considerar como sua a responsabilidade de buscar e implementar soluções para os problemas sociais. Cultiva e pratica um conjunto de valores que podem ser traduzidos em um código de ética, formando a própria cultura interna e funcionando como referência de ação para os dirigentes em suas operações.

De forma similar, Rico (2004: 73) entende que

a responsabilidade social empresarial é uma forma de conduzir as ações organizacionais pautadas em valores éticos que visem integrar todos os protagonistas de suas relações: clientes, fornecedores, consumidores, comunidade local, governo (público externo) e direção, gerência e funcionários (público interno), ou seja, todos aqueles que são diretamente ou não afetados por suas atividades, contribuindo para a construção de uma sociedade que promova a igualdade de oportunidades e a inclusão social no país.

De acordo com Sardinha (2008), a responsabilidade social da empresa está diretamente ligada à filosofia do negócio e aos principais objetivos da empresa, podendo ser considerada como um princípio que provoca a adequação das práticas gerenciais em seus mais diversos setores.

A empresa socialmente responsável, além de ser ética, preocupa-se "tanto com seus clientes, quanto com seus empregados; com a qualidade dos produtos que oferece; com a honestidade das propagandas que veicula; enfim, com o social" (Passos, 2006: 135). Por possuir um significado abrangente, muitas vezes responsabilidade social empresarial é confundida com filantropia. A confusão entre esses termos se justifica, pois filantropia empresarial – traduzida em donativos ou em dedicação do tempo útil dos trabalhadores a causas sociais – constitui uma das práticas de gestão socialmente responsável mais frequentemente exercidas pelas empresas que operam em países latino-americanos (Peinado-Vara, 2006).

No entanto, o escopo de atuação da responsabilidade social corporativa não é de caráter meramente filantrópico, incluindo outras ações mais substanciais que visam ao desenvolvimento social.

Com esse entendimento, Melo Neto e Froes (2001) esquematizaram um quadro bastante útil para diferenciar filantropia de responsabilidade social (Quadro 2.1). Percebe-se que responsabilidade social assume um sentido mais amplo que o de filantropia, descrevendo o conjunto das atitudes comprometidas com o desenvolvimento social. Ser socialmente responsável está relacionado com "atuar para diminuir a exclusão em todos os seus aspectos, sendo um agente da solidariedade, em prol da igualdade entre os seres humanos" (Perrucho Júnior, 2007: 165).

<b>Filantropia</b>	<b>Responsabilidade Social</b>
Ação individual e voluntária	Ação coletiva
Fomenta a caridade	Fomenta a cidadania
Base assistencialista	Base estratégica
Restrita a empresários filantrópicos e abnegados	Extensiva a todos
Prescinde gerenciamento	Demandam gerenciamento
Decisão individual	Decisão consensual

**Quadro 2.1 - Diferenças entre Filantropia e Responsabilidade Social**

Fonte: Melo Neto e Froes (2001: 28)

Ao tratar o tema, Jeffrey Sachs (2008: 395) afirma que

é possível, levando em conta os interesses de todas as partes, encontrar soluções viáveis que envolvam de forma construtiva as principais corporações do mundo, respeitando suas escolhas fundamentais de serem empresas que buscam lucro (e não entidade benemerentes), e clamar por boa vontade e financiamento público adequado para capacitar as parcerias público-privadas a trabalharem efetivamente em benefício dos pobres. Cada empresa precisa ser parte da solução e estender suas atividades para além daquelas que são rotineiras para o mercado. Isso não significa virar a companhia de cabeça para baixo ou transformá-la numa instituição de caridade, mas sim identificar a contribuição única que ela pode oferecer como parte de um esforço maior para solucionar um desafio social importante.

No entendimento crítico de Queiroz *et al.* (2003), o mundo empresarial vê na responsabilidade social uma estratégia para aumentar seu lucro e potencializar seu desenvolvimento, em decorrência da maior conscientização dos consumidores e o consequente aumento da procura por produtos e práticas que gerem melhoria para o meio ambiente e a comunidade. Essas motivações, de caráter estritamente estratégico, são as principais razões pelas quais as



empresas decidem adotar posições mais responsáveis – e não um interesse altruísta em contribuir com a sociedade e o meio ambiente.

Na mesma linha, um estudo realizado por Sardinha (2007) concluiu que os principais fatores externos que estimulam as empresas a adotar posturas mais responsáveis estão ligados a pressões externas, recebimento de incentivos e aceitação no mercado internacional. As próprias empresas reconhecem que o relato da sustentabilidade é importante para dar "boa impressão" às partes interessadas em um processo de internacionalização, e que, apesar da adequação de suas práticas a um projeto de desenvolvimento sustentável, elas não são tão propriamente preocupadas com as demandas sociais emergentes.

De acordo com Rico (2004: 75),

trata-se de uma questão estratégica, [...] as empresas ao serem reconhecidas como socialmente responsáveis tendem a conseguir diferenciais de competitividade e, uma vez tendo a imagem valorizada, podem aumentar a motivação dos funcionários no trabalho e atrair um número maior de parceiros dispostos a colaborar com a causa social.

Fica claro que gerir negócios socialmente responsáveis tornou-se um grande desafio empresarial no contexto atual. A responsabilidade social corporativa deve operar de uma maneira que promova objetivos sociais amplos, incluindo metas que fujam da lógica do mercado de uma maneira consistente, com princípios, valores e práticas essenciais do mundo dos negócios. Uma empresa responsável deve analisar as consequências desencadeadas por cada uma de suas ações em relação ao meio ambiente e seus *stakeholders*.

Alguns passos básicos que podem ajudar muito na implantação de uma estratégia de atuação empresarial responsável incluem (Vassalo, 2000):

- definir a missão, a visão e o conjunto de valores a serem seguidos;
- estabelecer o comprometimento explícito das lideranças e dos funcionários com questões como ética nos negócios e respeito aos *stakeholders* e meio ambiente;
- colocar seus valores em prática;
- promover gestão executiva responsável, diária e permanentemente;
- comunicar, educar e capacitar, através de treinamentos e divulgação de boas práticas que ajudam a disseminar os conceitos por toda a organização;
- publicar relatórios e balanços sociais e ambientais, elaborados por especialistas e auditores externos; e
- usar sua influência de forma positiva.

A crescente atenção dedicada ao movimento da responsabilidade social em empresarial pode ser entendida como uma resposta à necessidade de uma moral superior que substitua o egoísmo inerente à vida econômica. Contudo, esse progresso moral somente será alcançado mediante a internalização de crenças e valores morais por parte dos dirigentes das empresas. Mesmo que a administração responsável seja imposta por regulamentos e legitimada pelo mercado, ela somente persistirá se for resultado de uma intenção deliberada de se cumprir com as obrigações sociais em nome do progresso coletivo e do bem comum. Tal constatação explica a importância de estudar o sistema de valores e a orientação ética daqueles que dirigem e tomam decisões no meio empresarial (Almeida, 2007). Assim, todas as instituições de ensino precisam assumir a responsabilidade social corporativa como sua responsabilidade.

De acordo com o relatório *Liderança Globalmente Responsável: Um Chamado ao Engajamento*, elaborado pela *Globally Responsible Leadership Initiative* (GRLI, 2005), que será tratado neste capítulo, o comportamento globalmente responsável precisa ser internalizado na conduta e nas atividades das organizações e a educação de executivos deve ser ampliada para refletir o ambiente de negócios global, abordando o conhecimento, as habilidades e os atributos exigidos de um líder empresarial globalmente responsável. Novos desafios sociais e ambientais foram impostos à sociedade, exigindo que os líderes do século XXI ajustem sua atuação de modo que as empresas possam desempenhar seu papel por completo na apresentação de soluções. A educação de executivos tem um papel central na capacitação de novos líderes para assumirem essa tarefa.

Para Keller e Bastos (1999), a modernidade exige mecanismos que possam formar profissionais que deixem de ser meros repetidores de estruturas cunhadas – muitas das quais ultrapassadas – e os transformem em seres pensantes, críticos e abertos, em busca de novos conhecimentos e que se adaptem aos fatos e às situações, procurando soluções por sua própria iniciativa. Em outras palavras, a responsabilidade social demanda líderes que possam pensar e agir em um contexto global, ampliando seu propósito corporativo de modo que reflita sua prestação de contas para a sociedade do mundo inteiro. Esses líderes devem ser preparados para atuar baseando-se em princípios e valores morais, buscando progresso econômico e social de forma sustentável por meio da compreensão das interconexões que existem no mundo.

Além de social e ecologicamente responsáveis, essas novas lideranças devem ser capazes de resolver conflitos éticos – o que exige a capacidade de diferenciar o que é certo do que é errado e encontrar soluções criativas para os problemas com os quais se defrontem.

Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência das novas lideranças é uma base importantíssima para a consolidação de um comportamento ético global.

A decisão final tomada por um líder globalmente responsável depende tanto da conscientização sobre princípios e leis quanto de sua consciência pessoal. Como muitas dessas decisões são dilemas que ultrapassam o alcance das leis, desenvolver uma consciência globalmente responsável é a base mais importante para o comportamento ético global (GRLI, 2005: 23).

As pressões econômicas e sociais têm impelido as empresas a se autoavaliarem continuamente, pois as exigências do mercado quanto a sua contribuição para a sustentabilidade do mundo têm atingido patamares cada vez mais elevados. Isso significa que, atualmente, a adoção de condutas éticas, o estabelecimento de relações de respeito com todos os *stakeholders*, o cuidado com o meio ambiente e o engajamento em causas sociais são essenciais para assegurar o sucesso dos negócios e sua perpetuação no mercado.

Apesar desse novo contexto, a maioria das organizações não está preparada para encarar esse novo desafio, pois se encontram firmemente atracadas aos modelos habituais de gestão. Isso pode ser comprovado pelo fato de a maioria das empresas adotar posturas socialmente responsáveis motivadas exclusivamente por razões de imagem perante o mercado.

As escolas de negócios do mundo todo têm diante de si a difícil tarefa de educar os líderes e gestores para atuar de acordo com o novo paradigma da sustentabilidade. Os primeiros passos da jornada rumo à aplicação desse conceito já foram dados e este é um caminho que não se pode retroceder, pois a garantia de um planeta saudável para as futuras gerações depende disso.

### *2.1.2.2 Sustentabilidade*

O crescimento econômico desenfreado que se seguiu à consolidação do capitalismo e ao processo de globalização trouxe uma série de problemas ambientais e sociais, tais como pobreza, violência, aquecimento global, efeito estufa, agravamento da miséria, esgotamento dos recursos naturais, entre outros. Esse cenário apontou para a necessidade de se repensar o paradigma do crescimento econômico desenfreado em prol de um desenvolvimento social e ambientalmente sustentável – ou seja, que minimize os efeitos degradantes sobre o meio ambiente.

O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu em 1987 com a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, sob o comando da então ex-primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem

Brundtland – sendo por isso também conhecido como Relatório de Brundtland. De acordo com esse relatório, o desenvolvimento sustentável que

procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais (CMMAD, 1987).

No entendimento de Vecchiatti (2004), o desenvolvimento sustentável não se refere apenas à recuperação dos danos causados ao meio ambiente e à pobreza, pois ele propõe uma conciliação entre o desenvolvimento e o crescimento econômico que seja simultaneamente sensível à dimensão social, ambientalmente prudente e economicamente viável.

Embora as apropriações do conceito de sustentabilidade sejam abrangentes, é importante ressaltar as diferentes dimensões que essa noção deve conter: a de sustentabilidade ecológica, social, econômica, espacial e cultural (Marcondes, 2005). Dessa forma, é possível perceber que o desenvolvimento sustentável não se refere apenas à sustentabilidade ambiental, englobando também outras esferas da sociedade, como política, administrativa e ética.

Adotando essa perspectiva, observa-se que a ideia de responsabilidade social está albergada pela de sustentabilidade e há uma proximidade muito grande entre os dois conceitos, embora eles não desinem exatamente a mesma coisa.

Como visto anteriormente, responsabilidade social pode ser entendida como toda e qualquer ação que vise à melhoria da qualidade de vida da sociedade – o que configuraria, no âmbito empresarial, a chamada responsabilidade social corporativa, com os deveres que uma organização tem para com a sociedade, podendo ser expressos por meio de filantropia empresarial, ética e transparência em suas relações, atitudes que promovem o desenvolvimento econômico da comunidade na qual a instituição se situa, entre outros.

O desenvolvimento sustentável, por sua vez, diz respeito a um novo paradigma normativo de crescimento econômico que viabilize o desenvolvimento e ao mesmo tempo respeite a sociedade e o meio ambiente. Assim, a responsabilidade social diz respeito à adequação de práticas e ao cumprimento de objetivos consonantes com o novo modelo global de sustentabilidade.

Apesar do discurso inspirador praticado pelos defensores do desenvolvimento sustentável, existe uma respeitável literatura que critica de forma bastante contundente o conceito de sustentabilidade, argumentando que crescimento econômico e proteção ambiental são objetivos

contraditórios e, portanto, seria inviável contemplá-los simultaneamente. A tese geral defendida nesses trabalhos é a de que o problema ambiental no mundo capitalista contemporâneo está relacionado à própria crise desse sistema, em contraposição à planificação da sociedade e da economia preconizada pelos países socialistas (Marcondes, 2005).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Souza (2000) propõe os seguintes questionamentos: o que é que se deseja sustentar? E para quem? De acordo com o autor, o que se busca atualmente é simplesmente a sustentabilidade ecológica do capitalismo e do crescimento econômico e, nesse sentido, é preciso questionar o nível de compatibilidade entre capitalismo e proteção ambiental. Ademais, o autor considera que o conceito de desenvolvimento sustentável serve apenas para possibilitar a manutenção da economia capitalista e para neutralizar – ao invés de combater – os graves problemas estruturais decorrentes desse modo de produção.

Essa questão também é problematizada por Vecchiatti (2004: 90): "na prática, a equação que relaciona crescimento e desenvolvimento ainda não está com suas variáveis equilibradas; ela ainda desafia os economistas questionando se o desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável estaria realmente na contramão do crescimento econômico".

No livro "A Riqueza de Todos", Jeffrey Sachs (2008) mostra, por meio de números, gráficos e projeções, que o mundo pode se salvar por meio da substituição da postura de estados em competição, pela cooperação global e pelo reconhecimento de quatro perigos comuns enfrentados pela humanidade, que são: os ecossistemas e o clima da Terra sofrem fortes pressões decorrentes das atividades humanas; a população mundial cresce em um ritmo perigosamente rápido; um sexto da população mundial vive na miséria; o cinismo, o derrotismo e as instituições ultrapassadas paralisam o processo de resolução dos problemas globais.

Sachs defende que o uso inteligente dos recursos, associado à maximização de ganhos provenientes da ciência e da tecnologia, constitui o caminho da prosperidade. Essa prosperidade não se limitaria à diminuição do uso de recursos naturais, nem deveria se tornar uma luta pela sobrevivência, mas sim uma questão de evitar as ameaças por meio de um movimento de cooperação global eficaz.

Nessa direção, o autor estabelece quatro metas para as próximas décadas: desenvolvimento de sistemas sustentáveis de uso de energia, terra e recursos; estabilização da população mundial em oito bilhões de pessoas, ou menos, até 2050; fim da miséria até 2025; e adoção de uma nova abordagem para a solução do problema global, baseada na cooperação entre nações, no dinamismo e na criatividade dos setores não governamentais.

Para atingir esse nível de cooperação e para que as empresas se tornem agentes de transformação social, é preciso que suas ações sejam orientadas por lideranças educadas para o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, as instituições de ensino que formam os gestores ocupam uma posição privilegiada e, ao mesmo tempo, de grande responsabilidade, pois são agentes extremamente importantes na sensibilização e mobilização de competências, habilidades, capacidades e valores desses novos líderes.

A grande importância dada à educação de líderes executivos reside no fato de esses gestores poderem transformar o futuro da humanidade com suas decisões. Estas, quando voltadas para a economia global sustentável e inclusiva, influenciarão os sistemas produtivos e de consumo, possibilitando a construção de sociedades mais igualitárias e ecológicas.

Por se tratar de um fenômeno complexo, essa nova perspectiva ética global de sustentabilidade afeta a sociedade como um todo, atingindo as empresas e as instituições educacionais em geral. Para a GRLI (2005: 13), o "desafio final está na educação de executivos – e, na verdade, nos nossos sistemas educacionais como um todo". Afirma, ainda, que apesar dos gastos com educação empresarial, que somam mais de dois trilhões de dólares, "os escândalos corporativos trazem à tona a insuficiência da educação de executivos em desenvolver líderes completos e finalizados que tenham as perspectivas e as habilidades necessárias para nossos tempos".

A educação tem o poder de moldar atitudes e comportamentos por meio de pesquisa, programas de treinamento e outras iniciativas importantes, porém menos tangíveis, com a disseminação de novos valores e ideias. Assim, a educação tem o potencial de gerar uma onda de mudanças positivas, ajudando a promover um mundo mais próspero, justo e sustentável.

As instituições de ensino superior e as escolas de negócios precisam ser reformadas para que elas possam contribuir verdadeiramente para a sustentabilidade, devendo focar-se principalmente no desenvolvimento integral das pessoas – ou seja, seus aspectos físicos, mentais, emocionais e espirituais.

Ao analisar o ranking bianual *Beyond Grey Pinstripes* (1998-2005), Sardinha (2008) mostra que um número crescente de escolas (34% em 2001, 45% em 2003 e 54% em 2005) oferece um ou mais cursos em ética, responsabilidade social das empresas, sustentabilidade, ou negócios e sociedade. A pesquisadora avalia que

apesar de o progresso se fazer de forma individual por estas universidades, não havendo um acordo global para a integração sistemática do ensino da responsabilidade social nos programas de MBA, as escolas internacionais mostram um compromisso para essa integração, reconhecendo

ser necessário maior investimento na formação em responsabilidade social para dar resposta aos desafios colocados aos gestores pelo mercado global (Sardinha, 2008: 3).

Nesse contexto, Soares Filho (2006: 16) aponta a necessidade de revisão do modelo educacional brasileiro para formação de lideranças, afirmando que existe a "necessidade da revisão do processo educacional, tanto em termos de conteúdo quanto de forma, de maneira que possamos aprimorar os 'sentidos de conexão' subjacentes ao 'Perfil de Maturidade Pessoal' das lideranças".

Dessa forma, não só as empresas, mas também as escolas são responsáveis pelo bem comum e pela implementação de um novo paradigma no mundo empresarial. "As escolas de negócios também precisam aceitar o fato de serem responsáveis pelo bem comum e, como as empresas, precisam parar de proteger modelos ultrapassados de pensamento empresarial" (GRLI, 2005: 33). Para tanto, as escolas precisam se manter firmes na constante reestruturação da educação de executivos, o que exige, entre outras coisas, uma significativa mudança na mentalidade de muitos dos membros do corpo docente.

"Os Quatro Pilares da Educação" são um importante marco nessa nova forma de se pensar a educação. O relatório contendo os quatro pilares, editado sob a forma do livro "Educação: um tesouro a descobrir" (1999), foi produzido para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, liderada por Jacques Delors. De acordo com esse relatório, os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O ensino atual dedica-se quase exclusivamente ao domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Contudo, sem os outros domínios da aprendizagem, a compreensão e a execução não podem ser consideradas completas. O aprender a viver juntos e o aprender a ser configuram um dos maiores desafios para os educadores, pois envolvem sentimentos, crenças, virtudes, espiritualidade, valores etc. – variáveis que não podem ser quantificadas ou medidas de forma objetiva devido à subjetividade própria de sua natureza. Os quatro pilares serão vistos, de forma mais detalhada, na seção sobre a Visão Holística nas Plataformas da UNESCO para a Educação.

Outro avanço nessa área é representado pela Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). Esta iniciativa ambiciosa e complexa, também promovida pela UNESCO, propõe uma adequação do conteúdo educacional mundial, direcionando-o para o desenvolvimento sustentável e abrangendo todos os espaços de aprendizado ao longo da vida de um indivíduo. "O objetivo da década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de

comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos" (UNESCO, 2005: 17).

O paradigma da sustentabilidade implica um grande desafio para o sistema educacional como um todo, com especial ênfase para a educação em gestão. O poder e a influência do universo corporativo devem estar sob o comando de pessoas éticas, responsáveis, íntegras e livres de quaisquer preconceitos.

Além de todas as características desejáveis em um bom líder – inteligência, versatilidade, carisma, habilidade de se comunicar bem, entre outras –, esses líderes devem, ainda, ser capazes de analisar o contexto no qual estão inseridos de forma holística, para que possam atuar promovendo equilíbrio entre desenvolvimento econômico e preservação de um planeta saudável para as futuras gerações. Outra competência essencial da nova liderança é a capacidade de exercer o Quinto Pilar da Educação da Unesco que é aprender a se transformar e a transformar a sociedade.

Esse pilar reconhece que cada um de nós atuando individualmente e em conjunto, pode transformar o mundo e que a Educação de Qualidade fornece as ferramentas para a transformação da sociedade "aprender a transformar a si mesmo e a sociedade".

Mas, como poderia uma escola de negócios criar um modelo para desenvolver tais competências? Existe uma convicção de que a abordagem tradicional de educação isolada do contexto experiencial de mudança surge como demasiadamente superficial e, portanto, insuficiente para vencer o desafio. Talvez, a maior dificuldade esteja justamente no fato de que toda mudança de paradigma exige a revisão dos conceitos mais profundamente enraizados numa sociedade e em suas instituições educacionais e culturais. É necessário, portanto, ousar por meio de propostas curriculares que incorporem novos conceitos para serem testados na prática e revisados em suas metodologias e concepções.

### **2.1.3 Novos Conceitos na Prática Curricular**

#### *2.1.3.1 Transdisciplinaridade*

Para Morin (2003a), transdisciplinar significa indisciplinar. Trata-se da integração das realidades banidas pela ciência clássica e o reconhecimento do que foi ignorado nas teorias da evolução: inventividade e criatividade. A transdisciplinaridade se liga a uma reforma do pensamento, o que exige uma causalidade circular e multirreferencial (Morin, 2005).



O termo foi introduzido por Piaget em 1970, no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice. A atitude transdisciplinar acompanha o homem desde sua origem, pois é produto da natureza biofísica e cósmica, se inserindo e evoluindo no ambiente Terra e Universo.

Para Nicolescu (2000), a transdisciplinaridade, ao utilizar-se do prefixo "trans", diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Ela busca, assim, a compreensão da complexidade.

Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (DIEB), a transdisciplinaridade é o "princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas" (Menezes e Santos, 2002).

Em 1994, Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu compuseram o comitê de redação da Carta da Transdisciplinaridade para a UNESCO, durante o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal. Os oito artigos desse documento estabelecem alguns conceitos e limites do termo transdisciplinaridade (Freitas *et al.*, 1994: 2-3):

Artigo 1: Qualquer tentativa de **reduzir o ser humano a uma mera definição** e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem, é **incompatível com a visão transdisciplinar**.

Artigo 2: O reconhecimento da **existência de diferentes níveis de realidade** regidos por lógicas diferentes é **inerente à atitude transdisciplinar**. Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Artigo 3: A transdisciplinaridade é **complementar à aproximação disciplinar**: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Artigo 4: O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na **unificação** semântica e operativa das acepções **através e além das disciplinas**. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade das noções de definição e objetividade. O **formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade** comportando a exclusão do sujeito **levam ao empobrecimento**.

Artigo 5: A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu **diálogo** e sua **reconciliação** não somente com as **ciências humanas** mas também com **a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual**.

Artigo 6: Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a **transdisciplinaridade é multidimensional**. Levando em conta as concepções do tempo e da história, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte trans-histórico.

Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui uma nova religião, uma nova filosofia, uma nova metafísica ou uma ciência das ciências.

Artigo 8: A **dignidade** do ser humano é também de **ordem cósmica e planetária**. O surgimento do ser humano sobre a Terra é uma das etapas da história do Universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade, mas, a título de habitante da Terra, é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento pelo direito internacional de um pertencer duplo – a uma nação e à Terra – constitui uma das metas da pesquisa transdisciplinar.

A interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas da disciplinaridade. A metodologia de trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica:

- integração de conteúdos;
- mudança de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; e
- visão do ensino-aprendizagem centrado no aprendizado ao longo de toda a vida (educação permanente).

A transdisciplinaridade, por sua vez, alcançaria um estágio em que não haveria mais fronteiras entre disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento.

Nicolescu (1999) afirma que os três pilares da transdisciplinaridade são:

- considerar vários níveis de realidade,
- trabalhar com a lógica do terceiro termo incluído, e
- abranger a visão da complexidade dos fenômenos.

Resumindo, a transdisciplinaridade requer que as disciplinas colaborem entre si, constituindo um pensamento organizador, chamado de pensamento complexo. Esse pensamento ultrapassa as próprias disciplinas, proporcionando a educação de forma integral.

### 2.1.3.2 *Transversalidade*

A prática da transversalidade na educação consiste na inserção de temas transversais – conceitos norteadores – que possam influir no processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais (Busquets *et al.*, 1999).

Um dos países que mais aprofundou este estudo foi a Espanha, onde foram publicadas obras de referência para educadores interessados em conhecer as origens da estrutura curricular de escolas ocidentais e, ao mesmo tempo, entender o significado do conceito de transversalidade. Em 1989, segundo Busquets *et al.* (1999: 12), na reestruturação do sistema escolar espanhol foi feita a "inclusão de temas transversais sistematizados em um conjunto de conteúdos considerados fundamentais para a sociedade", que tinham como objetivo "diminuir o fosso existente entre desenvolvimento tecnológico e cidadania". Na Espanha, os temas englobaram "saúde, ética, meio ambiente, respeito às diferenças, direitos do consumidor, relações capital-trabalho, igualdade de oportunidades e educação de sentimentos" (Busquets *et al.*, 1999).

No Brasil, o MEC – Ministério da Educação e Cultura (1998) definiu os temas transversais como

temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e disciplinas já existentes... São assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas por atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes.

Os temas transversais foram estabelecidos em 1999 e fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil), criados a partir do Plano Nacional de Educação (PNE/Brasil), os quais não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas. São apenas propostas nas quais secretarias e unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino. Os PCNs indicam para a execução da proposta dos temas transversais a elaboração de projetos – uma das formas de organizar o trabalho didático e que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Sugerem múltiplas possibilidades de projetos que visem a resultados voltados para a vida comunitária – tais como os que envolvem a questão do lixo, desperdício, necessidade de reciclagem e reaproveitamento de materiais, qualidade ambiental da comunidade, o que fazer em casa, na escola, no bairro – e que podem ter resultados significativos na mudança de atitudes e práticas

de todos os envolvidos, sendo o principal deles o fato de que os alunos se vejam como verdadeiros cidadãos (Menezes e Santos, 2002).

Temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida das pessoas. Logo, a discussão a respeito de temas transversais na educação surge de questões levantadas em debates de grupos politicamente organizados em vários países, que estudam o papel da escola em uma sociedade plural e globalizada e os conteúdos que devem ser abordados nos currículos.

O conceito escolhido para completar a nova visão da prática curricular é a "autoformação" que neste estudo é considerado como o terceiro termo visto em conjunto com a transdisciplinaridade e a transversalidade.

### *2.1.3.3 Autoformação*

A educação para o século XXI deve proporcionar uma formação que seja catalisadora de uma sociedade em mutação. Para Couceiro (1995), a autoformação implica uma enorme responsabilidade na própria formação, constituindo uma prática coletiva que interliga tudo aquilo que rodeia os indivíduos, levando em conta suas vivências e seus saberes adquiridos junto aos outros. Essa formação deve ter como objetivos "o desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo, de 'aprender a aprender' ao longo de toda a vida, de reconstruir permanentemente conhecimentos e saberes" (Couceiro, 1995: 7).

Em relação às funções da autoformação, Mezirow (1991) e Pineau (2000) apontam três aspectos que se inter cruzam:

- instrumental (para agir no meio e nos outros);
- diagonal (para comunicar); e
- autorreflexão (para compreender a si próprio).

O processo de autoformação, ou autoeducação, considera o aluno o centro da aprendizagem e sua motivação a chave para o sucesso do processo educacional. Para Carré *et al.* (1997), o desenvolvimento da autoformação abrange três dimensões que se inter-relacionam:

- pedagógica (métodos, recursos e circunstâncias da formação);
- psicológica (motivações, necessidades e projetos pessoais); e
- sociopessoal (conscientização).

A autoformação emerge como um dos modelos de atuação no contexto das atuais correntes de educação de adultos, pois representa a autonomização educativa – ou seja, a apropriação por cada um de seu próprio poder de formação (Pineau, 1999). Morin (2002) declara que as instituições de ensino devem contribuir para a autoformação dos indivíduos (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e, assim, ensiná-los como se tornar cidadãos.

Para que o processo de autoformação aconteça, aluno e facilitador têm que levar em conta a negociação e construção de um projeto, a experiência vivida por cada um e a reflexão como um meio para articulação entre os dois processos anteriores (Couceiro, 1995).

O desafio que se impõe é a transformação das escolas em organizações de apoio à aprendizagem e o reconhecimento do aluno como o centro do processo de apropriação de conhecimentos (Costa, 1998).

O maior obstáculo à autoformação – assim como a outros conceitos inerentes às correntes educacionais não tradicionais – são as práticas de ensino verticalizadas e conteudistas que, justamente por já terem adquirido caráter de tradição, impõem barreiras aparentemente intransponíveis às novas abordagens educacionais. Já dizia Perrenoud (1999: 10): "nada se transforma de um dia para outro no mundo escolar, que a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente".

É preciso que instituições de ensino, educadores e educandos entendam que a "nova escola" não exclui as práticas tradicionais, apenas amplia o escopo de ação da educação, atribuindo-lhe responsabilidades quanto à formação dos alunos em todos seus aspectos: físicos, cognitivos, emocionais, culturais, espirituais etc.

Ampliando a compreensão da prática curricular, a proposta de tornar o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem significa atribuir-lhe maior parcela de responsabilidade quanto a sua própria aprendizagem.

Esse processo contínuo deverá, mediante apoio da instituição educacional, tornar-se cada vez mais amplo, na abordagem do pensamento complexo, transdisciplinar, transversal e de autoformação para que haja compreensão e respeito por todos, e, em especial, pelos gestores, de que "a dignidade do ser humano é também de ordem cósmica e planetária" (art. 8.º da Carta da Transdisciplinaridade para a UNESCO) como ser transnacional que realmente é.

Com esta visão, a responsabilidade social quanto à sustentabilidade da Terra começará a sair do discurso e incorporar-se à prática curricular e ao cenário empresarial, numa visão

integral e holística. Essa é a tônica das Plataformas da UNESCO, explicitadas em seguida à apresentação do conceito de holismo aplicado à educação.

#### **2.1.4 A Visão Holística nas Plataformas da UNESCO para a Educação**

"Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes" (Wertheim *apud* Morin, 2000: 11).

Não há uma definição universalmente aceita da expressão "educação holística". Nessa tese, optou-se por abordar a visão holística aplicada à educação, ao invés de caracterizar a educação holística como uma concepção educacional, uma vez que o holismo é um movimento que se aplica a vários setores da vida pessoal e social e não somente à educação. Etimologicamente, holismo vem do grego *holon* e se refere a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples soma dessas partes. Holístico pode ser entendido com o global, total, integral.

O uso desse termo na educação tem suas raízes em estudiosos como Rousseau, Emerson, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Krishnamurti, Steiner, Jung, Maslow, Rogers, Paul Goodman, John Holt, Ivan Illich, Paulo Freire e, em especial, o canadense J. P. Miller (1996), que utilizou pela primeira vez o termo "educação holística".

Para a maioria desses autores, o holismo na educação implica uma educação integral, que trabalha não só os aspectos cognitivos, mas também os físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano.

Miller (1996) define educação holística correlacionada essencialmente com as conexões da experiência humana entre mente e corpo, entre pensamento linear e os caminhos intuitivos do conhecimento, entre individual e coletivo, entre pessoal e interpessoal.

Baseando-se em inúmeros conceitos e definições de educação holística ou de holismo aplicado à educação, com o que foi adotado na tese, Yus (2002) indica que essa abordagem é caracterizada pelos seguintes elementos:

1. globalidade de pessoa – enfatiza a totalidade da pessoa, que é constituída de corpo, mente e espírito. Busca o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística e estética, criativa e intuitiva, espiritual;
2. espiritualidade – valoriza e desenvolve a espiritualidade como um estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e com paixão, de diversão e

- esperança, de sentido e reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e do sentido da vida;
3. inter-relações – contempla as inter-relações entre corpo e mente, entre os diferentes domínios e facetas da pessoa, entre colegas e entre professores e pais. Promove a abordagem das diversas áreas do conhecimento a partir dos enfoques da interdisciplinaridade e da globalização;
  4. equilíbrio – busca equilibrar tendências, tirando proveito de todas elas na medida em que possam ser conciliadas, rompendo, assim, com as propostas dualísticas. Estabelece o equilíbrio entre mente e corpo, razão e sentimentos (intuição), pensamento analítico e pensamento sistêmico, informação e experiência, instrução e criatividade, ciência e arte, trabalho em sala de aula e trabalho fora dela, alunos e professores etc.;
  5. cooperação – estimula o espírito cooperativo e a adoção de decisões coletivas responsáveis, promovendo eficiência social e competição individual. Procura construir uma comunidade democrática em nível pessoal e local, partindo da aula e da escola;
  6. inclusão – considera que todo aluno tem capacidade de desenvolver pensamentos inteligentes, criativos e sistêmicos, independente de seu coeficiente intelectual, seu sexo, sua cultura e sua classe social. Reconhece que todo ser humano possui potencialidades inatas, dignas de serem desenvolvidas na escola;
  7. experiência – valoriza a aprendizagem por intermédio da vida e da experiência, envolvendo o contato com o mundo sustentado pelo interesse, pela curiosidade e pelo propósito da pessoa de compreender e encontrar sentido; e
  8. contextualização – reconhece que todo conhecimento é criado a partir de um contexto histórico e cultural, estimulando nos alunos uma visão crítica em relação a esses contextos culturais, morais e políticos de suas vidas. Defende que as culturas são criadas pelo povo e podem, por ele, ser modificadas.

De acordo com Yus (2002), o fato de a abordagem holística ressaltar a existência de uma dimensão espiritual nas coisas, fez com que ela fosse, muitas vezes, acompanhada por diversas propostas de caráter esotérico – o que implica um entendimento muito restrito das potencialidades reais desse enfoque educativo. Esse mesmo autor lembra que o termo educação holística foi proposto por R. Miller em 1997, para designar o trabalho educativo que levasse em conta "todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano".

A partir do que foi exposto em relação à educação holística, pode-se concluir que se trata de um conceito equivalente ao que Naranjo (1998: 122) definiu como educação integral, ou seja, "uma educação do corpo, dos sentimentos, da mente e do espírito, completa e equilibrada, que oferece ao mundo pessoas informadas a seu respeito e generosamente dirigidas a ela".

O homem é percebido como sujeito, e como tal precisa ser formado, sendo respeitado e estimulado em todas as suas dimensões e potencialidades (Moraes, 1997). "Inovar, transgredir, não é uma postura anárquica, inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética" (Arroyo, 2000: 143).

Um redirecionamento de nossa prática pedagógica pressupõe melhor compreensão do processo de transição paradigmática, pelo qual estamos passando há algumas décadas. Essa transição faz emergir alternativas possíveis para a ressignificação de nosso agir educativo, consolidado na construção de um novo paradigma, no qual podem-se desenvolver ações educativas que possibilitem a formação do "cidadão educando".

Segundo Brandão (2002: 83), "desde os primeiros 'tempos de escola' este educando-cidadão deveria ser a pessoa participante de contextos de vivências partilhadas do aprender-a-saber e do saber-a-aprender, cujo resultado, sempre instável e aperfeiçoável, é o sujeito progressivamente senhor de sua vida e de seu destino".

A formação humana integral pode ser definida como acesso, por parte do indivíduo, aos bens materiais e espirituais necessários a sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano – o que implica sua emancipação. A formação integral ou holística prepara indivíduos capazes de pensar logicamente e dotados de autonomia moral, tornando-os cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas – o que garante paz, progresso, vida saudável e preservação do planeta. Sendo assim, formar pessoas de modo integral significa formar pessoas criativas, participativas e críticas em processo permanente, a ser perseguido tanto na escola como fora dela. Essa significação é encontrada, em sua essência, nas Plataformas que serão a seguir apresentadas.



#### *2.1.4.1 Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI:*

##### *Os Quatro Pilares da Educação*

Como tem sido constatada, a partir da revisão de literatura realizada, em face da sua importante função social, a educação não pode ser abordada de forma isolada do panorama político, econômico e social no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Outra evidência percebida é que o cenário atual no mundo é marcado por uma série de mudanças que ocorreram, e ainda ocorrem, em escala global.

A globalização, a consolidação do modo de produção capitalista, o desenvolvimento econômico, o descuido no uso intensivo de recursos naturais, e outros processos econômicos e sociais contribuíram para a formação de uma sociedade marcada por gritantes desigualdades (entre e intra-nações), escassez de recursos naturais, poluição, violência, corrupção. Enfim, não é necessária uma observação muito apurada para se vislumbrar os inúmeros problemas sociais que a sociedade tem como grandes desafios.

Em vista desse contexto e levando em conta o potencial de transformação que a educação tem sobre a sociedade, em 1993, a UNESCO criou a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a fim de ajustar as tendências educacionais ao processo de globalização.

A comissão foi presidida por Jacques Delors. Por isso, o relatório final – que contempla uma ampla reflexão sobre o cenário de mundialização e suas implicações para a política educacional – ficou conhecido como Relatório Delors, apesar de ter contado com a participação de grandes educadores de várias partes do mundo. Dentre as contribuições mais importantes desse relatório, pode-se destacar o estabelecimento de quatro pilares para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser.

Admite-se, a partir de então, que a educação deve transpor o problema da globalização, pois o desenvolvimento das pessoas, dos talentos, das potencialidades e das próprias comunidades depende dessa capacidade.

Apesar de não ter um caráter "salvador", Delors *et al.* (2006) acreditam que a educação pode contribuir para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais contemporâneos.

Apesar da consciência que a UNESCO tem de que a educação não pode ser vista como estratégia salvadora, a educação pode, no entanto, dar sua contribuição para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais que estão em curso e dominar a incerteza que existe em todos nós. Ela pode facilitar uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão

simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança que nasce cada dia perante nossos olhos (Delors *et al.*, 2006: 47).

Essa compreensão, de acordo com o Relatório Delors, passa necessariamente pela compreensão do outro e das relações que ligam o ser humano com o meio ambiente. Assim, "o ensino dos laços que unem as pessoas tornou-se peça fundamental para a construção de uma nova solidariedade" (Delors *et al.*, 2006: 47). Nessa perspectiva, a educação deve ser um fator de coesão e não de exclusão social, assumindo um importante papel no novo século: contribuir para o progresso da sociedade em que se vive, através da participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (Delors *et al.*, 2006: 82).

Para os autores, educar significa, entre outras coisas, propor diferentes caminhos para a educação ao longo da vida. Ressaltam, ainda, que o ensino formal orienta-se, essencialmente – se não, exclusivamente – para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer, devendo ser acrescido do aprender a conviver e do aprender a ser.

Assim, acredita-se que a educação adquira uma dimensão muito mais ampla ao proporcionar um ensino estruturado – no qual educação apareça como experiência global para o indivíduo como pessoa e membro da sociedade, devendo ser levada a cabo ao longo de toda a vida nos planos cognitivo e prático (Delors *et al.*, 2006). Visto dessa forma, o ensino não inclui apenas construção e acumulação de conhecimento, mas também o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, considerados de forma integrada. Werthein e Cunha (2005) sistematizam os quatro pilares caracterizados pelo Relatório Delors da seguinte forma:

- *Aprender a Conhecer* – é o tipo de aprendizagem que objetiva o domínio dos instrumentos do conhecimento. Como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam cultura geral, cuja aquisição pode ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender. Como disse Laurent Schwartz, um espírito

verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se do princípio ao fim do ensino cultivar simultaneamente essas duas tendências. Daí a importância dos primeiros anos da educação que, se bem sucedidos, podem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda vida.

- *Aprender a Fazer* – constitui aprendizagem indissociável do aprender a conhecer, embora o aprender a fazer esteja mais ligado à educação profissional devido às transformações que se operam no mundo do trabalho. Note-se que o aprender a fazer não se resume a preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica. O avanço tecnológico está modificando as qualificações e as tarefas puramente físicas estão sendo gradualmente substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, por exemplo. À medida que as máquinas se tornam mais "inteligentes" o trabalho se "desmaterializa". Além de competência técnica e profissional, disposição para o trabalho em equipe, gosto pelo risco e capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho. Acrescenta-se que a criação do futuro exige uma polivalência para a qual o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital.
- *Aprender a Viver Juntos (conviver)* – trata-se de um dos maiores desafios da educação para o século XXI. Como diz o Relatório Delors, a história humana sempre foi conflituosa. Há, no entanto, elementos novos que acentuam o perigo e deixam à vista o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? Observe-se o quadro atual da violência na escola. Como combatê-lo? A tarefa é árdua, diz o Relatório, porque os seres humanos têm tendência para sobrevalorizar suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Da mesma forma, o clima de elevada competição que se apoderou dos países agrava a tensão entre os mais favorecidos e os pobres. A própria educação para a competitividade tem contribuído para aumentar esse clima de tensão, devido à má interpretação da ideia de emulação. Para reduzir o risco, a educação deve utilizar duas vias complementares –

a descoberta progressiva do outro e seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade).

- *Aprender a Ser* – reafirma e amplia um dos principais postulados do Relatório Faure, datado de 1972, que lançou as bases para a "educação ao longo de toda a vida" e ampliou a compreensão da educação formal em conjunto com a educação não formal e informal. Ainda são apresentadas nesse Relatório, as ideias de educação global e de educação permanente, respectivamente, a educação desenvolvida na escola e fora da escola, e, aquela que ocorre durante toda a existência do ser humano. O documento centrou-se na discussão do aprender a ser e é inspirador ao quarto pilar da educação, proposto por Delors, por indicar que todo ser humano deve ser preparado para ter autonomia intelectual e uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir nas diversas circunstâncias. A educação precisa fornecer a todos, forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir com o atores responsáveis e justos. Para tanto, é imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, e que se defina como um processo dialético que comece pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, na relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade.

Além, é claro, do Quinto Pilar adicionado pela Unesco "*aprender a se transformar e a transformar a sociedade*".

Esse pilar reconhece que cada um de nós atuando individualmente e em conjunto, pode transformar o mundo e que a Educação de Qualidade fornece as ferramentas para a transformação da sociedade (Unesco, 2005).

#### *2.1.4.2 A Transdisciplinaridade, o Pensamento Complexo e a Religação dos Saberes:*

##### *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*

Em continuidade aos Relatórios de Faure, de Delors, e no sentido de aprofundar a visão transdisciplinar da educação (transgressão de fronteiras entre as disciplinas focando uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social) proposta por Nicoliescu (2000), Edgar

Morin, também por solicitação da UNESCO, propõe os "sete saberes necessários para a educação do futuro". São eles, segundo o coordenador do Relatório (Morin, 2000):

1. *Superação das Cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão* – o autor fala sobre o "conhecimento do conhecimento" e sua importância. A educação que visa transmitir conhecimento às vezes é cega em relação ao que seja conhecimento humano, seus dispositivos, dificuldades, e tendências ao erro e à ilusão.
2. *Princípios do Conhecimento Pertinente* – estes princípios dizem respeito à necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais, capaz de ver a totalidade das coisas e sua complexidade.
3. *Ensinar a Condição Humana* – a condição humana é complexa, uma vez que o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Por isso, a condição humana deveria ser objeto essencial de qualquer ensino.
4. *Ensinar a Identidade Terrena* – ensinar a identidade da Terra é importante porque o destino planetário do gênero humano é uma realidade-chave ignorada pela educação. Nesse sentido, convém ensinar a história da Terra planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.
5. *Enfrentar as Incertezas* – a educação deve incluir o ensino não só de certezas, mas de todas as incertezas que surgiram nas ciências físicas, biológicas e históricas: "*é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza*".
6. *Ensinar a Compreensão* – a compreensão é meio e fim da comunicação humana. A compreensão mútua entre os seres humanos é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Apesar disso, a educação para a compreensão está ausente do ensino.
7. *A Ética do Gênero Humano* – as grandes finalidades ético-políticas do novo milênio consistem em estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a humanidade como comunidade planetária.

Há várias maneiras de compreender o que seja a religação dos saberes "desde que se pressuponha que eles estão fragmentados e que é necessário reconstituir um todo que faça sentido" (Lucchesi, 2009).

Rosnay (*apud* Morin, 1999: 493) propõe um caminho para a religação dos saberes: a abordagem sistêmica. Segundo o autor, essa abordagem "permite organizar os conhecimentos de maneira diferente e compreender não mais somente pela análise, mas também pela síntese", cujas abordagens são complementares, conforme o autor.

Ainda no livro "Religação de Saberes" (Morin, 1999), Lerbert propõe a religação por meio do conceito piagetiano de abstração, que é extremamente dinâmico, pois ativa dois processos cognitivos em interação – um processo de interiorização e outro de enriquecimento. Trata-se de um esforço para descentralizar o conhecimento, obrigando o indivíduo a inserir os conceitos adquiridos num cenário mais vasto, que propicie a relativização.

Ardoino (*apud* Morin, 1999: 548) afirma que com plexidade não é o contrário de simplicidade e nada tem a ver com complicado, impuro, emaranhado, embrulhado, ou a espera de simplificação. O pensamento complexo é uma nova forma de perceber e entender a realidade, "privilegia um tipo de conhecimento organizado segundo os valores da evidência e transparência".

Para Lucchesi (2009) e Ardoino (*apud* Morin, 1999), o postulado do pensamento complexo corresponde essencialmente a uma reforma ou, até mesmo, a uma revolução do procedimento de conhecimento que aspira, de agora em diante, a manter juntas perspectivas tradicionalmente consideradas como antagônicas: universalidade e singularidade.

Morin (2003) afirma que é nessa mentalidade que se deve investir, no propósito de favorecer a

inteligência geral, a aptidão para problematizar, a realização da ligação dos conhecimentos. A esse novo espírito científico será preciso acrescentar a renovação do espírito da cultura das humanidades. Não esqueçamos que a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si.

Assim, a missão da educação, muito além de transmitir conhecimento, é preparar pessoas que possam viver e criar um futuro melhor – não apenas em relação à vida pessoal e profissional, mas também a sua comunidade, seu país e ao mundo. Para que isso aconteça, as instituições de ensino devem rever seus modelos educacionais, buscando formar pessoas de uma forma integral, aplicando o holismo à educação.

A seguir, são situadas algumas das mais significativas políticas globais que foram geradas a partir de princípios e valores que vão, com ênfases distintas, na mesma direção dos conceitos abordados pelos Relatórios da ONU/Unesco aqui comentados.

### **2.1.5 Políticas Educacionais Globais**

Ninguém escapa ou fica indiferente à globalização, pois todos os países, movimentos e forças políticas são confrontados pelas novas tendências econômicas. Assim, toda política, hoje, é direta ou indiretamente global. Os grandes desafios globais, como a revisão da atual ordem internacional (desarmamento nuclear, desenvolvimento econômico, exclusão social, proteção do meio ambiente etc.) são temas que se colocam nos níveis local, nacional, regional e mundial e, portanto, interessam a todos (Sardenberg, 1996).

De acordo com Sachs (2008), sempre que há o surgimento de um problema em escala global, como a mudança climática antropogênica, em geral, os especialistas – cientistas capacitados – são os primeiros a perceberem que há algo errado. Na opinião do autor, embora a comunidade política global seja capaz de responder de forma rápida a esses problemas, ela não produz um nível elevado de ações efetivas.

Assim, apesar de as Convenções da Organização das Nações Unidas serem passos essenciais para a cooperação global, elas não representam a passagem para uma ação concreta. É quase sempre nas fundações, no setor empresarial e na academia que soluções efetivas aparecem como iniciativas concretas e por isso a sensibilização dessas organizações é tão importante para o processo de transformação da realidade.

A globalização não implica ausência de regras, mas sim mudança na natureza das regras e convenções, que passam a apresentar um caráter mais técnico do que político. Pode-se dizer que a globalização comporta uma dimensão política que redefine o jogo da concorrência entre os Estados, produzindo novas integrações espaciais que contornam as fronteiras nacionais (Courlet, 1996). Dinheiro, tecnologia e matérias-primas avançam cada vez mais rapidamente através das fronteiras nacionais. Junto com produtos e finanças, ideias e culturas também circulam mais livremente. Como resultado, leis, economias e movimentos sociais estão se formando em nível internacional.

*Global Policy Forum* (GPF) é um órgão independente que monitora o trabalho das Nações Unidas e examina as políticas globais, promovendo responsabilidade e participação do cidadão nas decisões sobre paz e segurança, justiça social e direito internacional. De acordo com informações disponíveis no site do GPF ([www.globalpolicy.org](http://www.globalpolicy.org)), a globalização cria novos mercados e riquezas, mesmo provocando sofrimento generalizado, desordem e agitação. É ao mesmo tempo, uma fonte de repressão e um catalisador de movimentos globais de justiça social e emancipação. A grande crise financeira de 2008-2009 revelou os perigos de

uma economia global instável e desregulada, mas também deu e poderá dar origem ainda a importantes iniciativas globais para a mudança.

GPF reúne e dissemina informações em um sítio na internet bastante visitado e com frequentes entrevistas veiculadas por outros meios de comunicação, desempenhando um papel ativo nas redes de ONGs e na *advocacy*. São organizadas reuniões e conferências, e também são publicados documentos políticos e pesquisas originais, a partir de análise das estruturas profundas e persistentes de poder, dissecando questões emergentes e as crises. Os trabalhos do Fórum desafiam o pensamento tradicional e questionam a sabedoria convencional, buscando soluções igualitárias, cooperativas, pacíficas e sustentáveis para os grandes problemas do mundo.

Em 2000, o Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, lançou o *Global Compact* (Pacto Global), uma iniciativa que tem como meta mobilizar empresas para que, juntamente com outros atores sociais, contribuam para a construção de uma economia global mais inclusiva e sustentável. A partir dessa iniciativa, começa o incremento de um processo voltado para a mudança do ensino superior em gestão e na capacitação de líderes. Grandes propostas globais relacionadas a essa temática e aqui apresentadas são: o relatório da *Globally Responsible Leadership Initiative – GRLI* (2005), intitulado "Liderança globalmente responsável: um chamado ao engajamento"; o Processo de Bologna, desenvolvido pela União Europeia, (2007) e os *Principles for Responsible Management Education* (PRME) - Princípios para a Educação em Gestão Responsável (ONU, 2008), que é focado no estudo e desenvolvimento de um conjunto de ações em favor de uma educação consciente, voltada a políticas ecologicamente corretas e iniciativas que contribuem para a sustentabilidade.

Nas páginas seguintes, são descritas essas Políticas Educacionais Globais.

#### *2.1.5.1 Pacto Global da Organização das Nações Unidas*

A página oficial do Pacto Global o define como "uma iniciativa política e estratégica para as empresas que estão comprometidas em alinhar suas operações e estratégias com dez princípios universalmente aceitos nas áreas de direitos humanos, trabalho, meio ambiente e combate à corrupção" ([www.unglobalcompact.org](http://www.unglobalcompact.org)). De acordo com essa iniciativa, as empresas podem ajudar na certificação para que mercados, comércio, tecnologia e finanças avancem de modo que beneficiem economias e sociedades em todo o mundo, tornando o processo de globalização mais inclusivo.



Atualmente, a comunidade internacional e o mundo corporativo têm vários objetivos comuns, tais como construção de mercados, combate à corrupção, salvaguarda do ambiente e garantia da inclusão social. Esse novo contexto exige maior abertura e estabelecimento de parcerias entre empresas, governo, sociedade civil e a ONU. Muitas empresas reconhecem a necessidade de colaborar com agentes internacionais, o que pode ser comprovado pelo crescimento do Pacto Global, que atualmente é a maior iniciativa mundial na área de cidadania corporativa e sustentabilidade, com mais de 7.700 participantes corporativos e *stakeholders* de mais de 130 países.

O Pacto Global oferece uma plataforma estratégica para os participantes avançarem em seus compromissos com sustentabilidade e cidadania corporativa. Estruturado com uma iniciativa público-privada, constitui um quadro político para o desenvolvimento, implementação e divulgação de princípios e práticas de sustentabilidade. Disponibiliza, ainda, um amplo espectro de linhas de trabalho especializadas, ferramentas e recursos de gestão, projetos e programas concebidos para ajudar a avançar modelos sustentáveis de negócios e mercados, a fim de contribuir para a missão primordial de ajudar a construir uma economia global mais sustentável e inclusiva (ONU, 2000).

Os objetivos do Pacto Global são:

- integrar seus princípios nas atividades empresariais de todo o mundo; e
- catalisar ações em apoio às metas mais amplas da ONU, incluindo as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM).

Segundo a ONU (2000), os princípios do Pacto Global foram derivados das seguintes declarações: Declaração Universal de Direitos Humanos; Declaração da OIT sobre Princípios e Direitos Fundamentais do Trabalho; Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; e Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção. São dez os princípios do Pacto, estando eles organizados da seguinte forma:

- Direitos Humanos
  - Princípio 1: as empresas devem apoiar e respeitar a proteção dos direitos humanos proclamados internacionalmente; e
  - Princípio 2: certificar-se de que não são cúmplices de abusos dos direitos humanos.

- Direitos do Trabalho
  - Princípio 3: as empresas devem apoiar a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva;
  - Princípio 4: a eliminação de todas as formas de trabalho forçado e obrigatório;
  - Princípio 5: a abolição efetiva do trabalho infantil; e
  - Princípio 6: a eliminação da discriminação em matéria de emprego e ocupação.
  
- Meio Ambiente
  - Princípio 7: as empresas devem apoiar uma abordagem preventiva em relação aos desafios ambientais;
  - Princípio 8: desenvolver iniciativas para promover maior responsabilidade ambiental; e
  - Princípio 9: incentivar o desenvolvimento e a difusão de tecnologias ambientalmente amigáveis.
  
- Anticorrupção
  - Princípio 10: As empresas devem trabalhar contra a corrupção em todas as suas formas, inclusive extorsão e propina.

Por fim, o Pacto Global incorpora uma política de transparência e responsabilização conhecida como Comunicação em Progresso (COP). Trata-se de um relatório anual de demonstração do compromisso do participante com o Pacto e seus princípios. As empresas participantes são obrigadas a seguir essa política, pois um compromisso de transparência e divulgação é fundamental para o sucesso da proposta. A ausência de comunicação irá resultar em uma mudança no status de participante e pode levar a sua exclusão (ONU, 2000).

Assim, o Pacto existe para apoiar o setor privado na gestão dos riscos e oportunidades cada vez mais complexos nas esferas ambiental, social e de governança. Por meio do estabelecimento de parceria com empresas e aproveitando a experiência e as capacidades de uma gama de outros *stakeholders*, o Pacto Global visa firmar nos mercados e nas sociedades princípios e valores universais para benefício de todos. Além do meio empresarial surge a necessidade de engajamento do ambiente acadêmico para assegurar a mudança global pretendida.

### *2.1.5.2 Liderança Globalmente Responsável: um Chamado ao Engajamento*

Levando-se em conta que os desafios enfrentados pela humanidade são grandes, indiscutíveis e globais, e que em presas são instituições muito influentes no mundo, estas adquirem um papel de suma importância para construir um mundo melhor. "As em presas estão entre as instituições mais influentes do mundo. Elas têm uma extraordinária oportunidade de moldar um mundo melhor tanto para as gerações existentes quanto para as futuras" (GRLI, 2005: 7). Assim, o relatório Liderança Globalmente Responsável é dirigido principalmente a empresas, escolas de negócios e outros centros de educação para liderança, mas espera-se que as implicações desta iniciativa possam também ser úteis para diferentes setores das sociedades públicas e civis de todo o mundo.

Para atingir esse novo padrão educacional, as escolas de negócios precisam adotar uma postura firme na reestruturação da educação de executivos, o que exige, entre outras coisas, uma reestruturação curricular, de modo que questões relativas à responsabilidade social corporativa sejam inseridas no currículo todo, e uma significativa mudança na mentalidade de muitos dos membros do corpo docente.

Colocar a liderança globalmente responsável e a responsabilidade corporativa global no âmbito dos currículos das escolas de negócios oferece às escolas de negócios uma rica oportunidade de expandir e enriquecer seus currículos e empregar novas abordagens pedagógicas essenciais ao desenvolvimento de liderança globalmente responsável (GRLI, 2005: 35).

A GRLI acredita que liderança globalmente responsável deve ser participativa, interativa e inclusiva, aberta a todos os *stakeholders* envolvidos, pois somente uma abordagem global aberta a diversas culturas e países pode propiciar o aprendizado mútuo.

Essa geração de líderes deve integrar a responsabilidade global às suas visões, metas e práticas, mas precisa de ajuda para potencializar ao máximo sua atuação. Isso exige mudanças individuais e mudanças dentro das empresas para criar e recompensar lideranças responsáveis de maneira mais eficaz. Também é necessária uma mudança radical no modo de pensar dentro de escolas de negócios e outros centros de educação para liderança, possibilitando o desenvolvimento de agendas de pesquisa, currículos e a pedagogia exigida. Note-se que, vinculado ao discurso altamente inspirador das lideranças globalmente responsáveis, surge outro grande desafio: a preparação dos professores. O processo de mudança no Ensino Superior da Europa começa, então, a ocorrer.

### *2.1.5.3 Processo de Bologna*

A construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável depende da adoção de novas formas de se fazer negócios. A importância que as instituições de ensino superior adquirem nesse contexto é imensa, pois se comprometem com a formação de cidadãos globalmente responsáveis. Essas duas afirmações são corolários de todas as políticas educacionais globais.

O processo de Bologna surge na direção de propormudança no modelo do Ensino Superior da União Europeia. Naomar de Almeida Filho e Boaventura Sousa Santos (2008), ao compararem os dois modelos hegemônicos de educação superior, o americano e o europeu, observam que:

- o modelo americano demonstra robustez institucional, sustentabilidade e eficiência, adquiridas ao longo de quase um século de existência, resultando em uma poderosa matriz intelectual e tecnológica, contudo deixa a desejar no cumprimento dos compromissos sociais e históricos da universidade, configurando-se, cada vez mais, como alternativa de abertura de mercados de produtos de conhecimento, ao invés de instituição promotora dos valores da cultura e da civilização; e
- a universidade europeia cultiva a cultura universitária, os valores da humanidade e a educação superior como direito de todos os cidadãos. Por outro lado, a enorme diversidade de modelos de universidade e a tradição burocrática de muitos países europeus comprometem a eficiência de suas instituições universitárias.

O conjunto de propostas que compõe o Processo de Bologna parece admitir tais debilidades do modelo europeu e se mostra como uma alternativa de síntese entre os valores contemporâneos de eficiência e competência e os valores clássicos da excelência e do compromisso cultural (Almeida Filho e Santos, 2008).

Esse Processo propõe-se a reorganizar o ensino superior de forma que considere novos saberes e valores, focando não somente em ensino, conteúdos e relação verticalizada entre professores e alunos, mas também em desenvolvimento de competências, promoção da aprendizagem e envolvimento de todos os agentes implicados no processo de ensino-aprendizagem na realização das atividades educacionais.

A diversidade dos modelos organizacionais das instituições de ensino superior da Europa resulta de um longo processo de construção histórica e cultural de cada um dos países que compõem esse continente – seja por influência de seus regimes políticos, de suas reformas ou revoluções, da ação do Estado ou das igrejas. Essas divergências, frequentemente

representadas como uma heterogeneidade enriquecedora, passaram a ser alvo de críticas devido a múltiplos fatores, como os efeitos da globalização, a adoção de princípios políticos equivalentes, alinhados às reformas do Estado e da administração pública e a atuação de importantes instâncias transnacionais, como UNESCO, OCDE, BM, entre outros.

A União Europeia (UE) tem abordado, de forma cada vez mais apropriada, o fenômeno de deslocação do processo de formação das políticas para a educação em direção ao nível supranacional, revelando-se um autêntico locus supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional (Lima *et al.*, 2008; Antunes, 2006; Dias Sobrinho, 2005), com particular destaque para a educação superior, mediante algumas iniciativas como:

- adoção de programas de cooperação e de financiamento;
- produção de relatórios, "livros brancos" e outros textos de natureza político-normativa;
- tomada de decisão através da nova metodologia da adesão voluntária, podendo admitir processos de *opting-out* (ficar de fora, ainda que transitoriamente) dos governos nacionais às políticas comuns; e
- estabelecimento de metas e objetivos a atingir, avaliações intermediárias e recomendações vigorosas.

O primeiro passo, em direção ao movimento de convergência do ensino superior europeu, foi dado no dia 25 de maio de 1998, em Paris, com assinatura – dos ministros de educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido – de uma declaração conjunta para a construção de um espaço europeu de educação superior: a Declaração de Sorbonne.

Dando continuidade ao estabelecido pela Declaração de Sorbonne, em 19 de junho de 1999, 29 países da Europa, por intermédio de seus ministros de educação, reuniram-se na cidade de Bologna e assinaram um documento cujo principal objetivo era criar, até 2010, uma Área Europeia de Ensino Superior.

A Declaração de Bologna argumentava sobre a importância da educação para o desenvolvimento sustentável, implicando as instituições dos países signatários a promover reformas em seus sistemas de ensino. Essa necessidade de reformas desencadeou o Processo de Bologna (Comissão Europeia, 2007), que, segundo Reto (2006), tem como objetivos:

- a) adotar um sistema de fácil compreensão e com graus comparáveis;
- b) adotar um sistema de dois ciclos de estudos: Graduação e Pós-Graduação;
- c) estabelecer um sistema de créditos (ECTS) – *European Credit Transfer System*;

- d) promover a mobilidade, superando os obstáculos administrativos e o reconhecimento legal;
- e) promover a Cooperação Europeia no domínio da garantia de qualidade; e
- f) promover a dimensão Europeia no Ensino Superior.

Foi estabelecido que os ministros da educação dos países signatários realizariam uma conferência entre líderes, de dois em dois anos, para avaliar a evolução do processo. Essas conferências foram realizadas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005) e Londres (2007).

Durante as reuniões, foram retificados os compromissos assumidos anteriormente e inseridas novas metas. Em 2009, a Conferência do Processo de Bologna (*Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*) ocorreu em Leuven e Louvain-la-Neuve, em 28 e 29 de abril, quando foram indicados alguns avanços já alcançados como a ampliação da compatibilidade e da comparabilidade entre os sistemas de educação superior dos 46 países envolvidos no Processo, a adoção da formação em três ciclos (bacharelado, mestrado e doutorado), a criação de um registro europeu de agências de avaliação da qualidade de ensino, o estabelecimento de estruturas nacionais de qualificações, e, o aumento da transparência e do reconhecimento de mecanismos para estimular a mobilidade estudantil pela Zona Europeia de Educação Superior.

Também foram destacadas as seguintes linhas de ação para a próxima década: equidade de acesso à educação superior de qualidade combinada a condições para que estudantes concluam seus estudos; educação continuada; cursos superiores que preparem seus alunos para a vida profissional; ensino centrado no aluno; ênfase em ciência e inovação; abertura internacional; mobilidade; levantamento de dados referentes ao cumprimento dos objetivos do processo; desenvolvimento de ferramentas transparentes para fornecimento de informações sobre as instituições europeias de educação superior; e busca de novas fontes de recursos para complementar o financiamento público das instituições.

A construção do referido sistema europeu de educação superior é considerada "a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos" e para a "obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade". Embora se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização – eventualmente menos aceitável em face da grande diversidade da educação superior dos países aderentes –, insiste-se em harmonização e necessidade de coordenação de políticas. Presentes também os processos para a promoção da dimensão europeia dos currículos, cooperação internacional, mobilidade e intercâmbio, bem como a cooperação no "setor de avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver

critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação" (The European Higher Education Area, 1999).

Os princípios destacados e as respectivas linhas de ação – sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação, dimensão europeia – revelam-se absolutamente indispensáveis não apenas em face da ideia de convergência do sistema europeu, mas também em face do objetivo político de "promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo", tornando-o fortemente competitivo em relação ao modelo dos Estados Unidos da América (figura 2.1) principalmente pela atração de estudantes de outros continentes, em especial, o asiático.

Ainda é cedo para avaliar o impacto do Processo de Bologna no cenário universitário internacional. O prazo de implantação, fixado para o ano de 2010, pareceu ser insuficiente para a completa unificação de modelos, com a mesma arquitetura curricular, principalmente em função da enorme diversidade de formatos existentes nos países da UE. Não obstante, já se registra o sucesso dos programas de mobilidade acadêmica e de intercâmbio científico entre instituições de conhecimento que agora utilizam critérios e parâmetros comuns de avaliação acadêmica. Do ponto de vista político, também são contabilizados avanços no Processo de Bologna: de 18 signatários, o protocolo já recebeu a adesão de 46 países, dentro e fora da UE.

A produção de uma política pública de um metaestado para um metacampo universitário é algo sem precedentes (Azevedo, 2006). Assim, no século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretenda implantar no mundo deve incluir, dentre suas inspirações e referenciais, o Processo de Bologna, pois, apesar de propor a criação de um sistema europeu de educação superior, seu alcance já ultrapassa as fronteiras físicas e políticas atuais.

No Brasil, o Processo de Bologna influenciou o movimento liderado por Naomar de Almeida Filho que em sua obra "Universidade Nova: textos críticos e esperançosos" (2007) intitula um dos principais capítulos: "Universidade Nova: nem Harvard nem Bolonha". Nesse capítulo, o autor evidencia a intenção de construir um modelo compatível tanto com o modelo norte-americano (de origem flexneriana) (figura 2.1) quanto com o modelo europeu unificado em implantação (processo de Bologna), sem que haja a submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária.

Almeida Filho argumenta que a universidade brasileira deixou de ser o locus de formação profissional e de quadros de direção, deixando esse papel a cargo de organizações que desconhecem as missões precípuas de toda universidade (ensino, pesquisa e extensão).

Muitas vezes, tem-se a impressão de que a passagem pela instituição educacional e a conquista do diploma universitário apenas cumprem uma função de credenciamento e não de formação profissional.

A principal alteração proposta na estrutura curricular para criar a Universidade Nova é a implantação de um regime de três ciclos de educação superior:

- Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
- Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas em cursos profissionais, e
- Terceiro Ciclo: Formação acadêmica científica, artística e profissional da pós-graduação com mestrados acadêmicos e profissionais, além de doutorados.

A proposta da Universidade Nova ganhou força devido à publicação do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior e sua meta global é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e da relação de alunos de graduação por professor, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (BRASIL, 2007).

É preciso refletir que a construção de uma sociedade mais humanizada, solidária e desenvolvida exige uma nova postura das instituições de ensino superior, mas isso não será alcançado com a simples mudança da arquitetura curricular da universidade. Para se renovar, a universidade brasileira precisa aliar definitivamente ensino e pesquisa (modelo humboldtiano) a fim de superar a crítica constante do modelo atual em sua fragmentação. Somente por meio de uma abordagem crítica e questionadora a universidade pode desempenhar, com propriedade, seu papel de agente transformador da cultura nacional. E no papel de agente transformador, é essencial que alie a extensão às suas ações de ensino e pesquisa, que permitam a compreensão da cultura e a construção do conhecimento localizado e global pela inter-relação de múltiplas referências para a reflexão e a ação do aprendiz, principalmente no paradigma da educação empresarial responsável.

Nas palavras do célebre educador Anísio Teixeira (2005: 191),

é absolutamente necessário que a educação seja um processo de incorporação pelo aluno da cultura real da sociedade, cultura de que a universidade seria a reformadora; e não um



acréscimo, não um ornamento, não um simples processo informativo. Só conseguirem os transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro.

Esse modo de pensar brasileiro com suas peculiaridades deve ser expressado na aplicação dos princípios para a Educação em Gestão Responsável, entre outras políticas globais.

#### *2.1.5.4 PRME - Principles for Responsible Management Education*

Concluindo a apresentação das Políticas Globais, o estudo menciona "Princípios para a Educação em Gestão Responsável" (*Principles for Responsible Management Education – PRME*) que constituem uma plataforma de engajamento global que teve início em outubro de 2006, por iniciativa do Fórum *Global Business as an Agent of World Benefit: Management Knowledge Leading Positive Change*, promovido pela *Academy of Management*, pelo Pacto Global da ONU e pela *Case Weatherhead School of Management*. Batizada de força tarefa PRME, reuniu 60 representantes de universidades, das melhores escolas de negócios e instituições acadêmicas de todo o mundo.

Em 2007, foi apresentado o relatório contendo os Princípios para a Educação Empresarial Responsável e, em julho de 2008, 130 universidades e faculdades em vários países (atualmente são mais de 280 signatários) haviam aderido à iniciativa de alterar sua estrutura curricular para formação de líderes mais conscientes.

A lógica do PRME é a mesma estabelecida pelo Pacto Global. Nesse caso, as instituições de ensino superior signatárias devem cumprir os seis princípios, firmando um compromisso de prestar contas sobre seu cumprimento a seus *stakeholders*.

Os princípios propostos às instituições de ensino superior são (Escudero *et al.*, 2007):

- propósito: desenvolver a capacidade dos estudantes para serem futuros geradores de sustentabilidade para os negócios e a sociedade, e para trabalharem por uma economia global mais inclusiva;
- valores: incorporar em atividades acadêmicas e currículos os valores da responsabilidade social global como as retratadas pelo Pacto Global das Nações Unidas;
- método: criar modelos educacionais, materiais, processos e ambientes que viabilizem um efetivo aprendizado de experiências em liderança responsável;

- pesquisa: engajar-se em pesquisas conceituais e empíricas que ajudem a avançar no entendimento do papel, da dinâmica e dos impactos das corporações na criação de valores sociais, ambientais e econômicos sustentáveis;
- parcerias: interagir com os gestores de negócios e estender o conhecimento a seus desafios em responsabilidades sociais e ambientais e explorar, conjuntamente, abordagens para esses desafios; e
- diálogo: facilitar e apoiar o diálogo e o debate entre educadores, negócios, governos, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil, outros grupos interessados e *stakeholders* sobre assuntos críticos relacionados à responsabilidade social global e sustentabilidade.

A missão da iniciativa PRME é inspirar e promover a educação da gestão responsável, pesquisa e liderança em escala global. Essa iniciativa busca estabelecer um processo de melhoria contínua entre as instituições de ensino de gestão para o desenvolvimento de uma nova geração de líderes empresariais capazes de gerir os complexos desafios enfrentados pelas empresas e pela sociedade no século XXI.

Os conceitos de responsabilidade corporativa e de sustentabilidade estão presentes no ambiente acadêmico, na maioria das vezes, na forma de palestras ou disciplinas, tanto obrigatórias como eletivas, mas ainda não foram, na maioria das propostas, incorporados no centro das atividades de educação empresarial. Os PRME são, portanto, uma oportuna chamada global para instituições de ensino em gestão adaptarem-se, gradualmente, por meio de currículos, pesquisas, metodologias de ensino e estratégias institucionais aos novos desafios e oportunidades corporativas.

A iniciativa PRME é aberta. Assim, quaisquer instituições de ensino superior e escolas de negócios que estiverem dispostas a tomar os seis princípios como um quadro norteador e adaptar seus currículos, pesquisas, métodos de ensino e estratégias, integrando responsabilidade corporativa e sustentabilidade de forma gradual e sistemática, serão bem-vindas ao aderir à iniciativa. Além da categoria Instituições Acadêmicas, o PRME também é aceita organizações que se encaixem nos perfis: organizações de suporte e universidades corporativas.

Para que isso ocorra com efetividade, é preciso analisar teorias de aprendizagem e conhecer as ferramentas para a construção de modelos educacionais. O paradigma da educação empresarial responsável já foi descrito neste estudo. Os princípios das políticas educacionais globais, as plataformas educacionais da UNESCO, juntamente com as concepções da educação e os conceitos atuais na empresa e no currículo, circunscrevem a complexidade desse paradigma.

Na próxima seção do capítulo, o estudo aborda a construção do modelo educacional desejado consistente com o paradigma delimitado. São as teorias de aprendizagem e as ferramentas para a formulação teórico-prática, que serão apresentadas, desde os princípios da engenharia pedagógica, transitando pela metodologia do ensino, os instrumentos, a tecnologia educacional e os espaços pedagógicos. Conclui-se o capítulo com algumas referências internacionais de modelos educacionais já construídos de forma híbrida e que caracterizam um processo de inovação nas escolas de negócios, na percepção do autor.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DE MODELOS EDUCACIONAIS

Modelos podem ser entendidos como representações simplificadas da realidade que simulam o comportamento ou atividade dos sistemas, processos ou fenômenos. De acordo com Taha (2008: 3), os "modelos expressam as funções que regem os comportamentos assumidos em situações concretas". Ao reproduzirem o funcionamento de um sistema real, os modelos permitem seu estudo, levando a melhorias, aperfeiçoamentos e, conseqüentemente, a um aumento na qualidade ou produtividade; ou, ainda, à definição de uma estrutura ideal para um dado sistema (Banks *et al.*, 2001; Taha, 2008).

Behar *et al.* (2009) prestam importante contribuição quanto à delimitação do conceito de modelos no âmbito educacional. De forma semelhante à descrita pelos autores supracitados, Behar e seus colaboradores entendem modelos como sistemas figurativos que reproduzem a realidade de forma mais abstrata, quase esquemática, servindo como referência. Contudo, ao conceituarem os modelos como instrumentos que estabelecem uma relação de analogia com a realidade, os autores associam o surgimento dos modelos aos paradigmas: "... cada modelo tem uma expressão própria dentro de cada paradigma e que se distingue pelas finalidades que pretende atingir, pelo meio ambiente e pelos resultados esperados, o que, naturalmente, levará a diferenciar as estratégias utilizadas" (Behar *et al.*, 2009: 21).

Na transposição do conceito de modelo para o contexto educacional, ele passa a ser denominado de modelo pedagógico ou educacional, tendo a sua raiz nas teorias de aprendizagem. Os autores alertam que, na educação, o conceito de modelo pedagógico foi, muitas vezes, erroneamente interpretado como sinônimo de metodologia de ensino – o que, na realidade, é apenas uma de suas ferramentas.

Ao ilustrarem o processo de construção de um modelo pedagógico, Behar *et al.* (2009) ressaltam que se inicia com o paradigma dominante que, em geral, influencia as teorias de

aprendizagem vigentes, bem como outras teorias científicas, a partir das quais os sujeitos constroem um modelo pessoal próprio que é compartilhado com os pares, gerando um modelo pedagógico compartilhado.

Seguindo essa mesma linha, Morandi (2002b: 25) conceitua os modelos educacionais ou pedagógicos no sentido de paradigmas socioculturais, caracterizando-os como um

conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e de valores compreendendo uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações pessoas-sociedade-natureza, um conjunto de valores – interesses, uma maneira de fazer, um sentido global. Os modelos pedagógicos dão um sentido a diferentes coerências possíveis das situações de ensino e aprendizado... são os princípios condutores da atividade pedagógica... permitem identificar e compreender o vínculo entre a ação e a lógica das idéias.

Avançando na conceituação, encontram os Meirieu (1998: 189) que define um modelo educacional como uma "construção teórica que mobiliza uma representação do sujeito que aprende e do saber que convém propor a ele, assim como um projeto ético implícito ou explícito. O modelo permite selecionar informações e propor instituições e atividades didáticas específicas".

Assim, os modelos educacionais são, em geral, estruturas complexas e abrangentes, variáveis no tempo e no espaço e que dependem das condições sociais, culturais, econômicas e políticas de cada sociedade (Bassanezi, 2006).

Essa complexidade é decorrente da natureza interconexa dos objetivos e da diversidade de atores e recursos envolvidos – já que a interação entre todos esses fatores é fundamental para o bom funcionamento do sistema. Isto é, os modelos pedagógicos são compostos, em forma e conteúdo, de um conjunto de estruturas que compreende a elaboração, a construção e a aplicação de um ou mais eixos teóricos relacionados entre si, com o objetivo de atender à demanda de um determinado grupo educacional.

Considerando-se que dentro de cada grupo podem existir diferenciados níveis de necessidades, "o modelo pedagógico deve ser suficientemente bem articulado a fim de poder se adequar a essas diferenças, mudando a estratégia de aplicação conforme a demanda identificada em cada grupo" (Behar *et al.*, 2009: 233).

A organização desse arcabouço, na tese, passa, portanto, pelas teorias de aprendizagem selecionadas como as mais consistentes diante do paradigma da educação empresarial responsável, explicitado na primeira seção deste capítulo. As ferramentas mais relevantes para a construção do modelo educacional estão embasadas em claro entendimento do que seja

engenharia pedagógica, o qual permite o aprofundamento em metodologia de ensino, seus instrumentos na visão da tecnologia educacional e no uso dos diversos espaços pedagógicos. Esse conjunto integrado atende aos eixos citados para um modelo educacional e expressa a direção desejada consistente com o paradigma gerador.

A finalização deste capítulo ocorre com a caracterização de alguns modelos educacionais híbridos, destacados pelo autor do presente estudo como uma inovação, de caráter internacional, em renomadas escolas de negócios. No terceiro capítulo será apresentado, então, outro modelo educacional híbrido, construído no ISAE/FGV: *Perspectivação*, o objeto de estudo desta tese.

### **2.2.1 Teorias de Aprendizagem**

As Teorias de Aprendizagem, aqui apresentadas, foram escolhidas por serem as que mais respondem aos processos educacionais de adultos em desenvolvimento de carreira, segundo o entendimento do autor da tese. São elas: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. Embora não sejam consideradas pelos estudiosos da área como teorias, são destacadas ainda: a Aprendizagem baseada em Experiência, por meio do ciclo de Aprendizagem Vivencial de Kolb, e a Aprendizagem Organizacional, ilustrada pelas proposições de Senge e também de Argyris e Schön, todas elas consistentes com os princípios do paradigma da Educação Responsável e que, por sua amplitude e grau de atualidade, permanecem como referenciais na área da aprendizagem por muitas décadas.

As teorias da aprendizagem procuram explicitar como ocorre o processo de aprendizagem, ou seja, como um conhecimento preexistente agrega-se a um novo conhecimento. Elas buscam explicar o desenvolvimento humano, apoiando-se em diferentes concepções de homem e do modo como ele chega ao conhecimento de si mesmo e do mundo.

Segundo Moreira (1999: 12), uma teoria "é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e interpretar observações, de resolver problemas". Na área educacional, esse mesmo autor define as teorias de aprendizagem como: "o conjunto global de marcos, enfoques e perspectivas teóricas que tentam oferecer explicações mais ou menos gerais dos elementos e fatores implicados nos processos de mudança que as pessoas experimentam como resultado de sua experiência e de sua relação com o meio".

Para Marques (2000: 127), uma teoria de aprendizagem é um "conjunto de idéias e de conceitos, organizados num sistema coerente e lógico que visa explicitar o processo de ensino e aprendizagem", representado "pelas concepções filosóficas e psicológicas que explicam os fins e os meios da educação".

Moreira (1999: 13) ressalta ainda que não faz muito sentido "ser rigoroso em relação ao uso do conceito de teoria de aprendizagem se o próprio conceito de aprendizagem também tem vários significados não compartilhados". O autor cita vários exemplos de conceitos que têm sido utilizados na definição de aprendizagem, que incluem: uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais, entre outros. E o autor conclui que, de modo geral, as definições de aprendizagem se referem a "aprendizagem cognitiva, aquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos".

As teorias de aprendizagem exigem a compreensão do papel de alguns elementos centrais do processo em questão: o aprendiz, o professor e a situação de aprendizagem. O perfil do aprendiz (ou aprendente) é um fator extremamente importante na definição e aplicação de um modelo de aprendizagem, pois determina o tipo de relação que deve se estabelecer entre o educador e o educando e a situação de aprendizagem – ou seja, quais estratégias de ensino serão criadas e como serão aplicadas.

Resumidamente, a partir do aprendiz, suas motivações e necessidades é que definem quais são as melhores práticas para se obter êxito no processo de aprendizagem. Desse modo, é preciso conhecer o aluno, observá-lo de perto e saber quais são os seus objetivos, aspirações, potencialidades e limitações. A percepção das diferenças individuais contribui para uma melhoria na educação de forma geral.

Existem inúmeras teorias de aprendizagem e Bigge (1977: 7-8) chega a afirmar que "a literatura teórica e experimental sobre a aprendizagem atingiu um volume quase proibitivo", constatando que "não existem respostas finais para questões sobre aprendizagem e nenhuma teoria pode ser considerada superior a todas as demais, em termos absolutos".

Por trás de toda teoria encontram-se sistemas de valores – filosofias ou visões de mundo. As teorias que o homem constrói para sistematizar o conhecimento são basicamente constituídas de conceitos e princípios. Conceitos são signos que apontam regularidades em objetos ou eventos, os quais são usados para pensar e dar respostas rotineiras e estáveis ao fluxo de eventos. Princípios são relações significativas entre os conceitos. As teorias, da mesma forma que os

princípios, expressam relações entre conceitos, porém elas são mais abrangentes, pois as relações que se estabelecem nas teorias envolvem um volume maior de conceitos (Moreira, 1999).

De acordo com Valadares (2000), teorias são produto de investigações teórico-experimentais anteriores, mas são também influenciadas por visões de mundo e por convicções filosóficas; ou seja, embora as teorias sejam adotadas pelo veredicto da experiência, elas também sofrem influência das visões de mundo e das convicções filosóficas de cada um.

Sendo assim, teorias, princípios e conceitos de que o investigador dispõe interferem no modo como ele aborda objetos e acontecimentos e, conseqüentemente, no significado que ele dá aos registros que utiliza para formular juízos cognitivos e de valor. Juízos de valor, por sua vez, interferem nas visões de mundo e nas filosofias – as quais são relevantes não só para conceitos, princípios e teorias, mas também para a formulação de novos juízos cognitivos e de valor, que vão contribuir para o refinamento dessas teorias, princípios e conceitos.

Embora nem sempre seja possível o enquadramento claro de determinadas teorias de aprendizagem em apenas uma corrente filosófica, considera-se que são três as filosofias subjacentes a esse tema: comportamentalista (behaviorismo), cognitivista (construtivismo) e humanista (Moreira, 1999) que suportam teorias de aprendizagem correlatas.

### *2.2.1.1 Corrente Comportamentalista (Behaviorismo)*

Os fundamentos behavioristas estão nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, ou seja, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Para Abbagnano (2000: 105), trata-se de uma corrente da psicologia que tende a restringir a "psicologia ao estudo do comportamento, eliminando qualquer referência à 'consciência', ao 'espírito' e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos".

A ideia central do behaviorismo é a de que

o comportamento é controlado pelas conseqüências: se a conseqüência for boa para o sujeito, haverá uma tendência de aumento na frequência da conduta e, ao contrário, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir. Isso significa que, manipulando principalmente eventos posteriores à exibição de comportamento, se pode, em princípio, controlá-los. E tudo isso sem necessidade de recorrer a nenhuma hipótese sobre quaisquer atividades mentais entre o estímulo e a resposta dada (Moreira, 1999: 13).

Os modelos behavioristas são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é moldado e reforçado. A análise do processo educacional

pela óptica comportamentalista exige que tanto os elementos do ensino como as repostas do aluno sejam considerados em seus aspectos comportamentais. Nesse contexto, os objetivos educacionais são as categorias de comportamento ou habilidades (respostas emitidas caracterizadas por formas e sequências específicas) a serem desenvolvidas. De forma simplificada, o ensino é concebido como a alteração ou manutenção dos padrões de comportamento, de acordo com objetivos pré-fixados, por meio de treinamentos (Mizukami, 1986).

Segundo Duarte e Mesquita (1996), a abordagem comportamentalista do processo de ensino-aprendizagem inspirou-se nos trabalhos de Pavlov e de Watson, sendo elaborada por Skinner em 1953. Essa estabelece que o desenvolvimento intelectual é determinado pela força do meio ambiente e não depende do sujeito – ou seja, o aprendizado surge de fora para dentro. Embora o indivíduo não nasça inteligente, ao ser submetido a estímulos externos, desencadeiam-se reações que ele pode ou não assimilar. Dessa forma, o desenvolvimento da inteligência reside nesses estímulos e não no ser humano.

O behaviorismo fundamentou o enfoque tecnológico da instrução que, durante muito tempo, dominou as atividades didáticas em todas as matérias do ensino. A ação docente consistia em apresentar estímulos e, sobretudo, reforços positivos (consequências boas para os alunos) na quantidade e no momento corretos, a fim de aumentar ou diminuir a frequência de certos comportamentos dos alunos. Nesse cenário, as aprendizagens desejadas eram expressas em termos de comportamentos observáveis e os objetivos definiam o que os alunos deveriam ser capazes de fazer, em quanto tempo e sob quais condições. A avaliação ocorria por meio da verificação da ocorrência das condutas definidas nos objetivos ao final da instrução. Se os objetivos comportamentais eram atingidos, admitia-se, implicitamente, que havia ocorrido aprendizagem (Moreira, 1999).

Nas palavras de Skinner (1980: 45), estudioso e defensor dessa teoria de aprendizagem:

as variáveis externas, das quais o comportamento é função, dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é a nossa 'variável dependente' – o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas 'variáveis independentes' – as causas do comportamento – são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas – as 'relações de causa e efeito' no comportamento – são as leis de uma ciência. Uma síntese destas leis expressa em termos quantitativos desenha um esboço inteligente do organismo como um sistema que se comporta.



### 2.2.1.2 Corrente Cognitivista (Construtivismo)

O termo cognitivista está relacionado aos psicólogos que investigam os denominados processos centrais do indivíduo, os quais dificilmente são observáveis, como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, comportamentos relativos à tomada de decisões etc.

Uma abordagem cognitivista implica o estudo científico da aprendizagem, considerando-a como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. Estudam-se as formas pelas quais as pessoas lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las (Mizukami, 1986).

A corrente cognitivista tem se destacado pelas abordagens da teoria construtivista de Jean Piaget e as teorias sociointeracionistas de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Para Moreira (1999), essas teorias explicam que o desenvolvimento intelectual é determinado pela relação do sujeito com o meio. Apesar de o ser humano não nascer inteligente, ele também não é totalmente dependente da força do meio para aprender. Ao interagir com o meio ambiente e responder aos estímulos externos, o homem pode analisar, organizar e construir seu conhecimento. Até mesmo por meio dos erros é possível aprender, desde que haja um processo contínuo de fazer e refazer.

Piaget (1985: 150) considera a aprendizagem um "processo interno de construção", isto é, o aprendiz "é quem constrói o seu próprio conhecimento" ao invés de recebê-lo pronto. O ponto central da teoria de Piaget é a estrutura cognitiva do sujeito.

Bruner (1975), também precursor do que se pode chamar de teoria construtivista, ressalta a importância do aprendiz com o sujeito ativo do processo de aquisição do conhecimento. Seguindo essa mesma linha, Ausubel *apud* Carretero (1997) afirma que "aprender é sinônimo de compreender", ou seja, aprende-se o que foi anteriormente compreendido, pois a compreensão permite a apreensão real do conhecimento. Ademais, de acordo com esse autor, a aprendizagem ocorre quando uma informação nova é adquirida e ligada aos conceitos ou proposições preexistentes em sua estrutura cognitiva. Parte-se, assim, do conhecimento que o aprendiz já possui para acrescentar-lhe um novo.

Por outro lado, Vygotsky (1998) evidencia a aprendizagem não como uma atividade individual, mas uma atividade essencialmente social, sendo ela resultado da interação com os

outros. Segundo Bloom (Bloom *et al.*, 1974), autor de uma taxonomia, a aprendizagem é um fenômeno plural e interativo que ocorre simultânea e interativamente em três domínios ou objetivos de aprendizado: cognitivo, afetivo e psicomotor. Ele afirma, ainda, que os educadores, ao focalizarem os três domínios, criam uma forma mais holística de educação.

Muitos outros estudiosos são favoráveis à corrente cognitivista, dentre eles, William James e Robert Havighurst, o que tem promovido sua ampla difusão e aplicação no meio educacional – principalmente no que concerne à pesquisa de novas técnicas de ensino e à informática educativa, uma vez que essa abordagem inclui em suas preocupações as variáveis epistemológicas, culturais, linguísticas, biológicas e lógico-matemáticas.

### *2.2.1.3 Corrente Humanista*

A corrente humanista tem como principais estudiosos Carl Rogers, J. J. Rousseau, Maria Montessori, John Dewey, Arnold Geseti, Sigmund Freud, William Glasser, Herbert, Pestalozzi, Froebel, Horace Mann, entre outros. Acredita no potencial do ser humano e considera que a aprendizagem vem de dentro para fora, ou seja, o desenvolvimento intelectual é determinado pelo sujeito e não pelo meio.

Moreira (1999: 16) afirma que o humanismo vê o aluno "primordialmente, como pessoa", dando grande importância a "autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal". Ele é visto como "um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não só intelecto". Assim, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela é "penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo... pensamentos, sentimentos e ações estão integrados, para bem ou para mal". Para o humanismo não tem sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aluno.

De acordo com Moreira (1999), essa corrente considera que o indivíduo nasce inteligente e com o passar do tempo reorganiza sua inteligência pelas percepções do meio ambiente. A capacidade de cada ser humano é o que determina como ele percebe a realidade, e essa capacidade independe de estímulos externos. O professor deve estar em constante formação profissional para obter mais conhecimentos, buscando o resgate de sua autonomia no processo democrático, crescendo e melhorando a qualidade do ensino e da vida das pessoas envolvidas no processo.

Rogers *apud* Souza (2000) refuta a ideia de o aprendizado ser a absorção de informações, pois acredita que o conhecimento é construído por cada indivíduo interpretando e testando o

significado dos eventos externos; ou seja, é um processo social e requer uma constante comunicação interpessoal entre um aluno e um facilitador.

À medida que o mundo move-se para a era da incerteza, nações, com unidades e indivíduos precisam de todo potencial de aprendizagem que conseguirem obter. As instituições educacionais, bem como as empresariais, têm que mudar para que o desenvolvimento e a expressão do potencial de aprendizagem tornem-se possibilidades reais. Todavia, isso não ocorrerá se elas permanecerem baseadas em uma conceituação estreita da aprendizagem que se foca na formação de pessoas concentradas mais no conteúdo do que no processo, mais na compreensão do que na competência, mais na habilidade do que no envolvimento, mais no ensino do que na autodescoberta (Claxton, 2005).

#### *2.2.1.4 Aprendizagem baseada em Experiência*

A teoria da aprendizagem baseada em experiência é de particular interesse para os educadores de adultos, pois ela inclui as aprendizagens formal, informal e não formal, a aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem incidental e a aprendizagem no local de trabalho (Andresen *et al.*, 2000).

Essa teoria não é consistente com o modelo de transmissão, presente nas teorias tradicional, comportamental e cognitivista, com ênfases diversas. Muitas das práticas educativas atuais estão fundamentadas em ideias fixas preexistentes que são transmitidas para o aluno. A aprendizagem baseada em experiência possui outros pressupostos, que, segundo Boud *et al.* (1993), são assim caracterizados:

- a experiência é a base e o estímulo para a aprendizagem;
- os aprendizes constroem ativamente sua própria experiência;
- a aprendizagem é um processo holístico;
- a aprendizagem é construída social e culturalmente; e
- a aprendizagem é influenciada pelo contexto socioemocional no qual ela ocorre.

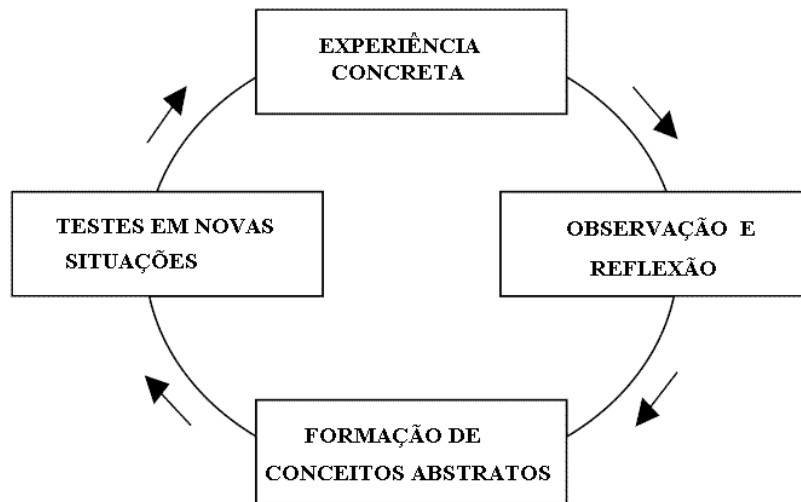
Para Kolb (1984), essa forma de entender a aprendizagem exige que três fatores estejam operando:

- desenvolvimento da pessoa por completo (intelecto, sentimentos e sentidos) – por exemplo, na aprendizagem por meio de RPG (*role play games*) e de jogos em geral; o processo de jogar ou atuar envolve tipicamente o intelecto, os sentidos e uma variedade de sentimentos;

- reconhecimento e uso ativo de todas as experiências de vida relevantes do aprendiz, inclusive suas experiências de aprendizagem – sempre que um novo aprendizado pode ser relacionado a experiências pessoais, o significado assim originado tende a ser mais efetivamente integrado aos valores e ao entendimento do aprendiz; e
- reflexão contínua sobre experiências anteriores, buscando sua transformação em compreensão profunda – esse processo dura toda a vida do aprendiz e tem acesso à memória; a qualidade do pensamento reflexivo trazido pelo aluno tem maior importância para o resultado do aprendizado do que a natureza da experiência em si; aprender é um processo no qual o conhecimento é criado a partir da transformação da experiência.

A aprendizagem baseada na experiência não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias, métodos, fórmulas ou receitas. Ao mesmo tempo, não é considerada uma teoria de aprendizagem. No entanto, o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem experiencial de Kurt Lewin, sistematizado por David Kolb (1984), tem tocado a imaginação de muitos educadores como um meio útil para se vivenciar o processo de aprendizagem, em espaços pedagógicos diversos. Este estudo traz o ciclo de aprendizagem vivencial (CAV) de Kolb, que propõe uma constante sistematização da interação entre ação e reflexão, experiências passadas e atuais num processo de permanente *feedback*, que é apresentado (figura 2.1) após a citação de suas etapas de aplicação:

1. experiência concreta – realização da atividade em si, a qual tem o propósito de trazer à tona o foco desejado;
2. observação e reflexão – com partilhamento das reações e sentimentos com o grupo, seguido da análise do desempenho, discussão dos padrões de como atuaram para resolver a proposta apresentada;
3. formação de conceitos abstratos – revitalização conceitual sobre o foco e realinhamento; no caso de distorções conceituais, são realizadas com comparações e inferências com situações reais; e
4. testes em novas situações – aplicação do aprendizado no dia a dia pessoal e profissional, comprometendo o indivíduo com mudanças, planejamento de comportamentos mais eficazes e utilização de novos conceitos no dia a dia de sua atividade profissional e vida pessoal.



**Figura 2.1 - Ciclo de aprendizagem vivencial (CAV)**  
Fonte: Kolb (1984)

Kolb identificou a aprendizagem experiencial com o uma percepção integrativa e holística sobre aprendizagem, que combina experiência, percepção, cognição e ação, trazendo em si uma abordagem mesclada das teorias até aqui destacadas. O foco é a experiência sentida, a partir da qual a aprendizagem experiencial pode ser iniciada, revisada, desafiada e reconsiderada. "O conhecimento é continuamente derivado das e testado pelas experiências do aprendiz" (Kolb, 1984: 27). Essa afirmativa está de acordo com o princípio deweyano (Dewey, 1971) de que a continuidade da experiência significa que toda experiência apropriada se de algo das experiências que já passaram, modificando, de alguma forma, a qualidade das experiências futuras.

A aprendizagem com base na experiência não está limitada a um único modelo, técnica ou metodologia particular, pois é tão abrangente e profunda quanto a própria educação. Sua relevância recai no parâmetro que oferece para a análise e fortalecimento dos fatores que interligam o trabalho, o desenvolvimento pessoal e a educação (Kolb, 1984)

Inspirada no princípio de que "aprender pela experiência é o processo através do qual o desenvolvimento humano ocorre", esta perspectiva educacional é assim denominada para "vincular a proposta às origens intelectuais dos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget" – considerados por Kolb os construtores da base do aprendizado através da experiência – e "para enfatizar o papel central que a experiência tem no processo de aprendizado" (Kolb, 1984).

### *2.2.1.5 Aprendizagem Organizacional: as proposições de Senge e de Argyris e Schön*

As ideias de Peter Senge (1990) indicam que escolas, famílias e empresas, para se constituírem em organizações de aprendizagem, devem entender que aprender não significa reproduzir comportamentos ou memorizar conteúdos determinados, mas sim constituir a capacidade de reflexão e a consequente autotransformação. Assim, as organizações passaram a compreender aprendizagem como pessoas e grupos trabalhando para melhorar a inteligência, criatividade e capacidade organizacional.

As definições de aprendizagem organizacional são muitas, assim como ocorre com a aprendizagem, como já foi visto. Neste trabalho, considera-se aprendizagem organizacional dentro de uma perspectiva de compartilhamento de experiências em âmbito coletivo.

Alguns dos autores cujos trabalhos em relação a essa temática se destacam são: Senge (1990), Argyris e Schön (1978) e Kolb (1984). Este último autor já teve suas proposições tratadas na seção anterior do capítulo.

Para Senge (1990: 5) "aprender é um processo de crescimento integrado e que faz parte do indivíduo e de sua coletividade". Assim, a teoria de aprendizagem elaborada por esse autor tem o foco na aprendizagem individual dentro da organização, identificando como necessárias duas formas de aprendizagem: aprendizagem generativa – referente à criação – e aprendizagem adaptativa – referente à adaptação ao ambiente. O mesmo autor (1998: 47-8) afirma que "para uma organização que aprende, a aprendizagem adaptativa deve ser somada à aprendizagem generativa, a aprendizagem que amplia nossa capacidade de criar. Algumas corajosas empresas pioneiras estão indicando o caminho, mas o território do desenvolvimento das organizações que aprendem continua, em parte, inexplorado".

Em relação à distinção fundamental entre a organização de aprendizagem e as demais, consideradas tradicionais, Senge aponta o domínio de cinco disciplinas: Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Grupo e Pensamento Sistêmico.

Domínio Pessoal (mestria pessoal) refere-se a aprender a expandir as capacidades pessoais para obter os resultados desejados e criar um ambiente que estimule todos os participantes a alcançar as metas escolhidas. Essa atitude de aprendizagem é um misto de auto e heteroconhecimento. Pressupõe uma atitude reflexiva, de conhecimento de limites pessoais, virtudes e defeitos de forma a compreender o todo que somos. Senge (1990: 25) sugere que a tensão emocional – que gera tristeza, estresse e fracasso – deve ser substituída pela tensão criativa – que transforma fracassos e frustrações em oportunidades de crescimento. "Para cada

história de sucesso, existe pelo menos uma história de fracasso". Assim, o indivíduo empenhado na aprendizagem dessa disciplina compromete-se com os acontecimentos e assume sua parte de responsabilidade nos mesmos, aumentando a consciência das realidades e das estruturas que o rodeiam.

A palavra-chave para se entender a disciplina de Modelos Mentais é a reflexão. O objetivo desta disciplina consiste em refletir, esclarecer continuamente e melhorar a imagem que cada um tem do mundo, a fim de verificar como moldar atos e decisões. As diferentes leituras e interpretações do mundo, das pessoas e das situações são baseadas em pressupostos que modelam o modo de agir e que correspondem aos modelos mentais, definidos por Senge (1990: 23) como "o meio através do qual nós e o mundo interagimos... É desafiante pensar que, enquanto reconhecemos as estruturas das nossas organizações, precisamos reconceber também as estruturas internas dos nossos 'modelos mentais'".

Visão Compartilhada busca estimular o engajamento do grupo em relação ao futuro e ao alcance de um objetivo com um que se pretende desenhar, elaborando as diretrizes e os princípios que permitirão que esse futuro seja alcançado. De acordo com Senge (1990: 5), essa disciplina "pressupõe que as pessoas dão tudo de si e aprendem não porque são obrigadas, mas porque querem".

Aprendizado em Equipe é a disciplina da interação grupal (Senge *et al.*, 2000). Para atingir esse aprendizado, é necessária uma transformação nas aptidões coletivas ligadas ao pensamento e à comunicação, de maneira que grupos de pessoas possam desenvolver suas inteligências e capacidades, gerando um resultado superior à soma dos talentos individuais. A meta dessa disciplina é a busca de uma solução conjunta para os problemas, valorizando o diálogo e as competências – como saber ouvir, agir de forma amigável e não na defensiva, saber expor seus pontos de vista, entre outras.

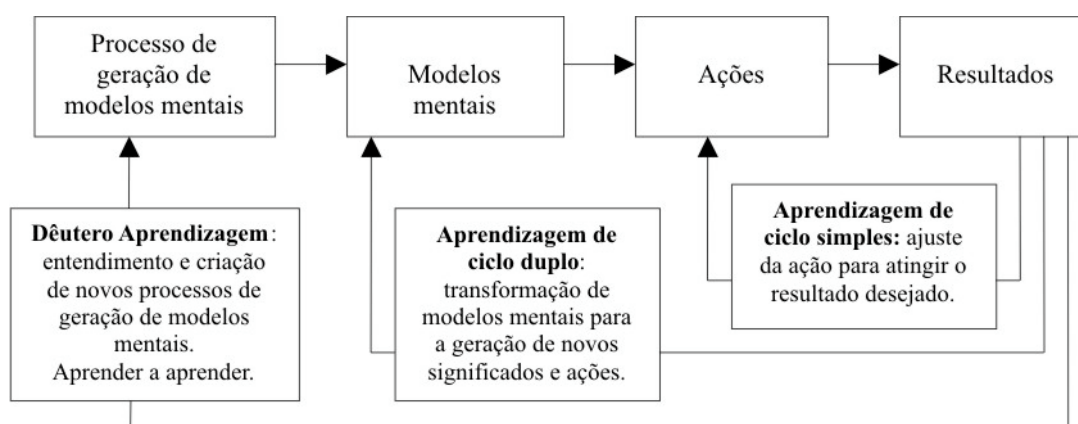
Pensamento Sistêmico é a disciplina na qual "as pessoas aprendem a compreender melhor as interdependências e as mudanças, e assim, a lidar com maior eficácia com as forças que moldam as consequências de nossas ações", sendo que suas "ferramentas e técnicas, como arquétipos de sistemas e vários tipos de laboratórios de aprendizagem e simulações, ajudam a ver como alterar sistemas mais eficazmente e como agir mais sintonizadamente com os processos maiores do mundo natural e econômico" (Senge *et al.*, 2000: 47). Assim, através do pensamento sistêmico é possível criar uma forma de analisar e uma linguagem para descrever e compreender as forças e inter-relações que modelam o comportamento dos sistemas. É essa

quinta disciplina que permite mudar os sistemas com maior eficácia e agir de forma mais adequada aos processos do mundo natural e econômico.

Essas cinco disciplinas formam um conjunto de práticas de aprendizagem, por meio das quais um indivíduo ou a organização se modifica, adquirindo novas habilidades, conhecimentos, experiências e níveis de consciência de si. Senge (1990: 25) afirma que "quando desenvolvidas em conjunto podem ter um impacto significativo e mensurável sobre o nosso desempenho", uma vez que "os esforços para desenvolver capacidades de aprendizagem misturam mudanças comportamentais e técnicas".

Anteriormente a Senge, outros autores Argyris e Schön (1978) ressaltaram que a aprendizagem organizacional é o processo de detectar e corrigir erros em uma situação problema dentro de uma organização, envolvendo a busca de uma solução a partir do prisma organizacional. Nesse sentido, aprendizagem é concebida como modificação da imagem da organização, ou da compreensão dos fenômenos organizacionais, possibilitando a reestruturação de suas atividades para obter os resultados pretendidos. O erro é visto como um desvio cometido no percurso que liga as intenções aos objetivos. Esses desvios ocorrem devido aos mapas mentais de como planejar, implementar e analisar ações.

Argyris e Schön (1978) desenvolveram proposições que auxiliam pessoas a agir com comportamentos alinhados aos mapas mentais que possuem, com coerência entre o discurso e a prática, concebendo conceitos de aprendizagem de ciclo simples e aprendizagem de ciclo duplo e dêutero aprendizagem, conforme a figura 2.2. Os autores destacam que a aprendizagem de ciclo simples se refere à eficiência ou a melhor forma de atingir os objetivos existentes e manter o desempenho da organização, considerando as normas e os valores existentes.



**Figura 2.2 - Modelo de aprendizagem de Argyris e Schön – ciclo simples, duplo e dêutero**

Fonte: Adaptado de Probst e Buchel (1997)



A aprendizagem de ciclo simples, ou de ordem inferior, é chamada por Probst e Buchel (1997) de adaptativa porque é por meio dela que a empresa se adapta a seu ambiente. Os resultados gerados por esse tipo de aprendizagem são de curto prazo e se limitam a proporcionar apenas o domínio de tarefas rotineiras, normas e padrões existentes – ou seja, os indivíduos aceitam a mudança sem questionamentos subjacentes do núcleo de decisão e sem suposições.

Já a aprendizagem de ciclo duplo (Argyris e Schön, 1978), ou ordem superior (Probst e Buchel, 1997), pressupõe a análise crítica do aluno em relação ao que está sendo aprendido. Esse tipo de aprendizagem envolve a revisão crítica da teoria em uso, com questionamento dos princípios e regras vigentes, podendo levar, até mesmo, à alteração do conteúdo que foi aprendido, se necessário. É uma estratégia que produz resultados de longo prazo e, por isso, exige também um longo prazo para ser mensurada e consolidada. Senge (1990) vincula a aprendizagem de ciclo duplo à criação, inovação e aprendizagem generativa, ponderando que a aprendizagem de ciclo duplo ocorre essencialmente por meio da revisão dos modelos mentais estabelecidos, o que permite a geração de comportamentos e ações inovadoras.

Argyris e Schön (1978) e Probst e Buchel (1997) consideram ainda um terceiro tipo de aprendizagem, a "dêutero aprendizagem", ou aprendizagem de três ciclos, que se caracteriza pela habilidade de aprender a aprender, de avaliar a natureza do sistema de aprendizagem e os resultados obtidos. Este ciclo modifica e desenvolve novas formas de aprender, contribuindo para o melhor funcionamento dos ciclos simples e duplo. A aprendizagem torna-se, assim, o próprio objeto de aprendizagem, como é visto na figura 2.2. Nesse tipo de aprendizagem, o aprendiz ganha *insights* sobre o processo de aprendizagem de ciclo simples e duplo, e aprender a aprender caracteriza-se pela ênfase em refinamento, escolhas, eficiência, implementação e execução.

Perin *et al.* (2006) afirmam que a literatura sobre os tipos de aprendizagem organizacional é ampla, mas que existe certa convergência entre os conceitos de outros autores com as proposições de Argyris e Schön (1978) – ou seja: ciclo simples (*single-loop*), ciclo duplo (*double-loop*) e dêutero (*triple-loop*). O Quadro 2.2 apresenta as comparações feitas por Perin *et al.* (2006) entre o modelo de Argyris e Schön e os modelos de outros autores.

<b>Autor</b>	<b>Aprendizagem de Ciclo Simples</b>	<b>Aprendizagem de Ciclo Duplo</b>	<b>Dêutero aprendizagem</b>
Argyris e Schön (1978)	<i>Single-loop</i>	<i>Double-loop learning</i>	<i>Deutero-learning</i>
Bateson (1981)	<i>Type I learning learning</i>	<i>Type II learning</i>	<i>Deutero-learning</i>
Hedberg (1981)	<i>Adjustment learning</i>	<i>Turnover learning</i>	<i>Turnaround learning</i>
Shrivastava (1983)	<i>Adaptation</i>	<i>Assumption sharing</i>	<i>Development of knowledge base</i>
Fiol e Lyles (1985)	<i>Lower-level learning</i>	<i>Higher-level learning</i>	
Senge (1990)	<i>Adaptative learning</i>	<i>Generative learning</i>	
Garratt (1990)	<i>Operational learning circle</i>	<i>Policy learning circle</i>	<i>Integrated learning circle</i>
Morgan (1996)	<i>Single-loop</i>	<i>Double-loop</i>	<i>Holographic learning</i>
Probst e Buchel (1997)	<i>Adaptative</i>	<i>Reconstrutive</i>	<i>Process</i>
Schulz (2001)	<i>Codification</i>	<i>Exploration</i>	<i>Exploitation</i>

**Quadro 2.2 - Tipos de aprendizagem organizacional segundo diversos autores**

Fonte: Adaptado de Probst e Buchel (1997)

## 2.2.2 Ferramentas para a construção de Modelos Educacionais

### 2.2.2.1 Engenharia Pedagógica

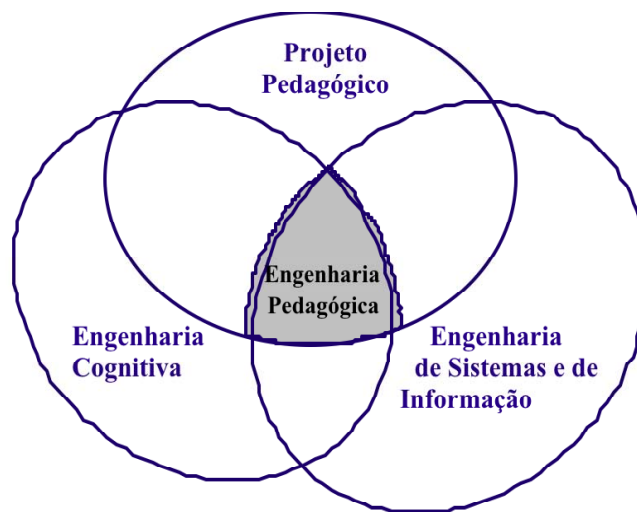
Não existe uma delimitação muito clara em relação ao significado do termo engenharia pedagógica. Alguns autores preferem utilizar o termo arquitetura pedagógica, ou as nomenclaturas em inglês, *instructional engineering* e *instructional design*. Tricot e Plegat-Soutjis (2003) ressaltam que a literatura em relação a esse assunto não é muito ampla, sendo abordada de forma teórica ou técnica e apresentada como um procedimento, um problema a resolver, ou com o exigências a serem atendidas.

Segundo Gamez (2004: 39), a engenharia pedagógica

é um conjunto de princípios, de processos ou de tarefas que permitem definir o conteúdo de uma formação por meio de uma identificação estrutural de conhecimentos e de competências visadas, de realizar um cenário pedagógico de atividades de um curso, definindo o contexto de utilização e a estrutura dos materiais de aprendizagem.

Sendo assim, a engenharia pedagógica pode ser entendida com o um processo de planejamento, análise, realização e avaliação de sistemas de aprendizagem, promovendo a integração entre os conceitos e métodos do projeto educacional, apoiada tanto pelos processos cognitivos como pelos que envolvem os sistemas de tecnologia de informação e comunicação.

De forma semelhante, Paquette *et al.* (2008) entendem a engenharia pedagógica com o um método sistêmico e sistemático no domínio da resolução de problemas educacionais, organizado de forma a atingir objetivos específicos. Trata-se de uma metodologia voltada para a construção de sistemas de aprendizagem, visando ao aumento de conhecimentos, aptidões e competências do aprendiz. De acordo com os autores, a engenharia pedagógica situa-se na intersecção entre projeto pedagógico, engenharia cognitiva e engenharia de sistemas e de informação e, por isso, herda a maior parte das suas propriedades dessas três áreas, as quais se encontram em interação dinâmica (figura 2.3).



**Figura 2.3 - Engenharia pedagógica e suas áreas componentes**

Fonte: Paquette (2004: 18)

O *projeto pedagógico*, de acordo com Marques (2000: 115), deve refletir a filosofia pedagógica da instituição educacional, constituindo um "documento elaborado pelos órgãos da escola que explicita, de forma coerente, a missão, as finalidades, os objetivos, as estratégias, a estrutura curricular e de complemento curricular, as atividades de ocupação dos tempos livres e os meios da sua realização". Contudo, o projeto pedagógico "não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado" (Veiga, 1998: 113).

Logo, o projeto pedagógico é um instrumento que alimenta a engenharia pedagógica, pois esclarece as ações educativas de uma instituição educacional em sua totalidade, seus fundamentos teórico-metodológicos, seus objetivos, sua forma de avaliação etc.

A *engenharia de sistemas e de informação*, ao oferecer um a série de ferramentas de software, documentos digitalizados e serviços de comunicação, contribui para o gerenciamento e a organização dos processos educacionais e suas sub atividades, bem como para o planejamento dos documentos a serem utilizados em todas essas atividades (Paquette, 2003). Um sistema de aprendizagem articulado por uma engenharia pedagógica utiliza-se dessas tecnologias para agilizar a entrega, tornar as aulas mais interativas e promover a formação de espaços virtuais de convivência, como as comunidades de aprendizagem virtuais.

A *engenharia cognitiva*, por sua vez, está ancorada na inteligência artificial e nos sistemas especialistas. Paquette *et al.* (2008) afirmam que a verdadeira ênfase em gestão do conhecimento nas organizações reconhece a importância dos conhecimentos e competências de ordem superior, por oposição à simples aquisição de informação. A aquisição, o processamento e a comunicação do conhecimento, bem como os métodos e ferramentas para sua modelagem, devem estar no cerne da engenharia pedagógica, pois contribuem para a construção de modelos de assuntos, modelos de cenários de aprendizagem, modelos de materiais didáticos e modelos de processo de entrega.

A partir da análise de resultados de pesquisas realizadas no campo da engenharia pedagógica e das experiências adquiridas através do desenvolvimento de numerosos cursos de ensino a distância, Paquette (2002) propôs o método MISA (*Méthode d'Ingénierie d'un Système d'Apprentissage*) de engenharia pedagógica. Esse método foi validado por projetistas e especialistas pedagógicos em nove organizações diferentes e foi reconstruído de acordo com os resultados e observações recolhidas durante essas validações. Este processo é distribuído em seis fases, que progredem do geral para o específico: 1) a definição do problema; 2) a elaboração de uma solução preliminar; 3) a concepção do projeto pedagógico; 4) a concepção e entrega do material pedagógico; 5) a produção e a validação dos materiais no sistema de aprendizagem; e 6) o planejamento da entrega do sistema de aprendizagem.

	2. Propor uma solução preliminar	3. Projetar a arquitetura pedagógica	4. Projetar e entregar o material pedagógico	5. Construir e validar materiais	6. Planejar a entrega do sistema de aprendizagem
Eixo K: Modelo de conhecimento	- princípios orientadores do modelo de conhecimento - modelo de conhecimento - competências-alvo	- modelos de conhecimento das unidades de aprendizagem	- modelo de conhecimento do instrumento de aprendizagem		- gestão de conhecimento/ competências
Eixo I: Modelo instrucional	- princípios pedagógicos - rede de eventos de aprendizagem - propriedades das unidades de aprendizagem	- cenários da unidade de aprendizagem - propriedades das atividades de aprendizagem	- propriedades dos instrumentos de aprendizagem		- atores e gestão de grupo
Eixo M: Modelo de mídia	- princípios das mídias	- infraestrutura de desenvolvimento	- elementos de mídia - documentos de referência		- gestão do sistema de aprendizagem/ recursos
Eixo D: Modelo de entrega	- princípios da entrega - análise de custo-benefício	- planejamento da entrega	- modelo de entrega - materiais dos atores e usuários - ferramentas e telecomunicação - serviços e locais de entrega	- diário de revisão de decisões - planejamento da avaliação	- gestão da manutenção/ qualidade

**Quadro 2.3 - Principais tarefas do método MISA relacionadas às fases do processo e aos eixos nos quais ocorrem**

Fonte: Adaptado de Paquette *et al.* (2008)

Nota: A fase 1 não aparece no quadro.

O método envolve a implantação de quatro eixos, que se desenvolvem em paralelo, durante as fases 2 a 6. O primeiro eixo (K – *Knowledge*) é o modelo de conhecimento que tem o objetivo de definir o conteúdo do conhecimento (modelagem dos conhecimentos e habilidades a serem aprendidas). O segundo (I – *Instructional*) corresponde ao modelo instrucional, que ajuda a definir eventos de aprendizagem e seus atores, cenários, atividades e recursos. O terceiro eixo (M – *Media*) descreve o modelo de mídia, que consiste na construção de um projeto conceitual para materiais de aprendizagem novos ou adaptados a serem desenvolvidos (se necessário). O último eixo (D – *Delivery*) corresponde ao modelo de entrega, descrevendo os atores e seus processos de interação no momento da entrega. Os dois últimos eixos (M e D) nem sempre são necessários. De modo semelhante ao dos métodos de gestão e engenharia de software, cada eixo começa com a sua declaração de visão ou de princípios orientadores. Os princípios da engenharia pedagógica que devem guiar o processo de produção de um projeto, são apresentados no quadro 6, com o objetivo de proporcionar uma visão geral do funcionamento dessa abordagem (Paquette, 2002).

A engenharia pedagógica leva em conta a construção conjunta de objetos específicos de conhecimentos e habilidades metacognitivas, com o intuito de processar o domínio de conhecimentos específicos. Sendo assim, o cenário de aprendizagem para o módulo de ensino deve ser descrito, sempre que possível, como um processo genérico, promovendo esse tipo de construção. Por exemplo, durante o desenvolvimento de conhecimentos em determinado assunto e suas competências adequadas – com o classificação, diagnóstico, indução ou modelagem –, o cenário deve propor ao aluno diferentes problemas e projetos que aprimorem essas mesmas competências.

<b>Autogestão do aprendiz</b>	<b>Processamento de Informação</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bem estruturada e abrangente o suficiente por modelos de conhecimentos</li> <li>2. Conhecimento e habilidades genéricas relacionados com as competências</li> <li>3. Cenários de aprendizagem construídos sobre um modelo de processo de competências genéricas</li> <li>4. Possibilita a escolha de múltiplos cenários de aprendizagem no projeto</li> <li>5. Modelo instrucional adaptável a aprendizes e formadores na entrega</li> <li>6. Explícita atividades e ferramentas de apoio de autogestão e de metacognição</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Fontes de informação e objetos de aprendizagem ricos e diversificados</li> <li>8. Recursos dinâmicos de comunicação bidirecional</li> <li>9. Pesquisa de informação guiada pelo processo baseado em cenários</li> <li>10. Ferramentas de pesquisa de informação, anotação e reestruturação</li> <li>11. Ferramentas de produção de informação adaptados a tarefas genéricas</li> </ol>
<b>Colaboração</b>	<b>Assistência personalizada</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Equilíbrio entre atividades colaborativas e individuais sustentando-se mutuamente</li> <li>13. Tarefas colaborativas adaptadas ao processo genérico em um cenário de aprendizagem</li> <li>14. Interações balanceadas entre síncrona e assíncrona entre os alunos</li> <li>15. Ferramentas de gestão para o grupo com coordenadores, aprendizes e formadores</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>16. Assistência tanto humana quanto computacional, baseadas no processo genérico do cenário de aprendizagem</li> <li>17. Variedade de facilitadores e agentes de facilitação</li> <li>18. Cuidadosa assistência, principalmente ao pedido do aluno</li> <li>19. Orientações heurísticas e metodológicas</li> </ol>
<b>Coerência</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Coerência entre as competências alvo e os modelos de conhecimento, instrução, meios de comunicação e entrega</li> </ol>	

**Quadro 2.4 - Princípios da Engenharia Pedagógica**

Fonte: Paquette (2002)

Embora a engenharia pedagógica possa apoiar qualquer estratégia pedagógica ou modelo de entrega, ela é mais útil no contexto das estratégias de abordagem construtivista e experiencial. Nesse contexto, estão ativamente envolvidos os conhecimentos do aluno e a construção de competências em determinada forma do processo de aprendizagem baseada em cenário – com o aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem colaborativa, método de casos, entre outras.

Mantendo-se fiel a uma matriz estruturante, as estratégias de aplicação da engenharia pedagógica constituem um plano que se constrói e reconstrói mediante as variáveis que dão o caráter multidimensional ao fenômeno educacional. Essas estratégias são a forma como o professor coloca em prática o seu modelo pedagógico pessoal, a fim de atingir a aprendizagem de seus alunos. Os resultados obtidos permitem aos professores modificar e adaptar seus modelos mentais e, por consequência, suas estratégias.

Dessa forma, ao contrário do que possa parecer, a engenharia pedagógica, além de integrar os vários eixos envolvidos em um dado modelo pedagógico, dinamiza os processos constitutivos do modelo, já que não impõe um único modo de fazer. Quando bem estruturada, a engenharia pedagógica dá coerência ao modelo educacional e, ao mesmo tempo, permite que este contemple em suas estratégias de ação, além dos elementos descritos, também os aspectos sociais, emocionais e pessoais que fazem parte da aprendizagem.

Considerando a implantação de um modelo educacional assistido por um processo de engenharia pedagógica, a seguir são apresentados os conceitos presentes nessa engenharia: metodologia de ensino, instrumentos, tecnologia educacional e espaços pedagógicos. Todos são vistos como elementos integrados que precisam ser contemplados como ferramentas na construção dos modelos educacionais, articulados às fases e aos eixos propostos pela engenharia pedagógica.

#### *2.2.2.2 Metodologia de Ensino*

Os princípios metodológicos podem ser entendidos como as diferentes estratégias de ação que podem ser desenvolvidas na investigação de um determinado fenômeno a ser pesquisado (Behar *et al.*, 2009).

Morin (2003c) argumenta que o método possui dois níveis que se articulam e se retroalimentam: o primeiro facilita o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento; e o segundo facilita o desenvolvimento de estratégias para a ação. Assim, o método não configura um programa predefinido ao qual a realidade precisa se adequar, mas trata-se de uma estratégia, um caminho que leva à geração de conhecimentos.

O Dicionário Breve de Pedagogia define o termo *método de ensino* como um conjunto articulado e coerente de estratégias e técnicas que permitem responder à questão: como é que o aluno aprende? Estes métodos podem ser divididos, basicamente, em três tipos: métodos por recepção, métodos por descoberta autônoma e métodos por descoberta orientada. Nos primeiros,

o grau de autonomia do aluno é mínimo, cabendo ao professor dar direção ao processo em todas as suas fases. Nos segundos, o grau de autonomia do aluno é máximo e o professor só intervém quando solicitado pelo aluno. Nos últimos, o grau de autonomia do aluno é crescente, mas pressupõe a presença ativa do professor na orientação das várias etapas do processo (Marques, 2000: 68).

Vale ressaltar que os aspectos metodológicos de um modelo educacional não se resumem à seleção de técnicas, procedimentos e recursos a serem utilizados em aula, mas também dizem respeito à relação e à estruturação aplicadas à combinação desses vários elementos. Por isso, as metodologias de ensino em um modelo educacional estão intimamente ligadas aos objetivos a serem alcançados (Behar *et al.*, 2009).

No século XXI, a educação deve ter caráter permanente e renovar-se incessantemente. Para que isso ocorra, é necessário que a relação pedagógica seja elaborada com metodologia e planejamento adequados. Moran (2000: 65) afirma que "o importante é aprender e não impor um padrão único de ensinar". Da mesma forma, Pedro Demo (1997: 75) argumenta que, "um professor realmente competente jamais aceitaria ser enquadrado numa teoria qualquer, porque imagina ser capaz de fazer a própria".

Logo, na maioria das vezes, cabe ao professor o esforço de desenvolver a sua metodologia educacional, levando em consideração a forma como a aprendizagem ocorre e, a partir daí, selecionar as técnicas, estratégias, dinâmicas e ferramentas que serão utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, ajustando-as a seu objetivo – que é, primordialmente, a aprendizagem do aluno. Portanto, a metodologia de ensino está intimamente relacionada às teorias de aprendizagem já discutidas anteriormente.

A utilização adequada das tecnologias educacionais nos trabalhos oral, escrito ou audiovisual passa a atuar como mediadora entre conhecimento e aluno, facilitando o modo de ensinar e aprender, uma vez que faz com que esse processo ocorra de uma maneira mais participativa (Moran *et al.*, 2006).

Renner *apud* Belloni (2003: 81) diz que

é justamente esta mudança radical no enfoque do processo educativo – do professor para o aprendiz, do ensino para a aprendizagem – que precisa ser conscientizada e estudada de modo a tornar possível a criação de novos métodos para o trabalho docente, de práticas inovadoras, mais apropriadas às características dos aprendizes e às mudanças sociais, e, portanto mais efetivos.

Pelo exposto, pode-se concluir que a Engenharia Pedagógica, em suas fases e eixos, compreende os instrumentos e a tecnologia com seus espaços pedagógicos, que em conjunto



são expressos na metodologia de ensino, que somente terá consistência se for apoiada em teorias de aprendizagem.

De uma forma geral e simplificada, os modelos educacionais podem ser entendidos como uma reinterpretação das teorias de aprendizagem, a partir de concepções educacionais alinhadas num paradigma mais amplo.

Por se tratar de um conceito abrangente, existem diversos tipos de modelos educacionais, embasados em diferentes teorias de aprendizagem, sendo que um fator crucial para a eficácia desses modelos reside na integração de forma coerente entre todos os eixos que os compõem. Tal integração pode ser facilitada pela aplicação de um processo de engenharia pedagógica, no qual se estabelece um norte para a prática a ser adotada pela instituição de ensino, dentro do paradigma adotado. Por fim, a metodologia de ensino, a parte visível do modelo pedagógico, é o modelo conceitual em operação.

Embora a complexidade dos modelos educacionais os tenha tornado objetos de estudo científico por meio de variadas abordagens e metodologias, existem duas considerações a serem feitas em relação aos diferentes modelos pedagógicos, antes de tratar das Teorias de Aprendizagem:

- apesar de existirem vários modelos educacionais e várias correntes pedagógicas, não existe uma didática universal; e
- a prática educacional exige o uso adequado dos vários métodos educacionais para o tratamento das diferentes situações e problemas de aprendizagem.

A partir dessas duas constatações, surgem, como possíveis propostas de solução para esses problemas, os modelos educacionais combinados, também chamados de híbridos. Esses modelos visam à otimização do processo ensino-aprendizagem mediante o uso de mais de uma estratégia educacional e diferentes ferramentas, tecnologias, metodologias e meios de entrega. Alguns exemplos de modelos educacionais híbridos serão tratados após o término da próxima seção.

### *2.2.2.3 Instrumentos, Tecnologia Educacional e Espaços Pedagógicos*

Historicamente, a educação utiliza-se de qualquer tipo de meio de comunicação como um instrumento complementar ou de apoio às atividades interativas entre professores e alunos.

Para esclarecer o que são e qual a importância desse tipo de ferramentas pedagógicas, Claxton (2005) faz uma analogia entre o aluno e o cozinheiro. Um bom cozinheiro, para exibir seus talentos culinários, necessita de equipamento. Ou seja, além de seus conhecimentos, lembranças, habilidades e qualidades, o cozinheiro necessita de recursos físicos como panelas,

facas, fontes de calor e água, ralador, ingredientes e, até mesmo, calculadora, balança e telefone. O mesmo acontece com a aprendizagem. Além dos seus recursos internos (seu conhecimento, suas experiências, suas habilidades e seu temperamento), o aluno necessita de ferramentas físicas e recursos materiais. "Não se pode aprender a escrever sem caneta e papel ou, em nível mais avançado, sem um dicionário e um livro de referências" (Claxton, 2005: 157).

Ainda de acordo com Claxton (2005: 159), as ferramentas de aprendizagem incluem o espaço físico (escola), materiais (papel, caneta), instrumentos de alta e baixa tecnologia (computadores, lápis), trabalhos de referência (livros), sistemas e linguagens simbólicas (cálculos, planilhas), e também pessoas (professores, colegas de sala). Conforme o tempo passa, o aprendiz vai construindo e equipando sua oficina de resolução de problemas com ferramentas (externas e internas), aumentando seu potencial de aprendizagem, acumulando, originando e capitalizando de maneira inteligente o mundo exterior.

Assim como nossas ferramentas internas – nossas estratégias de aprendizagem – não têm utilidade se não percebemos sua importância para o desafio presente, as ferramentas externas não têm utilidade se não reconhecemos sua existência e seu potencial. Em qualquer momento, o ambiente contém uma série de desafios de aprendizagem (muitos dos quais ignoramos) e também recursos e suportes.

O conjunto desses instrumentos, organizados para atingir objetivos definidos segundo um modelo educacional, recebe o nome de tecnologia educacional.

Buscando inicialmente a definição desse termo, encontra-se no Dicionário Interativo da Educação Brasileira – DIEB (Menezes e Santos, 2002) que Tecnologia Educacional é

toda ação educativa convertida em uma técnica apoiada em uma ciência. No entanto, diante do impacto das chamadas 'novas tecnologias', a expressão tecnologia educacional tem sido mais utilizada com referência às ferramentas tecnológicas que podem ser empregadas no dia a dia do professor, no intuito de incrementar o processo de ensino. O uso da palavra tecnologia, apesar de o termo referir-se a tudo aquilo que o ser humano inventou [...], está ligado, nesse caso, ao conjunto de invenções eletro-eletrônicas que a partir do século passado começaram a afetar a vida humana de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo e computador. Dessa forma, a tecnologia educacional moderna engloba um forte componente de conhecimento científico – mas inclui, também, importante parcela de conhecimentos práticos, muitos dos quais só podem ser adquiridos através do próprio exercício da atividade a que se aplica. Essa tecnologia, portanto, não engloba apenas as máquinas que distribuem as mensagens, mas também a organização e as pessoas que a fazem funcionar.

Assim, "a sala de aula pode ser considerada um a 'tecnologia' da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas ('tecnologias') pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente" (Belloni, 2003: 54).

As novas tecnologias educacionais – satélite, cabo, telefone, redes de computadores e internet – têm se destacado no apoio tanto à educação presencial quanto à educação a distância e autoaprendizagem, pois, ao distribuírem sons, imagens e textos de um ponto para outro, podem suportar diferentes graus de diálogos entre professores e estudantes e entre estudantes (Menezes e Santos, 2002).

A tecnologia educacional ou tecnologias educacionais, como preferem alguns autores, tem a ver com os espaços pedagógicos, de forma intrínseca, na construção de modelos educacionais. Em relação aos espaços pedagógicos, considerando os recentes avanços tecnológicos, há de se questionar se a existência de um único espaço básico de aprendizagem – como a sala de aula presencial – configura a melhor alternativa que se tem condições de oferecer, tanto em termos de tempo como de espaço.

Talvez, ao invés de escolas nos modelos atuais, podemos ter outros espaços presenciais, específicos para determinadas funções e possibilidades cognitivas, afetivas, sociais, éticas, baseadas em diferentes tipos de convivência e de temporalidades. Isso conjuntamente a diversos espaços virtuais, que colaborariam de forma distinta para a aprendizagem, trazendo elementos que, do ponto de vista prático, espaços presenciais não poderiam prover, tais como uma convivência com uma diversidade temporal, cultural, étnica e cognitiva muito mais múltipla (Nova e Alves, 2002: 49).

Segundo Moran *et al.* (2006), o acesso a programas que facilitam a criação de ambientes virtuais coloca alunos e professores juntos na internet, permitindo que os professores disponibilizem seus cursos e orientem as atividades dos alunos *online*, e que estes criem suas páginas pessoais, participem de pesquisas em grupo e discutam assuntos de seu interesse em fóruns ou *chats*.

O mesmo autor observa que houve uma passagem muito rápida do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a internet, mas as possibilidades de aprendizagem oferecidas por cada um desses meios raramente são exploradas. A escola precisa estar preparada para interagir com o ritmo acelerado do mundo globalizado e da era da informação, incentivando o desenvolvimento de posturas mais autônomas e criativas por parte dos alunos. Para que isso se concretize, os recursos digitais devem ser cada vez mais aplicados nos

materiais educacionais, com o objetivo de contextualizar e possibilitar diferentes aprendizagens (Torrezzan e Behar, 2008).

O ensino deve incluir uma mistura de tecnologias que proporcionam a existência de momentos presenciais e virtuais, a adaptação ao ritmo pessoal dos alunos, maior interação entre o grupo e avaliação mais personalizada (Moran *et al.*, 2006). O papel das tecnologias digitais não se limita apenas a configurações, formatações ou enquadramento de conjuntos complexos de informação – elas têm uma função mais abrangente, devendo atuar no processo evolutivo da informação ao conhecimento, possibilitando uma multiplicação de chances cognitivas.

Afirma Delcin (2005: 56) que

novas experiências pedagógicas podem surgir na conexão com as novas tecnologias digitais, impactar o ambiente escolar e transformá-lo em múltiplos ambientes cognitivos cooperativos, abertos a exploradores de outros mundos contextuais com suas linguagens inovadoras. Ambientes ricos em discursos, imagens, sentimentos e imensa reserva de desejos e signos que constituem a construção do ser humano, que está sempre a refazer, inacabada.

Pode-se concluir que os instrumentos, a tecnologia educacional e os espaços pedagógicos, em estreita articulação com a engenharia pedagógica, constituem ferramentas essenciais para a formulação de modelos educacionais. São recursos que promovem, facilitam, complementam e apoiam o encontro entre os alunos e as situações de aprendizagem.

Por isso, a definição das ferramentas na construção dos modelos educacionais é extremamente importante na determinação do comportamento da escola e dos educadores frente aos alunos. O planejamento dos conteúdos e a articulação entre as teorias de aprendizagem e o conjunto de ferramentas necessárias na construção do modelo educacional devem ser cuidadosamente estruturados, a fim de assegurar a eficiência e a eficácia de entrega a uma clientela específica e ao mesmo tempo com a flexibilidade indispensável para a adequação contínua deste modelo à realidade em mudança.

Os modelos educacionais híbridos criados e implantados nas escolas de negócios e aqui selecionados, expressam a inovação que vem ocorrendo no cenário internacional, podendo servir de referencial para a construção de modelos para a realidade brasileira.

### **2.2.3 Modelos Educacionais Híbridos: a Inovação nas Escolas de Negócios**

A experiência dos pioneiros em aprendizagem combinada mostra que colocar os princípios para a construção de modelos híbridos, em prática, pode resultar em melhorias radicais na eficácia, alcance e custo-benefício dos programas de aprendizagem, em comparação a abordagens tradicionais. Tais melhorias são tão profundas que têm o potencial para mudar a competitividade global de organizações inteiras (Singh e Reed, 2001).

Os modelos híbridos de aprendizagem são aqueles que consideram a aprendizagem como um processo contínuo e que combinam os meios mais apropriados para se alcançar um aprendizado ótimo em um programa educacional, reunindo alternativas mistas de aprendizagem e variados meios de entrega, recursos, tecnologias e metodologias (Rosenberg, 2008; Singh, 2003; Jaén, 2003; Finn, 2002; Hofmann, 2001; Figueira, 2001; Becker, 2001). Esses modelos propiciam uma educação mais efetiva, pois procuram fazer um aproveitamento máximo dos tempos tanto do aluno quanto do educador.

As escolas de negócios, ao adotarem modelos educacionais combinados, promoveram o surgimento das Escolas de Negócios Híbridas. Alguns dos pilares que sustentam a formação dessas escolas são (Baetz e Linden, 2000):

- a alta frequência com a qual inovações radicais e dramáticas ocorrem resulta num acelerador competitivo. O tempo e a velocidade são fatores cruciais na competição e forçam as empresas a darem saltos de melhoramento qualitativos e quantitativos;
- a informação é um processo dinâmico;
- os negócios, os mercados e as organizações mudam de modo descontínuo, não-linear e dinâmico;
- uma única definição de gerenciamento não pode capturar a diversidade de papéis e atividades nas quais os gestores estão envolvidos;
- as competências em gestão refletem as particularidades dos papéis gerenciais. Tais competências são sustentadas através da aprendizagem contínua;
- o paradigma dominante nos métodos da educação em gestão não é inteiramente relevante para as necessidades dos graduandos e, assim, não os prepara para o desempenho de seus papéis;
- não existe um único método considerado o melhor para se ensinar e nem uma única maneira eleita a melhor para se aprender. A aprendizagem é um ato de vontade própria;
- o conteúdo não é um corpo predefinido de conhecimentos objetivos e transferíveis; e

- a tecnologia possibilita a aceleração da aprendizagem, porém, a aprendizagem efetiva ocorre somente se esse processo for cuidadosamente amarrado às necessidades estratégicas dos negócios.

De acordo com Baetz e Linden (2000), o conceito de Escola de Negócios Híbrida deve equilibrar-se entre duas dimensões. Por um lado, há a dimensão da entrega, que se equilibra entre o virtual e o não virtual, ou seja, a entrega face a face e as oportunidades de diálogo. Do outro lado está a dimensão do conteúdo dirigido, refletida pelo balanço entre gestão do conhecimento corporativo e estratégias de desenvolvimento gerencial, que incluem negócios em geral, processos organizacionais e de gestão e desenvolvimento de competências. É exatamente por isso que é chamada de híbrida, é heterogênea em todos os sentidos.

Partindo da ideia de que os requisitos e as preferências de aprendizagem de cada aluno são diferentes, é possível concluir que as organizações devem usar uma mistura de abordagens em suas estratégias educacionais. Rosenberg (2008) propõe uma arquitetura de aprendizado híbrido que mescla a aprendizagem formal e a não formal, viabilizando um aprendizado por meio de múltiplas fontes. De acordo com esse autor, essas medidas, associadas ao desenvolvimento de um modelo de suporte ao desempenho do aluno (*coaching*), melhoram a efetividade das práticas educacionais.

Assim, para se construir um modelo educacional híbrido, é necessário ter em mente um modelo conceitual bem estabelecido que funcione como direcionador de toda prática pedagógica, e também um vasto conhecimento relacionado às diferentes metodologias de ensino e as potencialidades de diferentes ferramentas, tecnologias e espaços pedagógicos. Isso possibilita a geração de novos momentos e espaços para a aprendizagem.

Os diversos manifestos em prol de uma educação empresarial responsável têm refletido na atuação das escolas de negócios, levando-as a rever suas práticas pedagógicas e a buscar uma formação que ultrapasse o domínio técnico para atingir as dimensões mais humanas dos educandos. Isso é comprovado pelo desenvolvimento e implantação de modelos educacionais inovadores, no âmbito das escolas de negócios. Escolas tradicionais tomaram a ousada iniciativa – apesar de óbvia – de elevar os estudantes ao *status* de protagonistas do processo educacional.

### 2.2.3.1 Modelo Harvard Business School (EUA)

A Harvard Business School adota o método de estudo de caso (*case method*) em seu modelo educacional. Esse método prepara os alunos para os desafios de liderança no mundo real, em um ambiente de aprendizagem exigente, envolvente e proativo. O método busca desenvolver conhecimentos, habilidades e confiança, que são requisitos essenciais para o enfrentamento de uma variedade de decisões difíceis, com as quais os alunos certamente se depararão ao longo de suas carreiras. Trata-se de um método fundamentado na educação experiencial, dividido basicamente em quatro etapas:

1. análise individual;
2. encontro do time de aprendizagem;
3. discussão em sala de aula; e
4. reflexão e integração.

Outra metodologia de ensino aplicada pela HBS é a aprendizagem baseada em campo. Neste caso, duas modalidades de projetos podem ser desenvolvidas: estudos de campo e projetos de pesquisa individual.

O projeto de pesquisa individual apresenta-se com uma oportunidade para o aluno estudar um tema específico de seu interesse em profundidade, sob a direção de um membro do corpo docente. Nos últimos anos, essa experiência de aprendizagem tem se tornado mais popular, à medida que os estudantes ligam a aprendizagem baseada em campo individual a seu planejamento de carreira.

Além disso, a HBS também desenvolve um Programa de Imersão Experiencial (*Immersion Experience Program – IXP*), que oferece programas da faculdade fora do campus comprometidos com a aprendizagem experiencial. O IXP facilita a transmissão de ideias-chave na prática gerencial, por meio de projetos de gestão aplicada e exercícios de aprendizagem ativa. Nesse programa, a aprendizagem ocorre, predominantemente, fora do ambiente de sala de aula ou de palestras, com alunos trabalhando em pequenos grupos para realização de trabalhos e projetos de campo por, pelo menos, metade do tempo.

O currículo do Programa de MBA da HBS é dividido em duas fases diferentes, mas complementares: currículo obrigatório e currículo eletivo.

Para expandir os materiais dos casos e incentivar a pesquisa e o estudo de campo em áreas específicas, a HBS apoia um número de iniciativas interdisciplinares que coordenam múltiplos esforços e recursos, incluindo:

- iniciativa empreendedora, que assevera a convicção de que as escolas de negócios de ponta devem ser uma "incubadora de idéias";
- iniciativa global, que expande a longa história de engajamento internacional da instituição com os centros de pesquisas em Buenos Aires, Hong Kong, Mumbai, Paris e Tóquio;
- iniciativa de cuidados com a saúde, que integra pesquisa extensiva, pensamento de liderança e interesse no negócio e na gestão de cuidados com a saúde no ambiente da HBS;
- iniciativa de liderança, que dirige a missão da escola de educar líderes que façam a diferença no mundo; e
- iniciativa das empresas sociais, que desempenha um papel crucial na missão da escola, por meio da integração da pesquisa relacionada às empresas sociais com o ensino e as atividades do cotidiano da escola de negócios.

#### *2.2.3.2 Modelo MIT Sloan School of Management (EUA)*

O programa de MBA da MIT Sloan School of Management é composto de uma combinação de estudos de caso, projetos colaborativos, palestras, discussões de casos ao vivo, interações com líderes da indústria e aulas práticas em laboratório, que se integram para proporcionar aos estudantes competências empresariais de ponta e experiências do mundo real, preparando-os para o futuro. O programa está dividido em três eixos:

- orientação;
- currículo; e
- *Dean's Innovative Leaders Series*.

A orientação consiste em uma sessão de uma semana, que ocorre antes do início das aulas, com o objetivo de introduzir os alunos à experiência MIT Sloan. Utilizando uma variedade de exercícios desafiadores em grupo, os estudantes são despertados para a realidade de que problemas na área dos negócios não vêm em pacotes, mas espalham-se caoticamente entre disciplinas e departamentos. Assim, a orientação ajuda os alunos a compreender que uma parte crucial da liderança é a capacidade de definir problemas complexos e mobilizar diversas competências e pessoas para a ação.

Durante essa semana de atividades, os alunos também são assistidos na tarefa de traçar seu próprio caminho, pois a instituição entende que, quando os alunos têm uma clara definição



de seus objetivos pessoais, seu aproveitamento da experiência MIT *Sloan* é maximizado. Com atividades que variam desde piqueniques e jogos de baseball, até projetos de serviços comunitários e recolhimento de material reciclável, a orientação inclui muitas oportunidades para que os alunos aprendam a se deslocar pela cidade e possam conhecer uns aos outros em um clima descontraído.

O currículo do MIT incentiva liberdade de escolha e experimentação. Durante o primeiro semestre, os alunos compartilham a experiência de assistir às aulas do cern e do MBA e, a partir daí, estão livres para construir uma grade de cursos altamente personalizada. Além do rigor analítico, a MIT *Sloan* enfatiza as demandas geradas por problemas reais, bem como o aprimoramento das habilidades de liderança e a interligação da teoria com as práticas do mundo empresarial.

Além de uma variedade de cursos, a MIT *Sloan* também oferece uma série de programas dentro do seu currículo:

- Programa de Empreendedorismo e Inovação (*Entrepreneurship & Innovation Track – E&I*): programa focado no lançamento e desenvolvimento de empresas de tecnologias emergentes. O programa é composto por quatro cursos obrigatórios e seis eletivos. Os alunos do programa, além do diploma de MBA, recebem um certificado em Empreendedorismo e Inovação;
- Programa em Finanças (*Track in Finance*): programa composto por cursos obrigatórios, eletivos e extracurriculares destinados a preparar os alunos para carreira na indústria financeira. Os alunos do programa, além do diploma de MBA, recebem um certificado em Finanças;
- Empreendedorismo Global (*Global Entrepreneurship – G-Lab*): programa que liga times de estudantes do MIT *Sloan* a empresários de países emergentes. Os alunos compartilham seus conhecimentos, experiências e pesquisas com esses empresários, ajudando-os a criar estratégias de mercado, repensar práticas e prioridades e elaborar soluções para problemas específicos. Ao mesmo tempo, os alunos recebem treinamento intensivo em ambientes desafiadores, nos quais eles podem colocar em prática as habilidades que foram desenvolvidas em negócios e *networking global*.
- Período de Inovação Sloan (*Sloan Innovation Period – SIP*): programa que contrasta com as atividades tradicionais de sala de aula, permitindo aos estudantes ouvir, diretamente do corpo docente, sobre pesquisa de ponta e participar de seminários intensivos de liderança. O SIP também proporciona um fórum para os alunos

desenvolverem conhecimentos gerais sobre negócios, expondo-os a uma grande variedade de palestras, apresentações e eventos.

- Laboratório de Sustentabilidade (*Sustainability Lab* – S-Lab): programa que utiliza uma abordagem colaborativa e interdisciplinar dos desafios da sustentabilidade. S-Lab é ministrado por sete dos melhores professores da escola, oferecendo oportunidades para os estudantes trabalharem com uma variedade de empresas que enfrentam desafios ambientais e sociais.
- *Dean's Innovative Leaders Series* é um programa de palestras que busca promover a aprendizagem de melhores práticas com os melhores praticantes. A MIT Sloan convida mais de 400 dos melhores líderes do mundo para o campus a cada ano, sendo que as visitas mais esperadas correspondem às palestras que fazem parte da *Dean's Innovative Leader Series*. Esse programa constitui uma poderosa ferramenta de aprendizagem, na qual os alunos têm o privilégio de se engajar em discussões com líderes e gestores que estão a moldar o presente e o futuro do mercado.

Outros componentes da formação MIT Sloan são:

- Período de Atividades Independentes (*Independent Activities Period* – IAP), que ocorre em janeiro, durante as férias de inverno, oferecendo aos alunos oportunidades para participar de atividades que podem ou não valer créditos. Essas atividades incluem estágios, residências, fóruns, ciclos de palestras, filmes, recitais, passeios – enfim, uma ampla gama de opções;
- *\$100K Competition*, uma competição que inclui a iniciativa *\$100K Mentorship Program*, que fornece aos alunos acesso direto a profissionais experientes (mentores) que podem responder a perguntas fundamentais sobre direitos de propriedade intelectual, acordos de confidencialidade e obtenção de financiamento de capital de risco, bem como revelar as áreas potenciais de um mercado a explorar; e
- Escritório de Desenvolvimento de Carreira (*Career Development Office* – CDO), que estabelece parcerias entre estudantes, empregadores e toda a comunidade MIT Sloan, proporcionando aos alunos oportunidades para aprender sobre possíveis opções de carreira, ensinando-lhes competências necessárias para uma introdução no mercado profissional bem-sucedida.

Por fim, existem diversos clubes dentro do programa de MBA MIT Sloan que reúnem estudantes com os mesmos interesses, sejam eles culturais, corporativos, de entretenimento etc.

### 2.2.3.3 Modelo educacional da IMD Business School (Suíça)

O modelo educacional do programa de MBA desenvolvido pela IMD busca desenvolver líderes do futuro. Para atingir esse objetivo, abrange, além de cursos *core* (como finanças e marketing), também cursos para aprendizagem do que é necessário para liderar forças de trabalho, multinacionais, comunicar-se com *stakeholders*, desenvolver soluções criativas para assuntos de negócios, e promover inovação por meio de práticas empreendedoras.

A experiência de MBA na IMD é embasada na liderança e no desenvolvimento pessoal, assumindo um caráter transformador, uma vez que visa à ampliação do autoconhecimento dos participantes para torná-los líderes mais efetivos. Trata-se de um programa de um ano de duração, limitado a uma classe de 90 participantes cuidadosamente selecionados para compor um grupo diversificado, com habilidades complementares e diferentes nacionalidades e formações. O objetivo é preparar os participantes para enfrentar complexos desafios em empresariais, focando-se em liderança inspiradora, inovadora e responsável. Com esse tipo de programa exige um elevado grau de atenção individual e *coaching*, o tamanho da turma é limitado.

O primeiro semestre do MBA é dedicado aos fundamentos em negócios, com o: contabilidade, finanças, marketing e operações. Essa fase inicial ajuda os participantes a entenderem as áreas funcionais de uma organização e a forma como essas áreas interagem. As aulas ocorrem nos períodos de manhã e tarde (40 horas semanais), sendo exigida, ainda, preparação extra e trabalho em projetos durante as noites e finais de semana.

Para completar o programa, os participantes devem passar todos os exames dos cursos de fundamentos e apresentar seus projetos de *start-up*. Tais projetos são desenvolvidos juntamente com *start-ups* reais, com os estudantes trabalhando em equipes para desenvolver planos de negócios. Assim, eles têm valiosos *insights* em relação às necessidades específicas e as mentes de empreendedores. Ainda durante o primeiro semestre, os alunos participam de uma série de dois dias de exercícios de integração, na qual as equipes analisam um caso ou participam de uma simulação de negócios e apresentam um plano de ação detalhado para uma banca de professores.

O segundo semestre, por sua vez, é baseado em projetos, o que permite aplicar os fundamentos aprendidos em situações reais de liderança. Em julho, ocorre a Expedição Descoberta, uma iniciativa que leva os alunos a África do Sul para trabalhar diretamente com pequenas e médias empresas. Além da aplicação prática do conteúdo, essa experiência

promove um maior aprendizado sobre esse país e possibilita o desenvolvimento de estratégias para que as empresas possam fazer a diferença.

A partir de meados de agosto até meados de outubro, os alunos envolvem-se em projetos de consultoria internacional. Por meio desses projetos, os participantes antes do programa têm a oportunidade de trabalhar diretamente com altos executivos de empresas globais em questões estratégicas atuais.

Um importante programa que faz parte da experiência de MBA da IMD é Liderar e Competir em um Ambiente Global, que ocorre em agosto. Trata-se de um programa de duas semanas que, com simulações, discussões de casos apoiadas em leituras e pesquisas, apresentações e palestras, provoca a reflexão sobre a complexidade de gestão e liderança que surge das interações entre corporações e *stakeholders*.

Durante a primeira semana, as atividades desenvolvidas são voltadas para:

- explorar as formas de se trabalhar com múltiplos grupos de *stakeholders*, incluindo governos, ONGs, comunidade financeira e mídia;
- investigar as tradições éticas baseadas em religiões, instituições e valores pessoais;
- identificar como entrar em novos mercados de forma efetiva; e
- prever e gerir riscos.

A segunda semana de atividades é focada em Habilidades de Negociação, Habilidades de Apresentação e Finanças Avançadas.

Durante todo o programa, palestras e oficinas auxiliam os alunos no preparo para busca do emprego desejado e para entrevistas. Em setembro, há um período de duas semanas sem aulas regulares (*Recruiting*), para que os alunos se dediquem à busca de suas carreiras de forma independente, fora do campus, ou em entrevistas no próprio campus no primeiro *round* de entrevistas.

Em outubro, há uma semana extra sem aulas para liberar os alunos para o segundo *round* de entrevistas. Além disso, os alunos do IMD contam com serviços de carreira oferecidos pelo programa de MBA, que incluem serviços de desenvolvimento de carreira: avaliação pessoal, *coach* de carreira, *workshops*, *networking* e parcerias *online*.

A parte eletiva do MBA da IMD tem início em novembro e duração de três semanas. O fluxo de aprendizagem desse período fundamenta-se nos cursos *core* do início do ano para construir e desenvolver o conhecimento em profundidade, ou seja, especializado em áreas específicas. Cada curso eletivo é composto por quatro sessões que duram meio dia, sendo que os alunos podem escolher cinco dentre os doze cursos eletivos oferecidos: Empreendedorismo –

uma visão mais longa; Mercados financeiros internacionais; Competir nas economias de rápido desenvolvimento da China e Índia; Marketing B2B; Globalização através de aquisições; Sustentabilidade corporativa; Engenharia financeira: viva ou morta?; Gestão da cadeia de fornecedores; Marketing e gestão de serviços; Tecnologia e oportunidade; Liderança: uma introdução a dinâmicas de grupo avançadas; Avaliando Bangladesh como um desafio e uma oportunidade de negócios.

Os temas dos cursos eletivos são reavaliados anualmente para que reflitam a natureza evolutiva dos negócios atuais no mercado global.

Outra atividade do programa de MBA da IMD é Transição para o Futuro, que consiste em uma série de sessões sobre liderança inovadora no final da experiência de MBA, em novembro. Essa atividade inclui sessões sobre o tema Liderando para um Futuro Incerto, coordenadas pelo presidente da IMD, John Wells. Tem o intuito de sintetizar a aprendizagem e desenvolver a visão dos alunos em relação aos impactos de sua atuação futura.

Para finalizar essa breve apresentação do modelo educacional da IMD, é descrita a metodologia de aprendizagem adotada pela instituição. A IMD assume que a aprendizagem é mais efetiva quando ocorre a partir da construção de experiência e da rápida aplicação prática das novas habilidades.

Essa abordagem experiencial do processo de ensino-aprendizagem é resumida pelo lema da instituição: "Mundo Real. Aprendizagem Real" ("*Real World. Real Learning*"). O programa abrange a mesma quantidade de conteúdo de um programa tradicional de dois anos e incorpora experiências únicas de liderança – como projetos com *start-ups*, construção de uma valiosa rede de relacionamentos e sessões de *coaching* pessoal intensivo. A participação dos alunos, mediante a interação com os colegas, e sua exposição a opiniões de especialistas internacionais (que incluem tanto o corpo docente, com o palestrantes convidados) auxiliam o aluno a concretizar seu potencial de liderança.

As principais estratégias de ensino utilizadas pela IMD são baseadas:

- na colaboração e no trabalho em equipe – durante todo o MBA os alunos trabalham em pequenas equipes, sendo confrontados com a necessidade de lidar com diferenças culturais e de personalidade que surgem em ambientes diversos e multinacionais;
- em estudos de caso – os casos são excelentes ferramentas de aprendizagem porque não há uma única solução correta para os complexos problemas empresariais. Opiniões conflitantes promovem questionamento, descoberta e tolerância com relação a outros pontos de vista;

- em apresentações – as habilidades de se comunicar e de persuadir são essenciais para um líder. Ao trabalhar em pequenos grupos, os alunos são preparados para realizar apresentações e treinados para expressar idéias de forma clara, além de passar pela experiência de defender decisões coletivas;
- na aprendizagem experiencial – o programa acredita que a vivência de situações de gestão é essencial para promover uma aprendizagem de longo prazo. Nesse sentido, são promovidos exercícios ao ar livre, simulações integrativas e projetos reais – como, por exemplo, a experiência de dez dias proporcionada pela Expedição Descoberta; e
- no próprio processo de avaliação – os alunos são avaliados em vários quesitos: participação em sala de aula, trabalho em grupo e projetos, apresentações orais e exames formais. Os professores fornecem *feedback* regularmente e, em junho, o preparo dos alunos para a próxima etapa é avaliado de forma objetiva por um exame formal. O processo de avaliação foi concebido para ajudar os participantes a melhorar seu desempenho e a descobrir como ampliar seus limites, tanto no âmbito profissional, como no pessoal. Ao final do programa, o MBA com honras é concedido aos participantes com desempenho cumulativo superior.

#### *2.2.3.4 Modelo educacional da IESE Business School (Espanha)*

O modelo educacional da IESE Business School, da Universidade de Navarra, Espanha, é embasado na metodologia de estudo de casos e, além das aulas, os alunos realizam um estágio corporativo e podem participar de um programa de intercâmbio.

A experiência de MBA na IESE começa em setembro, antes mesmo do início das aulas, com os alunos participando de um módulo de planejamento de carreira. Aqueles que não são fluentes em espanhol, além do módulo de planejamento de carreira, também assistem às aulas do curso intensivo de espanhol, projetado especificamente para integrar alunos visitantes de programas de intercâmbio, participantes de outros programas da IESE e alunos do primeiro ano de MBA.

Durante o primeiro ano, os alunos têm uma grade fixa, que constrói a base para o ano seguinte, quando seus objetivos são definidos. De forma semelhante ao que ocorre na Harvard Business School, os alunos são divididos em três seções, cada uma composta por 70 alunos.

As seções são iguais em todos os aspectos, exceto o fato de que uma delas tem aulas ministradas em espanhol e inglês, enquanto as outras duas têm aulas apenas em inglês.

No terceiro termo do primeiro ano, os estudantes têm a opção de mudar de seções, o que promove uma maior integração entre alunos de diferentes seções. No momento da entrevista do processo de admissão, os candidatos podem expressar sua preferência em relação a determinada seção. Embora o comitê de admissão se reserve o direito de alocar os alunos para qualquer uma das seções, a opinião do estudante é sempre levada em conta.

O segundo ano do MBA compreende a parte eletiva do currículo, sendo dividido em dois termos. Os alunos escolhem seis cursos em cada termo, dentre uma gama de 70 cursos disponíveis. Assim, durante o período eletivo, ocorre a interação entre todos os alunos do programa.

Conforme mencionado anteriormente, a IESE adota a metodologia de estudo de caso, que oferece aos alunos uma oportunidade única para analisar questões relacionadas aos negócios sob muitos ângulos. Após a preparação individual, os estudantes trabalham em equipes para analisar, discutir e propor soluções para problemas de negócios extraídos de diferentes cenários da vida real. Inicia-se, então, um fórum de discussão, no qual os alunos descobrem novas perspectivas e ampliam sua compreensão das questões-chave abordadas pelo caso.

Trata-se de um método intenso e desafiador, que leva os alunos a aprender a tomar decisões de negócios e, ao mesmo tempo, agir, pensar, discutir e defender suas interpretações e recomendações perante uma infinidade de outras soluções igualmente plausíveis. Assim, na IESE, a aprendizagem baseada em casos é:

- global – os estudos de caso são extraídos de cenários reais de negócios de diferentes localidades geográficas e setores;
- estratégica – as decisões tomadas são baseadas em análises em profundidade; e
- extensiva – os alunos são expostos a casos relacionados a todos os níveis dos negócios, desde pequenas empresas de família, até grandes corporações multinacionais.

O Programa de Estágio de Verão ocorre no período de junho a setembro e pode ser desenvolvido em diversas áreas, como: vendas, marketing, finanças e contabilidade, recursos humanos, gestão, tecnologia e operações, entre outras. Por exemplo, um estágio em gestão pode envolver o desenvolvimento de uma metodologia para supervisionar a implementação da estratégia da empresa em nível tático, ou o estudo de viabilidade de deslocamento de várias instalações de produção para países de baixo custo.

Já um estágio na área de recursos humanos vai focar-se, por exemplo, no desenho de uma estratégia de *e-learning* para promover o desenvolvimento profissional de toda uma

empresa. Um estágio em marketing, por sua vez, pode desenvolver um estudo de viabilidade e um plano de ação para o lançamento de um novo produto, ou a análise do posicionamento estratégico de uma empresa dentro de quatro diferentes segmentos de mercado; ou, ainda, um estudo de mercado de um setor industrial no Egito e na Argélia para identificar oportunidades de crescimento.

A cada ano, cerca de 60 estudantes de MBA da IESE são selecionados, em uma base competitiva, para participação em um programa de intercâmbio durante o primeiro termo do segundo ano em uma das escolas parceiras. A complementação do programa de MBA de Barcelona – com um semestre em uma escola de negócios em outro país – proporciona um desafio adicional e uma valiosa oportunidade acadêmica e de *networking*. São 23 escolas parceiras da IESE no período de 2009 a 2010, entre as quais pode-se citar: MIT *Sloan School of Management*, EUA; CEIBS – *China Europe International Business School*, China; HEC *School of Management*, França; ISB – *Indian School of Business*, Índia; LBS – *London Business School*, Reino Unido; MBS – *Melbourne Business School*, Austrália; KEIO *University*, Japão; IAE – *Instituto de Altos Estudios Empresariales*, Argentina; RSM – *Rotterdam School of Management*, Holanda.

Outra particularidade do MBA da IESE é a possibilidade do participante aprender o idioma espanhol. O campus multilíngue, o ensino do idioma e a vida cotidiana em Barcelona proporcionam múltiplos caminhos para se alcançar a fluência em espanhol até o final do programa. Espanhol é o quarto idioma mais falado no mundo – um dos mais importantes idiomas para os negócios. O diretor do Departamento de Espanhol avalia os casos em que há dúvidas em relação ao nível de conhecimento da língua dos nativos em espanhol. Caso não atenda o nível exigido, o aluno recebe o diploma de MBA, ao invés de MBA bilíngue.

Por fim, há o Serviço de Carreira do MBA, que trabalha com cada aluno individualmente para, em primeiro lugar, clarificar seus objetivos de carreira e, em seguida, ajudá-lo a atingi-los. O Serviço de Carreira do MBA da IESE promove diversas atividades com o aconselhamento individual, Workshop de Carreira, entrevistas simuladas, oficinas, palestras para agregação de valor e eventos organizados por clubes da instituição.

Após a ilustração de alguns modelos híbridos de instituições do exterior, no próximo capítulo será apresentado o objeto de estudo da tese: o modelo educacional PERSPECTIVAÇÃO, orientado pelo paradigma da educação empresarial responsável no contexto brasileiro de uma escola de negócio: o ISAE/FGV.



### **3 O MODELO EDUCACIONAL PERSPECTIVAÇÃO**

#### **3.1 O CONTEXTO DA ESCOLA DE NEGÓCIOS ISAE/FGV**

##### **3.1.1 O Instituto Superior de Administração e Economia do MERCOSUL**

Considerando o objetivo do presente trabalho de avaliar a adequação do modelo educacional *Perspectivação* no contexto brasileiro do paradigma da Educação Executiva Responsável, é importante caracterizar essa construção, iniciando pela delimitação do contexto institucional no qual teve seu surgimento. Esse contexto será apresentado a partir de sua estrutura e história, de seus conceitos norteadores e engenharia pedagógica aplicada às suas propostas curriculares.

No Brasil, costuma-se conceituar uma escola de negócios como aquela instituição de ensino de nível superior e de pós-graduação focada no desenvolvimento e capacitação de gestores e líderes que irão atuar em organizações ou empresas do setor público e privado.

Como demonstrado no suporte teórico conceitual, por meio de revisão da literatura, as empresas estão entre as instituições mais influentes do mundo e têm a oportunidade de moldar uma sociedade melhor para as gerações presentes e futuras. Assim, escolas de negócios e centros de educação para liderança podem ter papel fundamental – ao lado de empresas – na construção de um novo padrão civilizatório, em que os interesses de governos, corporações e da sociedade estejam alinhados com o novo paradigma da sustentabilidade e responsabilidade social.

Nesse sentido, Cornuel (2005) afirma que o ambiente está mudando rapidamente e que as escolas de negócios têm que acompanhar o ritmo dessas mudanças e contribuir positivamente para a melhoria geral da nossa sociedade.

Segundo o estudo "Rethinking the MBA: Business Education at a Crossroads", desenvolvido pelas principais escolas de negócio do mundo, com apoio da AACSB (Association to Advanced Collegiate Schools of Business) o documento demonstra a crença por parte do mercado que os currículos dos MBAs estão aquém da demanda, no que diz respeito a valores voltados à sustentabilidade.

A importância das escolas de negócios pode ser evidenciada pelo fato de serem instituições que buscam: otimizar a competitividade, a relevância e o desempenho da economia; elevar o nível da educação para a gestão e das áreas relacionadas; fornecer às organizações teorias, métodos e ferramentas para que elas tenham um melhor desempenho; contribuir com o nível do crescimento da economia e estimular o desenvolvimento nos setores em que atuam

(nacional, internacional, público, privado e não governamental); e enfrentar o desafio de criar uma visão mais orientada à responsabilidade, ética e valores com seus *stakeholders*.

Dentre as escolas de negócios do Brasil, uma das mais renomadas é a Fundação Getúlio Vargas (FGV), que foi fundada em 1944 e representa hoje um centro de excelência acadêmica e de produção intelectual. Fazem parte de sua comunidade acadêmica presidentes, ministros e diretores de respeitadas empresas públicas e privadas. Seu corpo docente produz estudos e pesquisas que norteiam as políticas públicas no Brasil. A FGV foi a primeira instituição da América Latina a criar cursos de bacharelado em Administração Pública e de Empresas. O ISAE é um representante da FGV no Paraná, sendo que o sistema FGV tem também as seguintes unidades e escolas:

No Rio de Janeiro:

- EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública de Empresas;
- EPGE – Escola de Pós-Graduação em Economia;
- CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil;
- Direito Rio – Escola de Direito do Rio de Janeiro;
- IDE – Instituto de Desenvolvimento Educacional;
- Editora FGV;
- FGV Projetos; e
- IBRE – Instituto Brasileiro de Economia.

Em São Paulo:

- EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo;
- EDESP – Escola de Direito de São Paulo; e
- EESP – Escola de Economia de São Paulo.

Em sua história, o ISAE assumiu um novo paradigma de expansão acadêmico-organizacional assim definido: desenvolver lideranças globalmente responsáveis, alicerçadas na ética das relações, na sustentabilidade corporativa, no empreendedorismo e na inovação.

Para cumprir sua missão e atingir seu objetivo, o ISAE/FGV precisa, continuamente, mudar o *status quo* e propor a construção de novas soluções e métodos educacionais que possam alicerçar esta mudança. Sendo assim, os principais desafios enfrentados pelo ISAE/FGV seguem na direção de superação da:

- tradição educacional baseada em grades curriculares rígidas e modelos de transmissão de conhecimentos;

- dificuldade de inserção dos conceitos de educação empresarial responsável nas práticas curriculares dos cursos de MBAs;
- educação empresarial voltada, exclusivamente, para o capitalismo, o que significa valorização dos lucros em detrimento do meio ambiente e de recursos sustentáveis;
- resistência encontrada nos professores quanto à adoção de modelos inovadores;
- desatualização do vínculo escola-empresa;
- cultura de ensino típica da Era Industrial e distante da cultura de aprendizagem mais coerente com a Era do Conhecimento.

Para incorporar às suas práticas, o ISAE/FGV tem promovido efetivamente os princípios de uma atuação voltada para gestão global e sustentável, dentro do paradigma da educação empresarial responsável, o ISAE/FGV tornou-se signatário do Pacto Global da Organização das Nações Unidas (*Global Compact*) e do PRME (*Principles for Responsible Management Education*), e, inclusive, hoje possui a coordenação da Comissão de Educação do Comitê Brasileiro do Pacto Global.

Fortemente inserido em seu contexto regional, o ISAE/FGV articula e colabora com iniciativas de capacitação, desenvolvimento e atualização de executivos, tendo sua ação norteada por princípios difundidos globalmente e voltados para uma educação executiva sustentável e responsável. Dessa forma, a instituição busca manter seus alunos sempre em contato com valores de uma gestão moderna, voltada aos conceitos de cidadania empresarial e governança corporativa, formando profissionais éticos capazes de liderar pessoas e organizações de forma inovadora e consistente com os desafios presentes no cenário global atual.

### **3.1.2 Conceitos Norteadores**

Conceitos norteadores, assumidos por uma instituição educacional, devem servir de orientação e diretriz permanente e evidente a todas as atividades da escola com seus stakeholders. Assim, o ISAE/FGV busca pautar de forma contínua e permanente sua dinâmica institucional, com constantes momentos de prática avaliativa com vistas à correção de rumo e incorporação de novos desafios que vão surgindo nos cenários em mudança. A dinâmica institucional do ISAE/FGV é orientada e corrigida por seus conceitos norteadores, na incorporação de nossos desafios e iniciativas.

Os Conceitos Norteadores do ISAE são:

- liderança: busca o desenvolvimento de estratégias e metodologias fundamentadas e orientadas pelos princípios da educação empresarial responsável;
- governança: a boa governança deve existir nos ambientes docente e discente, empresarial, institucional e governamental como um fator fértil à liderança transformadora, tendo por base princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa;
- sustentabilidade: busca o desenvolvimento de teorias, métodos e técnicas voltados para a elevação equilibrada do valor da empresa, da sociedade e do meio ambiente, visando atingir integralmente as dimensões ambiental, social, econômica, cultural, espacial e política da sustentabilidade;
- inovação: visa à adoção, criação e consolidação de novas ferramentas para melhorar a inteligência organizacional, em estreita relação com o conhecimento mobilizado pela integração de todos os princípios norteadores;
- ética: busca construir um ambiente educacional embasado em um conjunto de valores construtivos que levam o homem a se comportar de modo harmonioso. Esses valores influenciam as regras de conduta e a qualidade de vida de uma sociedade, envolvendo desde o desenvolvimento social e sustentável de uma empresa até a preservação da cultura de uma região; e
- empreendedorismo: promove a cultura empreendedora na instituição, de modo a preparar alunos, parceiros e colaboradores para a aquisição de competências – quer como empreendedores inovadores e sustentáveis, quer como intraempreendedores, quer como empreendedores sociais.

A observância dos conceitos norteadores nos programas do ISAE/FGV, de forma mais sensível, ocorreu após sua adesão ao Pacto Global, em 2004, quando foi fortalecida a relação teoria e prática e o compromisso da escola de negócios com a sociedade mundial. Com vistas à inserção desses conceitos na prática pedagógica, de uma forma mais incisiva, foi adotada a seguinte abordagem:

- sensibilização dos coordenadores acadêmicos quanto à importância de rever os conteúdos e adequá-los ao Pacto Global;
- disseminação de ideias de como poderia ocorrer a interdisciplinaridade e a transversalidade desses conceitos em programas já prontos e ofertados em nível nacional pela FGV;

- análise de cada programa de MBA e negociação com coordenadores para verificar como os conceitos se adaptariam melhor ao conteúdo e aos resultados apresentados por alunos após a conclusão do curso.

Com os cursos devidamente aprovados e registrados, teve início o processo de implementação e internalização dos novos programas junto ao corpo funcional e aos professores locais do ISAE/FGV.

Esse processo contou com a participação da diretoria, da coordenação acadêmica e dos colaboradores da área de educação do ISAE/FGV e se dividiu em algumas etapas: comunicação interna; reunião de apresentação do novo modelo aos colaboradores; reunião de apresentação do novo modelo aos professores locais; reuniões de trabalho para estabelecer a metodologia de implantação; treinamento e capacitação dos professores locais; reuniões periódicas de ajustes e informações complementares; início das atividades junto às turmas.

No bojo dessas iniciativas, ocorre, em 2003, a criação e implantação do modelo educacional *PerspectivaÇÃO*, com a estratégia pedagógica complementar aos cursos oferecidos pelo ISAE/FGV, e objeto de estudo desta tese, a ser apresentado na continuidade deste capítulo.

### **3.1.3 Os Cursos e o processo de engenharia pedagógica do ISAE**

O ISAE oferece uma abrangente gama de cursos com o objetivo de formar líderes e gestores, capazes de desenvolver e aplicar novas formas de gestão sustentável nas empresas em que atuam e propor soluções criativas para problemas tanto locais quanto globais. Todos os cursos são ministrados por professores da FGV e estão disponíveis nas seguintes modalidades:

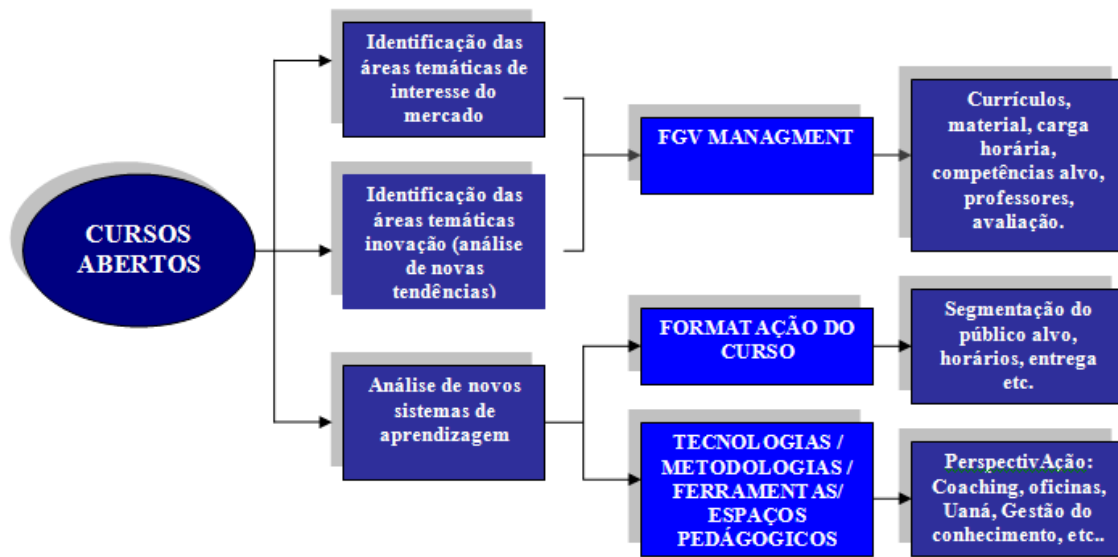
- *GBA (Global Business Administration)*: programas de curta duração que proporcionam aos profissionais, graduados ou não, o aprimoramento de seus conhecimentos em diversas áreas de gestão. O ISAE inovou com a oferta de cursos durante o período diurno. Os temas abordados são: gestão de pessoas, gerenciamento de projetos, marketing, responsabilidade social corporativa, gestão financeira, logística empresarial, autodesenvolvimento, negócios internacionais, entre outros;
- *MBA (Master in Business Administration) Executivo*: programa consagrado entre os cursos de pós-graduação *lato sensu* vinculados ao IDE/FGV, voltado para diferentes perfis profissionais. Os cursos dão ênfase à gestão especializada nas diversas áreas de

atuação de uma organização, com o gestão empresarial, comercial, de pessoas, de projetos, estratégica, saúde, logística, ambiental, entre outras;

- Pós-MBA em Gestão: programa voltado para profissionais pós-graduados que desejam dar continuidade e aprofundar o conhecimento construído ao longo da carreira. O programa aborda temas de complexidade estratégica, possibilitando a compreensão da influência das diferentes áreas no contexto da empresa como um todo. As linhas de discussão centralizam temas como projetos, pessoas, ética, sustentabilidade, finanças e marketing;
- Master: programa *stricto sensu* direcionado para gestores que assumem as decisões estratégicas de suas empresas, como presidentes, membros de conselho e diretores seniores. São abordados temas contemporâneos de gestão estratégica, orientados para as novas tendências das empresas no Brasil, com foco em análises de competitividade, novas legislações, mundialização e gestão do conhecimento, governança corporativa, entre outros; e
- Pós-Graduação FGV: programa semipresencial, dinâmico de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu*, com ênfase em gestão empresarial, destinado a jovens empreendedores ou que ambicionam a carreira executiva e querem estar em vantagem competitiva no mercado de trabalho. O conteúdo é enriquecido com atividades práticas que desenvolvem habilidades gerenciais fundamentais – fator que diferencia a FGV dos programas de *trainee* das grandes empresas.

No ISAE, existem duas modalidades de cursos MBAs: abertos, que correspondem aos cursos formatados pelo IDE – Instituto de Desenvolvimento Educacional, por meio da FGV Management para os executivos de instituições privadas, públicas e do terceiro setor; e *in company*, que são cursos fechados baseados em projetos para empresas que buscam atender às demandas de qualificação de seus funcionários. A seguir são apresentados os processos de planejamento e estruturação dos cursos abertos e *in company*.

A seguir, sintetiza-se o processo de elaboração para um curso de MBA aberto.



**Figura 3.1 - Processo de elaboração dos cursos abertos no ISAE/FGV**

Fonte: Documento do ISAE/FGVb

A primeira etapa do processo consiste na identificação de áreas de interesse do mercado, que é realizada através da análise de diversos parâmetros – desde a economia do país, o mercado de trabalho e as políticas até o cenário internacional. Novos cursos também poderão surgir de necessidades recentes do mercado de trabalho, especialmente quando envolvem as áreas de inovações tecnológicas. Isso exige da instituição uma análise constante das tendências do mercado para que ela possa prever e agir de forma antecipada em relação a essas demandas.

As grades curriculares dos cursos do ISAE/FGV são elaboradas pelo FGV Management (unidade da FGV que executa a distribuição e administração de cursos de pós-graduação *lato sensu* dos programas desenvolvidos pelas diversas unidades da FGV), tomando como base os resultados obtidos nas análises e pesquisas das necessidades do mercado. Também são de responsabilidade do FGV Management: a definição das competências-alvo desenvolvidas pelos cursos, o estabelecimento da carga horária, a escolha dos professores responsáveis pelas disciplinas e a elaboração das avaliações aplicadas durante o curso.

O próximo passo, em relação à construção de novos cursos abertos pelo ISAE/FGV, refere-se à análise de novos sistemas de aprendizagem. O estudo de novas metodologias e estratégias, as ferramentas e tecnologias educacionais conduzem à potencialização do processo de aprendizagem. Considerando que os requisitos e as preferências de aprendizagem de cada aluno são diferentes, um programa de aprendizagem no qual mais de um meio de entrega de conhecimento é utilizado otimiza o resultado da aprendizagem.

Pode-se considerar que as análises de novos sistemas de aprendizagem, com o enfoque do aprendizado personalizado e customizado em resposta às particularidades dos alunos, foram as sementes que geraram, a partir de 2003, a implantação do PerspectivAção – exclusivo sistema de aprendizagem híbrido desenvolvido pelo ISAE que busca a ampliação e o aprofundamento das competências desenvolvidas pelos alunos durante os cursos de MBA, a partir dos conceitos norteadores do ISAE.

Outra vantagem proporcionada pelas análises dos novos sistemas de aprendizagem é a possibilidade de formatação dos cursos ao longo do processo educacional, uma vez que a oferta de cursos pelo ISAE/FGV é dinâmica. Alguns exemplos de formatações realizadas são o lançamento de cursos de pós-graduação em dias da semana ao invés de nos finais de semana, o estabelecimento de fóruns com alunos e ex-alunos para propor à coordenação a inserção de diferenciais nos cursos que serão lançados no ano seguinte, e a segmentação dos cursos.

Há concordância com Rosenberg (2008) quando afirma que as empresas estão descobrindo que o modo como as pessoas aprendem geralmente varia de acordo com seus níveis de domínio em uma função, e o papel da aprendizagem e das tecnologias educacionais muda à medida que os trabalhadores se movem pelos quatro níveis de domínio: novatos, competentes, experientes e mestres/especialistas (figura 3.2). A clientela dos alunos do ISAE se distribui nessa gama variada em relação a sua inserção no mercado de trabalho.



Figura 3.2 - Impacto do domínio de desempenho em estratégias de aprendizagem

Fonte: Rosenberg (2008)



Essa conexão entre níveis de desempenho e estratégias de aprendizagem oferece um referencial teórico extremamente válido para organização de cursos e modelos educacionais híbridos, como o **PerspectivAÇÃO**, que atende aos mais diversos alunos, com expectativas e propostas diferenciadas de carreira.

As pessoas novas em um trabalho precisam de soluções mais estruturadas, formais, de aprendizado envolvendo currículos orientados por programas regulares (ensino mais tradicional, com entrega de conteúdos, definida e programada). À medida que esses indivíduos progredem e se tornam mais capacitados, seus requisitos de aprendizagem tornam-se mais informais e personalizados, baseados em suas necessidades e orientados por eles próprios (devem ser oferecidas opções de estratégias e conteúdos para a escolha do aluno). Quanto mais domínio dos problemas e soluções o participante tiver, mais importantes se tornam a gestão do conhecimento, a colaboração e os elementos de suporte ao desempenho do aluno.

A estratificação dos cursos, uma das diretrizes operacionais da engenharia pedagógica no ISAE/FGV, estabelece quatro níveis para segmentação de acordo com o tipo de aluno. Essa estrutura é apresentada a seguir:



**Figura 3.3 - Estrutura da segmentação dos cursos do ISAE/FGV**

Fonte: Documento do ISAE/FGV

Os cursos Top são reservados para presidentes de empresas, *chief executive officers* (CEOs), diretores-executivos ou diretores-gerais – ou seja, são voltados para pessoas que ocupam cargos de extrema responsabilidade ou autoridade numa organização e que detêm o poder de decisão. Os MBAs Alta Direção são oferecidos para diretores-gerais, superintendentes, diretores e gerentes sêniores. O público-alvo dos MBAs Modular, Tradicional e Temático são gerentes, supervisores, assessores, analistas e técnicos de modo geral. Complementando a pirâmide, o nível de Recém-Formados, conforme a sua denominação, é direcionado para jovens em início de carreira executiva ou empreendedores.

Os MBAs podem ter seu design curricular *in company*, sendo desenvolvidos de acordo com a realidade de cada empresa e adaptados às necessidades específicas do cliente. Esses programas são estruturados por profissionais altamente qualificados do ISAE/FGV, sempre em conjunto com a organização, garantindo que o produto tenha foco, eficácia e atenda às reais necessidades do cliente.

Os MBAs são entregues como serviços de consultoria para soluções integradas e atendem também aos conceitos norteadores do ISAE com a função principal de desenvolver conhecimento tecnológico atualizado e testado na gestão de organizações de negócios e em pesquisa, com base nas experiências avaliadas.

A elaboração de um projeto de MBA *in company* obedece às etapas descritas a seguir, podendo tornar-se um estudo bastante demorado, levando alguns meses para ser completado. Os processos de prospecção, delimitação da demanda, definição e negociação do projeto compreendem uma série de estratégias para conhecer o perfil dos diferentes clientes, suas características, necessidades, demandas e expectativas, com vistas a customizar os cursos e serviços oferecidos pelo ISAE/FGV.

Na figura 3.4 apresenta-se o processo de criação dos cursos nessa modalidade:



Figura 3.4 - Processo de desenvolvimento de novos cursos *in company*

A prospecção é um processo organizado e estruturado de busca de *prospects* para os cursos do ISAE, podendo ocorrer de duas formas:

- Receptiva – quando clientes de projetos e consultorias vão até o ISAE em busca de soluções para seus problemas educacionais. É decorrente da articulação institucional e da capilaridade gerada pelos cursos e serviços oferecidos pelo ISAE no decorrer de seu processo de maturação, em que se observa o surgimento de uma demanda de soluções complexas por parte de empresas e instituições públicas.
- Ativa – quando o ISAE oferece um produto para um *prospect*, utilizando uma metodologia estruturada e organizada que se inicia com a caracterização do perfil do *prospect*, seguida pela identificação dos prováveis locais de contato e a escolha do método de abordagem (contatos pessoais, referências de clientes, indicação de outros clientes, rede de relacionamentos e outros).

O ISAE/FGV, após realizar a prospecção busca adequar os seus produtos aos perfis do cliente e de sua demanda, através do princípio da customização regionalizada.

Um projeto educacional de sucesso parte da análise do contexto e do diagnóstico dos desafios e das possibilidades educacionais da empresa e do público alvo. Para isso, a área de Soluções Corporativas do ISAE/FGV realiza a concepção educacional de programas de grande abrangência, e define para cada um: competências a desenvolver, objetivos e conteúdos, metodologia, recursos didáticos mais adequados e duração. O processo de customização é feito com a participação de cada cliente. A organização define o público-alvo ao qual será direcionado o programa – por exemplo, gestores de uma área específica, gerentes de áreas distintas, diretores, todos os colaboradores de uma mesma área, ou qualquer outro grupo. A customização de um curso *in company* é realizada por meio do levantamento das necessidades e do desenvolvimento do Projeto.

O levantamento das necessidades consiste na realização de um diagnóstico no qual uma equipe de coordenadores do ISAE/FGV realiza uma visita à organização para fazer a análise das demandas e o diagnóstico da situação. A equipe faz uma análise do panorama maior da empresa para definir necessidades e objetivos a serem cumpridos, e também faz a análise do panorama de mercado, do cenário macro que é relacionado com os objetivos da demanda. Esse processo é realizado por meio de entrevistas entre analistas do ISAE/FGV e funcionários ocupantes de diferentes cargos e de áreas distintas da organização-cliente. A quantidade de entrevistas realizadas varia de acordo com a facilidade com que os analistas consolidam e integram as

diferentes visões expostas pelos funcionários para diagnosticar as reais necessidades do cliente – e a definição do diagnóstico depende tanto da qualidade quanto da congruência dos depoimentos.

Após a elaboração de um projeto-piloto, inicia-se a fase de detalhamento e refinamento da proposta, na qual o programa é fechado e negociado junto ao cliente. São definidos todos os itens do projeto final, com os conteúdos, metodologia, duração, forma de aplicação e local de realização. Essa negociação permite ao cliente uma participação ativa na elaboração do projeto final, podendo expor suas críticas, opiniões e preocupações em relação ao projeto-piloto e também sugerindo algumas modificações, para formatar, na medida do possível, o produto conforme sua expectativa.

A partir do momento em que o projeto é aprovado pelo cliente, começam os preparativos para a implantação e avaliação do curso. Embora a aprendizagem seja um processo subjetivo, de difícil mensuração, ao final de um programa de MBA *in company* todos os benefícios proporcionados pelo treinamento e todos os gastos advindos de sua implantação são computados e analisados, fornecendo ao cliente um parâmetro para que ele avalie seu ganho. Essas etapas são apresentadas na figura 3.5, a seguir:



Figura 3.5 - Ciclo de vida do projeto de cursos *in company*  
Fonte: Documento do ISAE/FGV

A execução consiste na realização ou implantação do programa. Os coordenadores estarão em permanente contato com a organização para acompanhar o andamento e implementar ajustes, sempre que necessários, portanto a customização é permanente. Consciente de que as forças dinâmicas do mercado impõem à empresa constante adequação estratégica para manutenção de sua vantagem competitiva e obtenção de performance superior, o ISAE/FGV

reconhece que duas questões são vitais: a escolha da nova estratégia de curso e sua velocidade de implantação. Para atender a tais exigências, o ISAE/FGV coloca uma rede de competências à disposição das empresas e instituições públicas, capaz de oferecer soluções inovadoras e customizadas para demandas nas áreas de interesse dos clientes. A sinergia resultante do convívio entre empresários e executivos dos mais diversos setores econômicos, pesquisadores, consultores e professores produz um ambiente de vanguarda gerencial fértil para a formação de uma rede de talentos.

Quanto à avaliação e análise dos resultados, o ISAE/FGV sugere, por meio de metodologia apropriada, que os resultados dos cursos incompany sejam avaliados por meio dos projetos, trabalhos e estudos decorrentes das disciplinas e pelo correspondente valor gerado.

O maior diferencial oferecido pelo ISAE é a excelência da rede de professores, que oportuniza a formação de equipes multidisciplinares de alto desempenho, capazes de prover soluções integradas e garantir atualidade, realismo e adequação às melhores práticas, dentro do atendimento diferenciado ao aluno e à empresa cliente.

Dado que os programas abertos e incompany são as modalidades de produto ISAE/FGV, o **Perspectivação** surge como um modelo educacional exclusivo com foco na alavancagem de processos de aprendizagem, gerando maior integração e sinergia entre os alunos, assim como reduzindo a dependência dos mesmos e estimulando a autonomia intelectual.

### 3.2 O MODELO PERSPECTIVAÇÃO E SEU DESIGN CURRICULAR



Os currículos dos cursos MBA da FGV são reconhecidos, no contexto brasileiro, e mesmo no âmbito internacional, por sua qualidade. O ISAE/FGV em sua atuação vem fortalecendo essa imagem no sul do Brasil, junto a países do MERCOSUL e por meio de convênios com outros países.

A solução educacional buscada pelo ISAE/FGV gerou um modelo estruturado entregue de forma complementar aos cursos de MBA que são regularmente oferecidos em todas as Escolas de Negócio, associadas à rede institucional da FGV, e que na instituição, a partir de 2003, receberam esse aporte curricular híbrido, transdisciplinar, transversal e orientado à autoformação.

Em consonância com os conceitos norteadores e com a adoção da diretriz de segmentação, já apresentada, optou-se por oferecer um modelo, suportado pelo paradigma da educação empresarial responsável, que contemplasse a ampliação e aprofundamento das competências dos programas dos cursos, já oferecidos pelo ISAE/FGV, em suas diversas modalidades e áreas, compreendendo desde os MBAs, até os cursos de média e curta duração.

O que conduziu à proposição de um novo modelo para somar-se às diversas propostas curriculares foi o amadurecimento da comunidade interna em torno de múltiplas questões sobre concepções educacionais, uma reflexão sobre os conceitos que vinham desafiando o cenário empresarial e curricular, bem como as teorias de aprendizagem mais adequadas à natureza do público-alvo, junto a uma intenção de aplicar ferramentas de engenharia pedagógica.

O nível de satisfação com os cursos oferecidos era maior entre os egressos do que entre os alunos ainda em formação no ISAE/FGV. O autor do estudo evidenciou o fato, quando da pesquisa realizada em sua Dissertação, e já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho. Essa constatação gerou um questionamento que tomou conta da equipe de gestores e consultores à época.

A superação desse desafio tornou-se uma meta e percebeu-se que era necessária a criação de uma estratégia para aumentar o nível de satisfação, ainda na condição de alunos, e para isso apostou-se num modelo personalizado, que transitasse de forma circular: do individual ao coletivo, do geral ao específico, da academia à empresa, da teoria à prática, da informação à reflexão, do individualismo à solidariedade.

A busca para construção desse modelo educacional, complementar aos tradicionais, foi efetivada por meio de estudo e análise de ideias e princípios presentes na literatura, tanto na área de negócios, quanto em outros segmentos da educação, sociedade, cultura, e, principalmente a partir das referências internacionais existentes à época, destacando o Pacto Global e os

relatórios da UNESCO para a educação. Hoje este leque de movimentos é fortalecido pelo PRME – Principles for Responsible Management Education, GRLI – Global Responsible Leadership Initiative.

Com os resultados desse processo, iniciou-se a construção de um modelo híbrido, baseado na educação experiencial e na educação de adultos, orientado ao desenvolvimento e reforço de competências de um líder globalmente responsável, cujo sistema tradicional, de forma isolada, não consegue contribuir para sua formação, pois adota um caráter de entrega individual do conteúdo curricular, da mesma forma a todos os alunos, num tempo e espaço previamente definido, sem atenção às dimensões personalizadas e aquelas necessárias à construção coletiva.

O novo perfil de lideranças globalmente responsáveis é fundado na aprendizagem do ser e do conviver, além do conhecer e fazer, com o se referem os Quatro Pilares da Educação segundo Jacques Dellors. Por esse motivo requer outra concepção educacional, sem abandonar a tradicional, que estabelece os conteúdos necessários para o conhecimento e o desempenho de todos os que escolhem o mesmo curso. Busca-se neste modelo híbrido que os alunos dos diferentes cursos interajam e criem redes de aprendizagem.

O desenvolvimento das competências básicas de uma área de conhecimento já vem sendo contempladas nos diversos cursos da FGV. O importante é complementar esse conjunto de competências com os temas transversais, a transdisciplinaridade e autoformação, ampliando e aprofundando o rol de competências individuais e coletivas mediante saberes que os currículos normalmente não oferecem, potencializando dessa forma os processos de aprendizagem, a partir de novos tempos e espaços pedagógicos.

O modelo educacional é oferecido aos alunos com o um conjunto de atividades que conduzem o indivíduo, cidadão e profissional a transformar-se, formando novos hábitos, habilidades e atitudes decorrentes da construção do conhecimento individual e coletivo. A abordagem da teoria cognitivista, em sua vertente do construcionismo, é enfatizada, ao lado da aprendizagem para a gestão, e baseada na experiência, o que possibilita a entrega ao aluno, de forma personalizada.

O modelo educacional recebeu esta denominação a partir de uma fusão de dois termos no qual, o primeiro, expressa alguns significados: a "arte de representar os objetos sobre um plano tais como se apresentam à vista", o que dá ideia do que seja um modelo, ao evidenciar algo que representa apenas uma realidade, que é um recorte (características de todos os modelos); "aspecto sob o qual uma coisa se apresenta; ponto de vista", entendido com o ponto

de vista de alguns, dentro de um paradigma assumido. Ao mesmo tempo, Perspectiva refere-se a "algo esperado no futuro", "expectativa" que deve mobilizar, em todos, a Ação ("capacidade de agir") para poder acontecer. Ainda, segundo o mesmo dicionário consultado, de Aurélio Buarque Holanda Ferreira (2009), existe a palavra *Perspectivação* como "ato ou efeito de perspectivar".

O modelo educacional *PerspectivaÇÃO* é composto por 14 atividades interdependentes que em seu conjunto representam uma nova maneira de efetivar a educação de líderes e gestores. Esse conjunto de atividades está distribuído em quatro blocos curriculares, estruturados de forma a acolher as múltiplas estratégias de aprendizagem. Cada bloco, apesar de apresentar uma ênfase diferenciada, está estreitamente relacionado aos demais, e junto convergem para a construção de um perfil desejado de saída: o líder globalmente responsável.

Os conceitos norteadores do ISAE/FGV acompanham o desenvolvimento do aluno dentro do modelo educacional, assim como acontece nas demais programações oferecidas pela instituição, conforme assinalado anteriormente neste capítulo. A seguir, a visualização da estrutura do modelo educacional na figura 3.6.



Figura 3.6 - Estrutura do Modelo Educacional PerspectivaÇÃO

Fonte: Elaborado a partir de material de divulgação do PerspectivaÇÃO do ISAE/FGV



O *bloco da Contextualização* é uma importante estratégia para o desenvolvimento de significações para o aluno, dentro do paradigma da educação empresarial responsável. Inicia com o amadurecimento da decisão do aluno em relação ao Curso. Possibilita-se que sua tomada de decisão seja realmente apoiada em informações. Busca, com ênfase, a integração do aluno ao contexto da Escola de Negócios. Apresenta a linha de atuação do ISAE, seus valores, seu processo de aprendizagem focado na formação de líderes globalmente responsáveis e o seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sustentável. Assim o aluno integra-se com seus colegas, professores, parceiros e facilitadores que formam a comunidade do ISAE, como contexto vivo e integrado de aprendizagem. A intenção maior é colocar o aluno à frente de seu tempo, iniciando esse entendimento desde os primeiros momentos de ingresso na Escola, salientando que o seu papel é de transformador de si e do mundo, como ator protagonista.

O *bloco do Autodesenvolvimento* proporciona ao aluno a oportunidade de aprender a ser e a conviver, ou seja, desenvolver sua inteligência intelectual, emocional, social, espiritual, cultural, nos âmbitos pessoal, familiar, profissional em sua vida. Isso significa oferecer condições de suporte para que o aluno possa, efetivamente, desenvolver autoconhecimento e perceber-se como parte de um todo maior e integrado, com o qual necessita agir e conviver, contribuindo para a formação de uma sociedade na qual todos possam ter seu espaço e construir suas competências.

No *bloco da Teoria e Prática*, o conjunto de atividades prioriza as vivências do aluno em oficinas, simulações, jogos, visitas a empresas nacionais e internacionais, nas quais ele desenvolve conhecimentos e habilidades necessárias à aplicação da base teórica em ações do dia a dia na empresa e reflete sobre os resultados que são obtidos na prática para realimentar a própria teoria e incorporar seus aprendizados a novos focos de investigação para solução de problemas.

No *bloco da Aplicação*, o foco é a realização, pelo aluno, de ações efetivas de "autoria" e "cooperação" na criação e desenvolvimento de empreendimentos sustentáveis, em conjunto com colegas e outros parceiros identificados nos demais blocos do *Perspectivação*. Surgem oportunidades como incubação de projetos, consultorias voluntárias, projetos de pesquisas, casos reais e planos de negócio para concretizar *start ups*. A ênfase recai sobre a integração nos diversos contextos, a busca de novas ações para seu processo de autodesenvolvimento e reflexões sobre a prática vivencial iluminada pelas diversas teorias.

As quatorze atividades, que podem ser vistas como processos diversos e interconectados dentro do modelo, são descritas a seguir, conforme a ordem que aparecem na figura 3.6.

### **3.2.1 Orientação ao Aluno**

Alunos de MBAs são profissionais que buscam o aperfeiçoamento e a adequação da sua atuação às características e exigências do mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento de novas competências. Quando um profissional, com esse perfil, chega ao ISAE/FGV para matricular-se em um curso, ele tem algumas ideias preconcebidas, que envolve um conjunto de expectativas em relação às competências a serem desenvolvidas durante o programa. Contudo, muitas vezes o candidato ao curso não tem certeza se a escolha é a mais apropriada para seus objetivos, uma vez que pode não ter clareza quanto às competências essenciais para si, ou, mesmo pode estar confuso em relação aos objetivos. Muitas vezes sua percepção de como atender as suas reais necessidades vem distorcida. Sendo assim, esse aluno necessita de suporte para escolher o curso que melhor se aplica a seus objetivos.

No ISAE, a *orientação* é o primeiro contato do aluno com a instituição e ocorre antes da assinatura do contrato de matrícula do curso. Cabe à orientação transmitir os valores e missão do Instituto no que diz respeito a formação de lideranças responsáveis, além de assegurar que o aluno, ao se formar, tenha completa satisfação quanto ao alcance de seus objetivos iniciais. Assim, por meio dessa atividade, busca-se articular a contribuição do modelo educacional para o alinhamento das expectativas do aluno, realizar ajustes com benefícios para ambos (instituição e aluno) e assumir um papel inicial e primordial na promoção do desenvolvimento do aluno.

A orientação ocorre por meio de uma entrevista individual e tem a função de identificar se a escolha do curso pelo aluno é, realmente, a mais adequada para atender as suas expectativas e seus planos de futuro sendo aquela que poderá contemplar seu melhor aproveitamento no decorrer do curso. Pode haver uma reorientação quanto ao curso escolhido.

O objetivo específico da Orientação dentro do modelo educacional é oferecer as condições para que o aluno tome a decisão, sobre o curso mais adequado para si, a partir de um completo conjunto de informações.

Os passos seguidos na entrevista são:

1. identificação do perfil do aluno, expectativas, motivações, compromisso e responsabilidade sobre seu aprendizado e planos futuros;
2. compartilhamento dos valores e princípios da instituição no tocante a formação de lideranças responsáveis;
3. análise do objetivo do curso escolhido, das ementas das disciplinas, suas oportunidades, atributos e diferenciais, com o esclarecimento de dúvidas;

4. cotejamento do curso escolhido, previam ente, com todos os cursos disponíveis na Escola, quando for o caso;
5. análise e reflexão conjunta (orientador e aluno) das informações existentes sobre o conjunto de cursos, em função dos dados colhidos no primeiro passo da entrevista;
6. encaminhamento para a definição da m elhor opção de curso para a formação do aluno, tendo em vista o que o curso pode propiciar.

### **3.2.2 Comunidade de Aprendizagem**

Os saberes do conh ecer, fazer, conv iver e ser tornam-se fundamentais na sociedade do conhecimento em que vive mos. Competências pessoais para aprender e ensinar no coletivo são indispensáveis em todas as áreas de atuação dos profissionais e est udantes. Isso significa construir, compartilhar, e, principalmente, aprender, contribuindo com o todo.

Relembrando Senge (2000), que salienta que o futuro das organizações e das nações dependerá cada vez m ais da capacidade de aprender coletivamente, essa é a proposta da oficina que inicia o processo de convivência mediante uma sensibilização dos princípios para criação de com unidades de aprendizagem que se formarão com os alunos de um curso e mesmo entre alunos de diversos cursos.

Segundo Stewart (2006), as comunidades de aprendizagem, ou de prática, são grupos de pessoas com características especiais – são pessoas que "encontram-se atraídas umas às outras por uma força que é social ou pr ofissional. Elas colaboram diretamente, aprendem umas com as outras". McDermott (2000) define comunidades de prática como "agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contato físico e virtual, com um objetivo ou uma necessidade de resolver problemas e trocar experiências".

As comunidades de aprendizagem são esp aços de ap rendizagem permanente e seus integrantes se relacionam a partir de interesses co muns. Segundo Wenger (2006) – responsável pela criação do termo "comunidade de prática", ou de aprendizagem, ainda antes da década de 1990 (Wenger, 1988) –, três elementos a definem:

1. o tema: todos tem um interesse comum sobre o qual se fala e se constrói conhecimento;
2. as pessoas: devem interagir e construir relações entre si em torno do tema; e
3. a prática, a ação : reunidas em comunidades, sejam virtuais ou não, as pesso as aprendem juntas como fazer coisas pelas quais se interessam.

A gestão do conhecimento é um processo que é iniciado na atividade de oficina, na qual são trabalhados os princípios de convivência e o entendimento do paradigma da educação empresarial responsável, no contexto do ISAE /FGV, como uma escola de negócios, que em sua dinâmica busca criar uma grande comunidade de aprendizagem.

Essa grande comunidade tem como tema aglutinador a formação de líderes globalmente responsáveis, a partir dos princípios do Pacto Global e do PRME. Ela engloba múltiplas comunidades de aprendizagem que se formam a partir de outros temas e pessoas que desejam trocar informações, experiências e propostas para aprender e colaborar em conjunto.

O objetivo desta atividade no primeiro bloco é preparar os alunos com o aprendizes permanentes, desenvolvendo o gosto pela troca de experiências, pela revisão de pré-conceitos e conceitos, pró-atividade e aprender em grupo. Essa aprendizagem coletiva tem seus pilares: reaprender constantemente, questionar, analisar, sintetizar, com prometimento sustentado, colaborar, compartilhar e valorização da diversidade.

A metodologia utilizada na condução da oficina é sustentada na educação com base na experiência, é vivencial e participativa, voltada a resultados práticos, buscando o desenvolvimento pessoal por intermédio do grupo. Seus procedimentos metodológicos são os seguintes:

- *apresentação inicial dos participantes*: tem como objetivo favorecer a integração no grupo, a partir do conhecimento inicial de seus membros;
- *exposição interativa*: por meio de estratégias experienciais, aborda os conteúdos da Educação Empresarial Responsável, Escola de Negócios e a Comunidade de Aprendizagem. O conjunto de vivências realizadas busca sensibilizar para que os alunos se conscientizem da importância do desenvolvimento de novas competências comportamentais nos profissionais e líderes de hoje, necessárias para superação dos desafios da sustentabilidade econômica, social e ambiental;
- *troca de aprendizagem*: busca trazer a questão do exemplo para a sala de aula, vinculando com o Pacto Global e PRME, de uma forma que valida e reforça que esse comportamento de exemplo é preexistente na história de vida de cada um (reforço positivo, investigação apreciativa). Para reforço da responsabilidade individual em dar o exemplo, é passado um vídeo. A questão é: quem dá o exemplo? Após o vídeo é realizado trabalho em subgrupo para resgate de histórias individuais que comprovam a capacidade de cada um de ser um exemplo;
- *comunidades de aprendizagem*: objetiva sensibilizar os estudantes para atitudes e comportamentos que criem um ambiente promotor e facilitador da aprendizagem,

como membro da Comunidade de Aprendizagem Global do ISAE/FGV e de outras Comunidades de Aprendizagem que poderão ser criadas na dinâmica acadêmica;

- *contrato de convivência*: o objetivo é com prometer o grupo com mudança para atitudes e com portamentos que contribuam para a consolição deles com o uma comunidade de aprendizagem. Os próprios estudantes organizam seu contrato no decorrer da oficina, a partir de prioridades discutidas, assumidas a partir de consenso. Recebem, simbolicamente, um banner com a foto da turma, os compromissos do contrato e todos assinam este material, que fica em exposição permanente na sala.
- *roda de aprendizagem*: avaliação final da oficina, com fortalecimento do aprendizado em grupo, e alinhamento final dos propósitos do grupo com o forma de garantir resultados baseados na sinergia das relações.

### 3.2.3 Plano de Desenvolvimento Pessoal

O Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP) é definido como um processo estruturado e apoiado para desenvolver as capacidades dos indivíduos de refletir sobre sua própria aprendizagem, realização e planejamento de educação e de carreira (Ward *et al.*, 2006). Assim o PDP é apenas outro nome dado para um plano de ação, com ênfase específica nas aspirações focadas no desenvolvimento da pessoa como profissional, cidadão e líder global. As pessoas fazem planos todos os dias, mas nem sempre os documentam. Um PDP permite definir as próprias metas pessoais e encontrar a melhor maneira de alcançá-las, sistematizando objetivos, meios e recursos, em um documento norteador.

O ISAE/FGV introduziu o PDP em seus currículos em 2001, com o objetivo de trabalhar conceitos como autogestão, competência e empregabilidade, dentro do cenário da sociedade atual e futura. Seus objetivos específicos são:

1. abordar as exigências e tendências do mercado de trabalho;
2. oportunizar o planejamento e a gestão da carreira ao considerar se há sintonia com os valores éticos, as crenças e a missão da organização para a qual está trabalhando; e
3. possibilitar que cada aluno identifique características pessoais e profissionais, em termos de competência, e reflita sobre como estas se apresentam nas formas de aprender a conhecer, fazer, ser e conviver na sociedade e no mercado de trabalho (autoconhecimento).

A metodologia utilizada na oficina é vivencial e participativa. O plano de ação irá ajudar o aluno a visualizar o que ele está fazendo e manter um registro de suas realizações e conquistas. São trabalhadas na oficina as características de um bom plano para que tenha eficácia na vida real: deve ser fácil de documentar, ser revisito em intervalos regulares para garantir que as metas pessoais e profissionais sejam continuamente atualizadas. Também deve ser preciso, relevante e adequado com o instrumento para ação e transformação da realidade individual e social.

O método para elaboração do PDP inicia por um *workshop*, centrado no participante, com temas e dinâmicas de grupo que permite ao aluno perceber a importância desse recurso para sua carreira e com o poder organizar o portfólio de desempenho, como um diário de bordo, no qual registrará todos seus momentos de sucesso, as atividades mais significativas, suas propostas para desenvolvimento de seus potenciais e seus pontos de limitação a superar no processo de sua formação. O Plano de Desenvolvimento Profissional e o Portfólio, juntos, são os instrumentos inovadores para gestão de carreira.

O workshop inicial tem o seguinte formato:

- palestra sobre as metamorfoses no mundo do trabalho;
- exercícios vivenciais para fixar as demandas do contexto global, na percepção da turma;
- palestra sobre a nova lógica de gestão de carreira em busca de liderança responsável;
- exercícios vivenciais para fixar a relevância das temáticas discutidas;
- palestra resumindo as questões centrais do *workshop* para fortalecer a relevância da continuidade desse trabalho, individualmente, com a ajuda de um *coach*; e
- elaboração individual do PDP – reflexão sobre a melhor opção, engajamento na escolha, compreensão do significado e da responsabilidade da escolha, exploração de soluções possíveis, avaliação de opções, ação para implantar o PDP.

### **3.2.4 Coaching**

*Coaching* é uma ferramenta poderosa para apoio às pessoas em seus processos de crescimento, ajudando-as a maximizar seus potenciais e seu desempenho. O novo profissional, orientado pelo *coaching*, trabalha focado em resultados, sem comprometer sua existência humana. Por isso, não se torna uma pessoa viciada em trabalho.

Skiffington e Zeus (2001) afirmam que *coaching* é "essencialmente uma conversa que ocorre dentro de um contexto produtivo, orientado para resultados". Argumentam, ainda, que o principal foco dessa atividade está na aprendizagem e na reinvenção da pessoa, proporcionando mudança e transformação.

*Coaching* é mais do que fazer perguntas certas e obter respostas corretas: trata-se de uma aliança colaborativa entre *coach* (orientador) e *coachees* (clientes). Outra particularidade é que opera no plano emocional, pois, diante do reconhecimento e da compreensão dos sentimentos, identifica diferentes comportamentos que podem ser tomados.

Para Lages e O'Connor (2004), a essência do *coaching* é "ajudar uma pessoa a mudar da maneira que deseja e a ir na direção que quer. A atividade apoia a pessoa em todos os níveis, para que se torne quem quer ser e seja o melhor que pode ser".

O *coach* é um profissional que facilita a aprendizagem experiencial, a qual resulta em habilidades orientadas para o futuro. É um modelo confiável, um orientador, um sábio, um amigo, um administrador ou um guia. Uma pessoa que trabalha com forças humanas e organizacionais emergentes para injetar novas energias e propósitos, para moldar novas visões e planos e gerar resultados desejados. Um *coach* é alguém treinado e devotado a guiar outros ao aprimoramento da competência, do compromisso e da confiança (Hudson, 1999).

O processo de *coaching* na escola de negócios tem o objetivo de apoiar o aluno na implementação de seu Plano de Desenvolvimento Pessoal, com ênfase no eixo profissional, mas sem deixar de lado o aluno como cidadão e sua participação no social. Visa também ajudar o aluno na conscientização de seu potencial e disponibilizar estratégias para transformar esse potencial em entrega, mediante a autogestão de sua carreira e de outros eixos de desenvolvimento de sua vida.

São focadas também as questões relacionadas à responsabilidade social corporativa, valorizando e potencializando aspectos relacionados com o compromisso econômico, social e ambiental, a gestão social dos recursos humanos, a solidariedade, a visão sustentável e responsável da gestão, entre outros.

No ISAE/FGV, o *coaching* é feito na modalidade executiva focado na gestão de carreira. Neste caso, o papel do *coach* não é dar a direção, mas sim levar o *coachee* a tomar um caminho e realmente segui-lo.

### **3.2.5 Mentoring**

Para Zey (1991), o processo de mentoria trata-se de "atividade de ensino na qual o mentor exerce o papel de professor, investindo seu tempo ao dar instruções e informações ao mentorado, além de prestar um suporte pessoal, agindo com o conselheiro e influenciando também na sua vida pessoal".

As atividades de mentoria são desenvolvidas pelo mentor e pelo mentorado e realizadas dentro do contexto de uma empresa, organização ou curso, visando ao direcionamento profissional ou científico do mentorado. O papel de mentor pode ser exercido por pais, parentes, colegas, pessoas da comunidade e outros – desde que exerçam significativa influência sobre o mentorado (Alfred *et al.*, 1998).

A mentoria teve sua origem na mitologia grega, que relata o episódio de Ulisses, quando partiu em direção a Tróia, o qual confiou sua casa e a educação de seu filho a Telêmaco, seu amigo e mentor.

No ISAE, a mentoria é desenvolvida por professores, pessoal técnico, gestores de núcleos e diretoria, atendendo:

- aos interesses corporativos em projetos de inovação, voluntariado e empreendedorismo que tenham aderência aos princípios do Pacto Global e PRME e aos valores e conceitos norteadores do ISAE;
- à diversidade das atividades, tempos e espaços de aprendizagem; e
- às necessidades acadêmicas e profissionais do aluno.

A atuação dos mentores tem quatro enfoques diferentes:

- Questões relacionadas ao processo de aprendizagem: mentoria realizada pelos professores orientadores, que têm a função de mostrar caminhos, organizar o processo de aprendizagem, incentivar a autonomia do aluno, alinhar a prática de pesquisa nas rotinas de estudo e o trabalho colaborativo na construção do conhecimento. Devem também acompanhar de perto a condução dos trabalhos dos fóruns de Gestão do Conhecimento Corporativo, e o Trabalho de Conclusão de Curso, que é previsto pelo currículo tradicional do MBA;
- Inovação, empreendedorismo e negócios: tem como objetivo propiciar a orientação a empreendedores, alunos, líderes de projetos e aprendizes nos níveis técnicos e gerenciais para melhor desempenhar suas funções e ter sucesso em projetos; e



- Voluntariado: tem como objetivo desenvolver consciência socialmente responsável com a tutoria dos participantes do programa Uaná na área de consultoria empresarial. Neste caso o próprio aluno se torna mentor para a instituição que está assistindo.

O programa, portanto, tem como objetivo propiciar a mentoria em todo ecossistema do ISAE. Para isso seus objetivos específicos são:

1. propiciar suporte aos projetos corporativos que impliquem aprendizado de maior duração e complexidade, como o programa Uaná – Assessoria Voluntária em Gestão, a incubação de projetos, entre outros;
2. auxiliar aprendizes na solução de problemas acadêmicos e na gestão do conhecimento corporativo na vertente da responsabilidade social; e
3. propiciar suporte técnico-pedagógico de aprendizado associado a novos negócios, projetos estratégicos e desenvolvimento de novos produtos.

Os passos básicos para a organização e realização da mentoria, nos três enfoques, são:

- seleção de mentores (capacitação e escolha dos melhores);
- estabelecimento de uma parceria entre mentor e mentorado;
- constituição de um relacionamento ético, responsável e profissional, mediante o compartilhamento de assuntos profissionais relacionados às áreas de interesse, com garantia de confidencialidade dos assuntos abordados;
- estabelecimento de metas e alcance de resultados em conjunto;
- atualização do mentor acerca do progresso e das metas estabelecidas;
- avaliação do processo (avaliação feita pelo mentorado por meio de questionário) com tabulação e análise dos resultados, com discussão de sucessos e falhas.

### **3.2.6 Desafios Vivenciais**

Desafios vivenciais, ou, aventuras, ou ainda treinamentos vivenciais, são atividades em grupo em um ambiente ideal para aprendizagem e troca de impressões e sentimentos, com base na educação experiencial. O aprendiz ocupa um lugar central em todas as considerações do ensinar e do aprender. O treinamento vivencial é o somatório dos exercícios físicos e das variáveis atitudinais e comportamentais do ser humano. Segundo Dinsmore (2004), dentre as atividades possíveis, as mais utilizadas são: *trekking* – caminhada rústica ao ar livre com orientação, com vários níveis de dificuldades como rapel, arvorismo, escalada, bungee jump,

tiroleza; e *rafting* – descida em bote no rio com número de participantes restrito, que inclui canoagem e *bóia cross*.

No ISAE, os principais objetivos dos desafios vivenciais para os alunos são: implementar soluções para problemas, estabelecer a integração entre canais de aprendizado cognitivo, emocional, social e psicomotor, demonstrar o valor da cooperação em situações desafiadoras, criar espaços concretos no cotidiano para a inovação, superar bloqueios individuais, inspirar valores relacionados com a ética, tudo isso, realizado em ambientes externos ao ar livre, com práticas orientadas e integradas para desafios individuais e coletivos.

Os objetivos específicos são:

- desenvolver habilidades criativas e flexibilidade nas relações;
- aprimorar o nível de motivação e de atitudes proativas na busca de objetivos comuns;
- fortalecer o trabalho em equipe, atitudes para *feedback*, a capacidade de planejamento e organização e a solução de problemas;
- desenvolver e capacitar habilidades de lideranças focadas no contexto global de forma sistêmica;
- proporcionar vivências que levem à conscientização para mudanças individuais e grupais; e
- desenvolver habilidades e novas atitudes.

A base da aprendizagem vivencial é a experimentação, sendo que o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) tem sua origem nas pesquisas de David Kolb (1990), com o que foi visto no Suporte Teórico Conceitual deste trabalho. De acordo com Aranha (2008), a melhor forma de aprendizagem é a vivencial e o ciclo de aprendizagem só se completa quando passamos por cinco fases, que são as do desafio com base na experiência. De acordo com essa orientação, o Perspectivação aplica os Desafios, compreendendo:

1. *vivência*: realização da atividade;
2. *relato*: expressão e compartilhamento das reações e sentimentos;
3. *processamento*: análise do desempenho, discussão dos padrões;
4. *generalizações*: comparação e inferências com situações reais; e
5. *aplicação*: compromisso pessoal com as mudanças, planejamento de comportamentos éticos, responsáveis mais eficazes, e utilização dos novos conceitos no dia a dia de sua atividade profissional.

### **3.2.7 Aprendendo com a Empresa**

A atividade "Aprendendo com a Empresa", mediante visitas técnicas às organizações promove estratégias do processo ensino-aprendizagem que permitem fazer a ligação do conhecimento adquirido na sala de aula à vida real, à comunidade, ao mundo empresarial e atende, prioritariamente, à interdisciplinaridade.

A visita técnica é importante na integração teoria-prática, pois o aluno passa a vivenciar em tempo real o que é abordado em sala de aula. É também um agente integrador da turma, pois, ao realizar uma atividade fora do ambiente escolar, promove a convivência em ambientes menos estruturados, fazendo com que pessoas possam se conhecer melhor e identifiquem parceiros para futuros trabalhos. Uma visita técnica bem feita traz vida para o ensino.

A visita técnica se fundamenta no saber observar, quando a observação empírica assume uma ampla dimensão, na medida em que o enfoque do conhecimento específico que o aprendiz possui é ponto de partida para a efetivação da compreensão em escalas mais amplas. Assim extrapola a simples descrição, tradicionalmente presente na abordagem teórica, para incorporar a análise e interpretação dos fatos e fenômenos observados.

Conforme Assis (2004), "hoje se percebe a importância da visita técnica como forma de rever os conceitos teóricos metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula, ... como na construção de conceitos a partir de observações feitas pelo método da visita técnica".

No ISAE, as visitas técnicas que compõem a atividade "Aprendendo com a Empresa" constituem recursos de aprendizagem que visam oportunizar novos conhecimentos, a partir da observação e reflexão de diferentes realidades, ampliação da rede de relacionamentos e possibilidade da construção de visão compartilhada de diferentes modelos de organização. Outros pontos importantes desta atividade são buscar o envolvimento com organizações que tenham o compromisso da sustentabilidade na sua estratégia, e que tenham ex-alunos como anfitriões.

O objetivo da atividade é trazer novos aprendizados aos alunos, associando conhecimentos teóricos abordados em sala de aula com práticas inovadoras e sustentáveis desenvolvidas no cotidiano empresarial.

Essas visitas são realizadas em empresas de grande e médio porte e contribuem para a integração entre teoria e prática, e academia e sociedade. Auxilia no processo de revisão de conceitos, na avaliação de práticas empresariais, entre outros aspectos contemplados e identificados pelos próprios alunos, principalmente no que diz respeito a processos inovadores. Favorece, principalmente, o entendimento de que os desafios do empresário, no cenário atual, precisam

ser pensados em um contexto global, ampliando a visão dos propósitos das empresas para além dos resultados financeiros, ao assumir a ética e a responsabilidade social corporativa.

Para o planejamento e avaliação de uma visita técnica, o ISAE/FGV, dentro do contexto do **PerspectivAÇÃO**, usa os seguintes procedimentos:

1. definição dos objetivos da visita (cognitivos, pedagógicos e sociais);
2. programação da visita;
3. elaboração e distribuição de um material informativo com informações sobre a visita;
4. aspectos a serem observados para posterior análise e reflexão;
5. realização da visita;
6. elaboração de relatórios individuais e em equipe;
7. avaliação dos resultados em função dos objetivos previstos;
8. avaliação coletiva, análise crítica e discussão dos resultados não previstos, efeitos e impactos em função da observação e reflexão sobre a visita para definição de novos interesses para continuidade de estudos.

### **3.2.8 Jogos de Negócios**

De acordo com Wolfe (1993), desde 1956, jogos de simulação de empresas surgiram como instrumento didático apoiados pela American Management Association nos EUA. Tinham como objetivo propiciar aos executivos o uso de um simulador de decisões, uma ferramenta de treinamento – *Top Management Decision Simulation* (Keys e Wolfe, 1990; Meier *et al.*, 1969). Esse uso didático tem crescido.

Inicialmente expandiu-se pelas empresas, com foco em treinamento rápido e eficaz de seus empregados, e em seguida pelas instituições de ensino, em seus currículos. Muitos professores observaram que havia vantagens em detrimento à educação tradicional, ou seja, "pelo menos, permitir aos estudantes praticar, através dessa técnica, a simulação, num ambiente competitivo e carregado de emoção, das atividades gerenciais de uma grande empresa, com um alto nível de precisão" (Martinelli, 1987).

Jogos de negócios ou de empresas – ou *business games* – são jogos que simulam situações de gestão de empresas e processos, geralmente sob a forma de um negócio. Buscam manter o interesse dos jogadores por meio da exata simulação de eventos do mundo real utilizando algoritmos, bem como criar uma estreita vinculação de jogadores que tomam decisões em

ações, sofrendo consequências e resultados (Watson, 1981; Graham, 1969). Há muitos jogos desse gênero que foram concebidos em torno de várias empresas em áreas diferentes.

A maioria das definições apresenta jogos de empresas como modelos dinâmicos de simulação de situações da área de negócios e fortemente vinculados à tomada de decisão. Além disso, representam situações específicas da área empresarial por meio de abstrações de lógica matemática, utilizam técnicas de simulação e possuem componentes dos jogos de entretenimento, proporcionando interatividade e exercício em equipe. Cada equipe avalia e analisa cenários para aprimoramento e aperfeiçoamento das decisões a serem tomadas. Além de incentivarem os participantes, jogos de empresa trazem consigo uma adequada aprendizagem sobre o comportamento do grupo e um importante reforço de toda a teoria da tomada de decisão.

Assim, desde 1996, o ISAE/FGV adotou módulos especiais de jogos de negócios em seus MBAs, com o objetivo de reproduzir a realidade com simulações de situações reais de uma empresa e do mercado, combinando o conhecimento em gestão empresarial dos alunos e incentivando a troca de experiências em todas as disciplinas.

Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- promover, por meio de simulação, a integração do conhecimento científico com a vivência empresarial, ampliando assim o conhecimento dos participantes;
- desenvolver habilidades por meio da prática gerencial, como planejamento, negociação, liderança, organização, administração de tempo e recursos, elaboração de estratégias, administração de finanças, sustentabilidade do negócio, ética empresarial, responsabilidade social, empreendedorismo, inovação, transformação de ideias em negócios, entre outras; e
- identificar soluções mais adequadas diante dos problemas, mediante a transposição da aprendizagem propiciada pelos acontecimentos fictícios, inseridos em um cenário simulado, para o ambiente real.

### **3.2.9 Programas Internacionais**

Experiências internacionais são elementos propulsores para a concepção de uma visão globalizada do ambiente corporativo sob diferentes aspectos culturais, regionais, e de oportunidades de negócios. Nesta linha, a troca de experiências, a geração e disseminação de conhecimento, e criação e fortalecimento de redes de cooperação proporcionada por estes tipo

de vivência conduzem o aluno a outro patamar de liderança, uma vez que o mesmo aumenta seu quadro de referências.

Assim, a atividade Programas Internacionais do modelo Perspectivação permite ao participante uma visão abrangente de elementos econômicos, e culturais que compõem a dinâmica do mercado mundial, oferecendo condições para que estes gestores possam analisar o novo papel das empresas a nível global, suas responsabilidades com a sociedade e meio ambiente.

Outro objetivo proposto com a atividade é o aprimoramento da performance destes profissionais em suas organizações diante das mudanças em curso no cenário global. Além disso, o participante tem a oportunidade de avaliar a conjuntura interna e externa – relativa ao estágio atual de interação da economia brasileira no cenário mundial – e perceber o comportamento organizacional em empresas internacionalizadas dentro de um cenário macroeconômico.

Sendo assim, o ISAE/FGV atua como facilitador e estimulador de experiências internacionais e a formação de redes de intercâmbio.

As principais ações da atividade Programas Internacionais do ISAE/FGV são:

1. promoção de intercâmbio científico, tecnológico e cultural entre o ISAE/FGV e instituições internacionais, docente e discente;
2. negociação de projetos cooperados que viabilizem o desenvolvimento de projetos de interesse nacional e internacional;
3. implementação e avaliação de projetos cooperativos internacionais;
4. veiculação de informação a respeito de oportunidades educacionais nacionais e internacionais junto à comunidade do ISAE/FGV; e
5. realização de eventos em conjunto com instituições nacionais e internacionais, focados na área de educação empresarial responsável.

### **3.2.10 Oficinas de Aprendizagem**

As oficinas de aprendizagem são espaços de vivência e reflexão dos conhecimentos atuais e necessários para todos. Facilitam o autoconhecimento, provocam a reflexão individual e coletiva e possibilitam a aquisição de competências complementares ao desenvolvimento profissional.

Para Bordenave e Pereira (1977), as oficinas – ou *workshops* – são técnicas adequadas para se aprender fazendo e resolvendo problemas, com intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal. Para Ander-Egg (2000), a oficina é um "âmbito de

reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida".

O principal objetivo das oficinas de aprendizagem do *PerspectivAÇÃO* é ampliar competências pessoais e profissionais no que diz respeito a diversos temas relacionados a gestão empresarial e performance pessoal, além de atividades que envolvam conceitos com o ética, responsabilidade e sustentabilidade.

A metodologia de oficinas de aprendizagem tem forte caráter teórico prático e vivencial funcionando como uma espécie de vantagem ao aluno ISAE/FGV.

### **3.2.11 Gestão do Conhecimento Corporativo**

A pesquisa científica desenvolvida em nível acadêmico é uma forma privilegiada de treinamento de autonomia intelectual, pois possibilita o exercício do planejamento, da execução e da apresentação gráfica, assim como o uso de métodos de reconhecimento, desenvolvimento e fechamento de problemas científicos e profissionais. Possibilita duas aquisições importantes para os indivíduos que a produzem: a geração de conteúdos e a geração de hábitos intelectuais.

Aprender a pesquisar torna-se uma necessidade e uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações), principalmente aqueles que adotam o perfil de MBA, podem oferecer uma oportunidade privilegiada para a consolidação dessa nova demanda. O público desses cursos é constituído, em sua maioria, por profissionais que atuam no mercado corporativo. Entretanto, a maioria desses profissionais formou-se nos padrões já descritos, e agora retorna ao ambiente escolar trazendo consigo as experiências anteriores e a experiência profissional atual. Não raro, eles têm a sensação de que a empresa trilha um caminho enquanto a escola trilha outro, com conteúdos, hábitos e métodos estranhos uns aos outros.

A academia nem sempre apresenta o alinhamento ideal no que diz respeito a produção de conteúdo voltado a realidade do mercado. A empresa, por sua vez, pressionada pela nova realidade a que foi submetida, anda à procura de sujeitos capazes de contribuir com formas de produção de ideias e de soluções. A formação promovida por um MBA configura um ponto de convergência dessas duas realidades – nele se cruzam as necessidades da escola e as necessidades da empresa.

O principal objetivo da atividade do PerspectivAÇÃO denominada "Gestão do Conhecimento Corporativo" é construir progressivamente novos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à produção científica voltada ao ambiente empresarial de soluções empresariais técnicas, humanas e culturais. Esse objetivo é materializado durante o MBA e na realização do trabalho de conclusão de cursos (TCC).

A atividade tem os seguintes objetivos:

- identificar problemas de pesquisa com a utilização de matriz de avaliação construída por meio de portfólios de desempenho intelectual;
- estruturar planejamento de pesquisa para utilização com o plano de estudo de experiências empresariais;
- elaborar o estudo de experiências empresariais em função de referenciais teóricos próprios;
- redigir textos com relatos das experiências;
- apresentar textos formatados conforme normas vigentes da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas); e
- apresentar síntese oral nos fóruns de produção científica específicos de cada etapa.

Busca-se também levar os alunos a realizar pesquisas e trabalhos, avaliando-os de forma que os ajudem a avançar no entendimento do papel, da dinâmica e dos impactos das corporações na criação de valores sociais, ambientais e econômicos sustentáveis.

Considerando a exigência legal de produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a finalização de cursos de especialização, o ISAE/FGV entendeu que era possível incrementar quantitativa e qualitativamente a produção científica de seus alunos e profissionais. Nessa direção, foram criados pelo modelo PerspectivAção dois Seminários de Aquisição e Aplicação de Conteúdos e três Fóruns de Produção Científica e Elaboração do TCC, que são organizados e oferecidos da forma descrita a seguir.

O *1.º Seminário de Aquisição e Aplicação de Conteúdos* e o *1.º Fórum de Produção Científica* propõem a construção de matriz de avaliação, por meio da montagem de portfólios de desempenho acadêmico, como base para o planejamento de pesquisas científicas e a produção de um texto científico no formato de relato de experiência.

O seminário tem como objetivos:

- entender a proposta de construção progressiva;
- reconhecer as várias disciplinas de um módulo de curso como "matrizes de avaliação da realidade empresarial", por meio da construção de portfólios de desempenho intelectual;



- diferenciar as formas de texto a serem produzidos, de modo especial o relato de experiência;
- identificar "história-problema" a ser estudado e apresentado no 1.º Fórum;
- demonstrar o planejamento do estudo de um problema;
- conhecer formas de transformação do estudo de um caso (procedimento de coleta de dados) em um relato de experiência (texto científico);
- orientar a apresentação oral e escrita a ser formalizada no 1.º Fórum; e
- identificar a forma gráfica do relato de experiência como expressão escrita de pesquisa científica/acadêmica.

Entre o 1.º Seminário e o 1.º Fórum, cada equipe conta com orientações metodológicas com o professor orientador. No momento do Fórum cada equipe apresenta oralmente o conteúdo essencial de seu relato de experiência a uma banca constituída pelo orientador e até dois especialistas na área, com ênfase na participação de executivos que atuam no mercado e ex-alunos.

O 2.º *Seminário de Aquisição e Aplicação de Conteúdos*, preparatório ao 2.º *Fórum de Produção Científica* enfatiza a coleta de dados, redação de textos e apresentação gráfica de textos científicos/acadêmicos, conforme normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Tem como objetivos:

- identificar "história-problema" a ser estudado e apresentado no 2.º Fórum;
- planejar o estudo do problema-caso;
- transformar o estudo de caso em relato de experiência (texto);
- reconhecer as formas de coleta de dados, a redação do texto científico e a apresentação padronizada de textos científicos;
- passar por orientação e a seguir fazer uma apresentação oral escrita a ser realizada no 2.º Fórum; e
- identificar a forma gráfica e lógica dos relatos de experiência.

Entre o 2.º Seminário e o 2.º Fórum, cada equipe conta com orientações metodológicas com o professor orientador. Por ocasião do 2.º Fórum, cada equipe apresenta oralmente o conteúdo essencial do relato de experiência a uma banca constituída pelo orientador, mais especialistas das áreas.

Um dos efeitos dessa atividade é proporcionar o crescimento progressivo da atividade científica que vai resultar na construção de um TCC melhor embasado.

### **3.2.12 Incubação de Projetos**

Dados do SEBRAE (2010) mostram que, no Brasil, o conjunto de micro, pequenas e médias empresas somam próximo de 99% do total de empresas existentes. Elas são responsáveis por 51,6% dos empregos formais privados não agrícolas e quase 40% da massa de salários.

Na Região Sul do Brasil, estatísticas apontam que a taxa de mortalidade das micro e pequenas empresas que passam por processo de incubação encontra-se em torno de 15%, nos dois primeiros anos de vida, contra 32,7% detectado entre empresas nascidas fora do ambiente de incubadora (SEBRAE, 2007).

Observa-se que o sucesso, tanto na geração de novos empreendimentos quanto nas empresas consolidadas, pode depender de vários fatores internos e externos, que podem estar ligados principalmente a:

- capacitação empresarial – com ênfase em gestão: implantação de planejamento estratégico, adesão à qualidade, controle de fluxo de caixa, treinamento da equipe etc.;
- acolhida do ambiente ao novo empreendimento – rede de relacionamentos, comunidade, associações de classe, inserção a *clusters*, economia do país, rede de empresas etc.; e
- perfil empreendedor – as características de personalidade que dão ao empresário a condição de melhor competir, aliando informação a qualidades pessoais.

Incubação de Projetos é uma atividade voltada ao fomento do empreendedorismo sustentável e inovador. Para a Anprotec – Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (2002), as incubadoras "são empreendimentos que oferecem espaço físico, por tempo limitado, para a instalação de empresas de base tecnológica ou tradicional e que dispõem de uma equipe técnica para dar suporte e consultoria a estas empresas".

Em dezembro de 2001, o ISAE/FGV criou a primeira Incubadora do Brasil na área de serviços, para abrigar os projetos oriundos de seus cursos de pós-graduação. O trabalho é focado em melhoria, capacitação de gestão, preparo de um ambiente propício para o crescimento, e fortalecimento do perfil empreendedor dos projetos incubados. Além de ter um foco incisivo na promoção de ideias inovadoras, éticas e sustentáveis de jovens empreendedores

Sua incorporação ao PerspectivaÇÃO foi uma estratégia para ampliar a motivação do aluno que, em conjunto com as demais atividades oferecidas, chega ao Bloco de Aplicação com opções de atuação múltiplas, de acordo com a proposta personalizada que construiu durante todo seu trajeto de autoformação educacional.

O objetivo geral definido para o Processo de Incubação de Projetos do ISAE/FGV, que é uma atividade opcional do PerspectivAÇÃO, é apoiar a criação, o desenvolvimento e a consolidação de projetos que possam gerar unidades de negócios, micro e pequenas empresas, mediante o aprimoramento da gestão empresarial e do aporte técnico e tecnológico. Busca, assim, a modernização de suas atividades, reduzindo riscos de fracassos e aumentando suas possibilidades de sucesso. Os objetivos específicos são:

- fomentar a criação de novos empreendimentos na área de serviços por intermédio de alunos e egressos dos cursos de pós-graduação do ISAE/FGV;
- contribuir para o crescimento dos negócios nascentes, de base tecnológica ou não, fornecendo ou proporcionando ambiente favorável à capacitação em gestão empresarial;
- incentivar a participação do incubado em projetos sociais do ISAE/FGV, como forma de retorno à entidade; e
- contribuir para a geração de emprego e renda no Brasil.

Os estágios dos empreendimentos aceitos no programa de incubação de projetos têm foco em empresas nas seguintes fases:

- nascente – empreendedores, com base no plano de negócios elaborado, passam para o desenvolvimento do produto ou serviço a ser oferecido. O objetivo nessa fase é ter, pelo menos, um protótipo do produto, e o projeto tem um mês depois de incubado para proceder à formalização jurídica do empreendimento;
- consolidação – o próximo estágio no processo evolutivo do projeto é a consolidação de sua atuação no mercado, com ampliação do número de clientes; e
- crescimento – a partir da consolidação, o empreendimento passa a buscar novos mercados, ampliando sua área de atuação.

### **3.2.13 Programa Uaná – Voluntariado**

A grande importância das atividades voluntárias está prevista em lei, no Brasil. De acordo com a Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, "serviço voluntário é a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade".

Essa regulamentação proporciona maior confiabilidade de dupla mão entre as instituições que usufruem do trabalho voluntário, pois minimiza, de um lado, ocorrências de problemas

trabalhistas e do outro a exploração de mão de obra. Para que se estabeleçam as bases entre as duas partes, é necessária a celebração de termo de adesão entre as partes, no qual constam o objeto e as condições em que será exercido.

Shin e Kleiner (2003) definem voluntário como "um indivíduo que oferece o seu serviço a uma determinada organização sem esperar uma compensação monetária, serviço que origina benefícios ao próprio indivíduo e a terceiros".

Visando criar um espaço para reforçar o conhecimento teórico, prático e profissional adquirido pelos alunos nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, em 2002, o ISAE/FGV criou o Programa Uaná de Assessoria Voluntária em Gestão, inspirado em um programa similar desenvolvido pelo MIT – Massachusetts Institute of Technology.

Uaná em Tupi-Guarani, língua indígena, significa vaga-lume – seres com luz própria que iluminam os caminhos por onde andam. É assim que a instituição vê os voluntários que participam do projeto. O objetivo geral do programa é facilitar a participação da comunidade ISAE em projetos de assessoria voluntária, contribuindo para a aprendizagem, participação social, desenvolvimento sustentável e redução da pobreza. Seus objetivos específicos são:

- prestar assessoria em gestão difundindo a cultura do empreendedorismo competente, estimulando o aumento da geração de renda e postos de trabalho no país;
- estimular a pesquisa, o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso, e demais produções científicas, envolvendo temas relacionados ao programa;
- oferecer a alunos, egressos e comunidade interna a oportunidade de contribuir com a redução da pobreza no mundo por meio do voluntariado em gestão; e
- estimular a participação dos estudantes do ISAE/FGV no projeto de assessoria profissional voluntária em gestão empresarial voltada aos microempreendedores e ao Terceiro Setor.

Uaná é uma atividade opcional oferecida pelo ISAE/FGV, apresentada no início dos cursos de MBA, que, ao ser integrada ao modelo educacional *Perspectivação*, potencializou a participação dos alunos dos diversos cursos, com uma maior divulgação e valorização entre a comunidade estudantil, e, principalmente, fortalecendo o perfil de liderança responsável.

Podem participar egressos, professores e funcionários, além dos alunos, por meio do *Perspectivação*. São diversas as ações desenvolvidas pelo voluntariado para atender às necessidades mais prementes da comunidade onde atua, com atuação pautada em valores éticos e sustentáveis.

Na consultoria voluntária, que é a atividade do modelo educacional, os alunos podem aplicar conteúdos adquiridos nos cursos em microempresas ou organizações não governamentais que ainda não possuem grandes estruturas. Os beneficiários do Programa Uaná de assessoria voluntária em gestão são as entidades cadastradas no programa, que passam por um processo de seleção. Para a participação das organizações beneficiadas e parceiras no programa Uaná, os processos são: seleção, assinatura de convênio, agendamento dos trabalhos e realização das atividades de voluntariado, realização de relatórios e avaliações.

Quanto à participação dos voluntários no programa de voluntariado Uaná, os processos são: sensibilização e mobilização dos possíveis voluntários no programa; seleção dos voluntários, a partir da inscrição, análise de currículo e entrevista; assinatura do termo de adesão ao voluntariado; capacitação aos interessados (reuniões e oficinas, nas quais são transmitidas as informações sobre atividades que envolvem o trabalho); atuação dos mesmos nas entidades cadastradas; e realização de relatórios e avaliações.

### **3.2.14 Pesquisa**

O mundo de hoje vê que a capacidade de uma nação de gerar conhecimento e convertê-lo em riqueza e desenvolvimento depende da ação de alguns atores geradores e aplicadores de conhecimento, como empresas, universidades e governo.

Segundo Arruda Filho e Santos (2010), a pesquisa científica é "um exercício intencional da capacidade teórica do homem... caracterizando-se como a percepção de um problema real, seu desenvolvimento teórico (racional) e a finalização do processo, em que se reconhecem os novos limites do problema, seja para o aprendiz, seja para a humanidade".

A atividade "Pesquisa" no *Perspectivação* do ISAE/FGV tem como objetivo associar a visão científica, tecnológica, social e de inovação, visando contribuir para a geração de conhecimento, riqueza e desenvolvimento social sustentável.

Para atingir esse objetivo foram definidas as seguintes estratégias:

- fomentar a pesquisa cooperada entre a comunidade interna e externa ao ISAE;
- adotar uma política de promoção ao conhecimento gerado nas pesquisas através dos TCCs e dos projetos; e
- disseminar o conhecimento gerado pelas pesquisas.

A partir dessas estratégias, o PerspectivAÇÃO desenvolve os procedimentos de articulação voltada a cooperação internacional, principalmente entre instituições signatárias do PRME e do Pacto Global para:

- gestão de pesquisas científicas, publicação e divulgação;
- realização de palestras, seminários, workshops e reuniões; e
- fomento ao desenvolvimento de projetos cooperados com instituições de pesquisas nacionais e internacionais e empresas.

O conjunto dessas quatorze atividades processuais que compõem o PerspectivAÇÃO traz a visão estrutural desse modelo educacional híbrido, transversal, transdisciplinar e de autoformação. É necessário ressaltar que todas essas atividades interconectadas se desenrolam em tempos simultâneos à realização de cada um dos cursos de especialização. Aos cursos de curta duração são oferecidas atividades básicas e o aluno opta pela sua participação. Os blocos não são distribuídos sequencialmente, pois se interconectam nos espaços e tempos curriculares.

Com dez anos de implantação e movido pela mudança rápida do cenário mundial global com as consequentes demandas para o âmbito empresarial, surge a motivação para avaliar o modelo educacional descrito neste capítulo, em dois momentos: o primeiro voltado à verificação da consistência teórica do modelo e o segundo, à sua validação empírica. A metodologia escolhida para esses dois momentos será apresentada no próximo capítulo.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 MÉTODOS PARA AVALIAÇÃO DO MODELO PERSPECTIVAÇÃO**

Para caracterizar a metodologia utilizada na construção desta pesquisa, nos valem os das indicações de Reto & Nunes (1999, p.24), que dizem que “esta proposta tenta ultrapassar duas dicotomias habituais nestes tipos de classificações: a dicotomia entre objetivos e métodos e entre ciência pura e ciência aplicada”.

Desta forma, quanto ao objetivo, esta pesquisa pode ser caracterizada com o pesquisa-ação ou investigação-ação. Esta modalidade de pesquisa proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão que contribui para que o pesquisador tenha clareza de sua prática, agora objeto de pesquisa, e possa promover as mudanças atitudinais necessárias. A partir da pesquisa-ação, é possível criar comunidades de investigação que venham a redimensionar práticas participativas e democráticas e façam surgir uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Quanto ao método, Reto & Nunes (1999, p.24) dizem que “o investigador pode olhar para seu objeto de estudo de cinco modos distintos: encontrar a causalidade de um fenômeno; estabelecer associações entre variáveis; descrever pura e simplesmente a realidade; compreender uma realidade presente; compreender a realidade por relação ao passado.”

Esta pesquisa prestou-se a compreender a realidade presente contextualizada, ou seja, buscou compreender profundamente certo objeto de estudo. Por isso tratou-se de uma investigação complexa que procurou estudar um fenômeno dentro de determinado contexto cujas fronteiras entre subunidades, ou mesmo com o exterior, eram de difícil definição. Reto & Nunes (2001, p.5) classificam como “compreensivas” as pesquisas com esse perfil.

Para avaliar a adequação do modelo educacional Perspectivação foram selecionados duas abordagens metodológicas: a primeira voltada à verificação da consistência teórica do modelo e a segunda com foco em sua validação empírica.

Um conceito foi selecionado para situar a abordagem desejada nesta tese que utiliza a avaliação investigativa como método. Meyer Jr. (1993: 6) considera a avaliação como o instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância, visando à implementação de novas estratégias nas Instituições de Ensino Superior.

Existem dois processos, portanto, que se completam: a medição para culminar na avaliação. O primeiro compreende a descrição quantitativa ou qualitativa do objeto medido, enquanto a avaliação, propriamente dita, é um processo de interpretação, a partir dos resultados descritos, com a emissão de juízos de valor sobre o objeto avaliado, visando à implementação de novas decisões. A função do avaliador é fornecer informação útil essencialmente sobre o processo, tendo como objetivo o aperfeiçoamento do ensino. (Stufflebeam, 1971).

A partir do conceito de avaliação aqui apresentado e a consideração sobre o papel do avaliador, são incorporados à abordagem metodológica do estudo, os princípios da investigação científica, presentes no pensamento de Gaston Bachelard, que afirma ser "o fato científico conquistado, construído e verificado."

Para que ocorra a conquista é preciso que haja a ruptura do investigador em relação aos preconceitos e as falsas evidências que oferecem a ilusão da compreensão do objeto. A construção requer um sistema conceitual organizado para sustentação da lógica usada pelo investigador ao propor a explicação e descrição do fenômeno a ser verificado, quando então a proposição é finalmente constatada pelos fatos.

O procedimento de verificação na avaliação investigativa, aplicada a um processo real que atende a um contexto específico com determinados objetivos, foi utilizado nessa tese para delimitar a consistência do *Perspectivação* quanto a suas proposições teóricas.

Por meio da Verificação foi avaliada a adequação do modelo educacional à teoria e para isso foi elaborada uma matriz de cotejamento pelo avaliador. O procedimento da Verificação serviu ainda para que o autor da tese se distanciasse das fases de criação e implantação, com a ruptura de suas crenças anteriores sobre a efetividade do modelo, para obter maior objetividade na realização da avaliação pós-implantação, dessa forma "conquistando o fato científico", segundo Bachelard.

Ainda dentro do referencial oferecido por Gaston Bachelard, pode-se afirmar que o fato científico foi "construído" pela elaboração do suporte teórico conceitual e das proposições metodológicas. Os resultados obtidos pela Verificação permitiram identificar em quais aspectos foi corretamente construído o modelo educacional.

Por meio da Verificação, como procedimento de avaliação, foi aferida a consistência do modelo diante das concepções, teorias, conceitos, referenciais de prática, métodos, tecnologias e instrumentos que foram inspiradores em sua criação. A proximidade ou afastamento dos aspectos citados, dentro das abordagens visitadas e interpretadas na fase de concepção, irão orientar a reordenação de princípios e estratégias, após sete anos de execução do modelo.



No decorrer desse período, muitos aspectos da realidade institucional, cultural e social, no âmbito local e mundial, seguiram transformando-se, e como qualquer modelo educacional de sistema aberto, o PerspectivAÇÃO deve ter sofrido pequenos, médios e grandes efeitos na prática curricular, devido às conexões de seus atores entre si e com o real.

O modelo educacional ainda foi submetido ao procedimento metodológico de Validação, no âmbito da avaliação investigativa realizada. A tomada de decisão a respeito do futuro do modelo educacional somente poderá ocorrer após a realização deste segundo procedimento.

Segundo Banks *et al.* (2001), a Validação "se preocupa em construir o modelo correto", enquanto a Verificação "se preocupa em construir corretamente o modelo".

Poderá ser feito um paralelo com a eficácia e eficiência, respectivamente, que juntas dimensionam a efetividade de um modelo. A partir desse entendimento, buscou-se delimitar se o modelo está apto, a partir da percepção dos docentes do ISAE/FGV, a atender aos objetivos previstos em sua criação e implantação, ou seja, a formação e desenvolvimento de líderes e gestores globalmente responsáveis.

A técnica escolhida: *face validity* oportunizou a avaliação do modelo educacional, nesta tese, que ainda deverá ser avaliado em conteúdo e com a participação de outros atores, com os estudantes, os colaboradores internos, os parceiros externos, os empregadores, além dos docentes, em próximas ocasiões.

Os procedimentos metodológicos para a avaliação do modelo PerspectivAÇÃO, portanto, consistem em Verificação e Validação (*face validity*), pelos quais buscou-se entender a dinâmica do modelo tanto como resultante da construção teórica quanto como resultante da aplicação prática. A avaliação ilumina os dois aspectos e, de forma integrada, permite a análise da proposta curricular concretizada num contexto peculiar, na sua relação teoria-prática.

Segundo o conceito de avaliação assumido e apresentado anteriormente, os resultados do processo, além de mensurados, necessitam ser interpretados e considerados focos de análise para uma tomada de decisão na direção do aperfeiçoamento do modelo educacional. O aperfeiçoamento constante do modelo é o objetivo maior desse processo de avaliação e supõe o desenho de novas estratégias adequadas ao contexto o qual também se encontra em constante mudança, o que justifica a realização de um processo de avaliação contínuo, que ora se inicia.

A Educação Empresarial Responsável é o paradigma que dá o suporte conceitual para a integração teoria-prática no processo de aperfeiçoamento que busca dar condições para que os alunos desenvolvam suas competências individuais e no coletivo, apropriando-se dos

conceitos necessários para a construção de instrumentos de compreensão da realidade e para interação efetiva com o meio em que vivem, contribuindo para a transformação da sociedade.

Pela Verificação buscou-se avaliar se as atividades propostas do PerspectivAÇÃO foram estruturadas de forma a proporcionar aprendizagem que possa provocar mudança nos alunos, apoiada em teorias, métodos e conceitos, viabilizando a formação e o desenvolvimento de líderes e gestores globalmente responsáveis.

Buscou-se, ainda, avaliar se o modelo atende às necessidades, segundo avaliação dos professores, com relação às suas expectativas para propiciar a formação e o desenvolvimento de líderes e gestores globalmente responsáveis.

Os dois métodos empregados para avaliação do modelo educacional são descritos de forma detalhada nas seções seguintes.

#### **4.1.1 A Verificação**

Para atender ao objetivo de verificar o modelo apresentado na presente tese, inicialmente realizou-se extensa pesquisa bibliográfica para fundamentação dos conceitos presentes na modelagem da proposta educacional, chegando ao estudo das estratégias de aprendizagem que fornecem suporte técnico-pedagógico ao modelo educacional do ISAE/FGV.

No decorrer do exame da literatura, foram selecionadas algumas dimensões que estão presentes no suporte teórico conceitual e que delimitam a abrangência da avaliação apoiada no procedimento metodológico da Verificação. Estas cinco dimensões se distribuem em categorias de análise na matriz de cotejamento elaborada. São elas: Modelos Educacionais, Concepções de Educação, Educação para a Gestão, Teorias de Aprendizagem, Visão Holística na Educação.

Abagnano (2000: 285) entende as dimensões de uma pesquisa como "todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação", sendo que elas determinam a abrangência e a amplitude que possibilitam sua aferição e avaliação. No plano da investigação realizada optou-se por subdividir as dimensões, criando para cada uma delas, de duas a três categorias, presentes na matriz de cotejamento para verificação do modelo educacional avaliado em seu aspecto teórico.

"Categorias", conforme o conceito de Duarte e Mesquita (1996:26): são "conjunto de elementos que representam uma classe de objetos ou pessoas agrupados por possuírem características comuns... podendo designar uma entidade de natureza cognitiva".

No entendimento de Kuenzer (1998), as categorias servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir dos objetivos da pesquisa, proporcionando sentido, cientificidade, rigor e importância. Para Abbagnano (2000: 285), as categorias podem ser consideradas "os modos pelos quais se manifesta a atividade do intelecto, que consiste, essencialmente, 'em ordenar diversas representações sob uma representação comum', isto é, em julgar".

Nessa vertente de compreensão, percebe-se, então, que as categorias revelam as formas em que o juízo se explica, independentemente de seu conteúdo empírico, das condições da validade objetiva do conhecimento e do juízo em que o conhecimento se concretiza. Neste estudo, para cada categoria foram definidos critérios utilizados para a análise e avaliação. A matriz completa está descrita na continuidade deste capítulo.

Utilizando-se a matriz elaborada, foi realizado o cotejamento entre o modelo educacional Perspectivação e os critérios de avaliação estabelecidos. As discussões provenientes desse cotejamento serão comentadas na seção de Apresentação e Análise de Resultados. Assim, o processo usado para verificação do Perspectivação pode ser entendido por meio do próximo esquema gráfico.

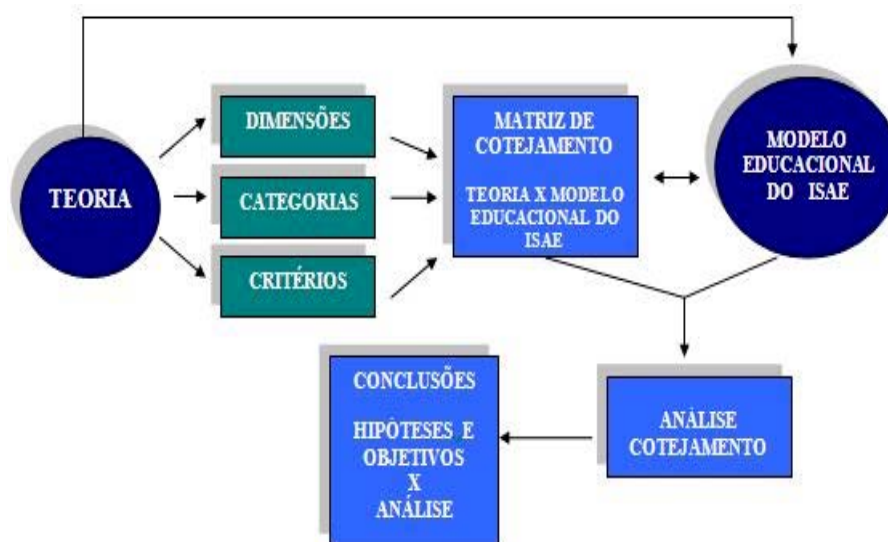


Figura 4.1 - Processo da Verificação do Perspectivação

Fonte: Elaborado para a tese

#### *4.1.1.1 Matriz de cotejamento*

A base estrutural da matriz de cotejamento criada para a verificação da aderência do modelo à teoria foi formada pelas dimensões da pesquisa, conforme mencionado anteriormente. A partir das cinco dimensões, foram elaboradas as categorias com seus critérios de avaliação, indicados a seguir, junto a cada uma delas.

##### *Dimensão 1: MODELOS EDUCACIONAIS*

*Categoria 1: Modelo Educacional Híbrido* – adoção de um modelo com metodologias combinadas, instrumentos, tecnologia e educacional digital e espaços pedagógicos formais, não formais e informais.

*Categoria 2: Engenharia Pedagógica* – desenvolvimento do modelo educacional desde a concepção de educação, planejamento do conteúdo, seleção das mídias, planejamento da entrega mediante a engenharia pedagógica.

##### *Dimensão 2: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO*

*Categoria 1: Educação Tradicional* – transmissão de conteúdos selecionados e organizados logicamente, relação professor-aluno verticalizada/hierarquizada, grade curricular rígida a ser seguida, e avaliação medindo a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

*Categoria 2: Educação Experiencial* – uso da experiência com o atividade educacional (Dewey, 1971), educação por meio da interação social (Vygotsky, 1998), valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (Piaget, 1996), e integração da teoria com a prática (Lewin, 1965).

*Categoria 3: Educação de Adultos* – educação direcionada a alunos focando as premissas de Knowles (1984) e Knowles *et al.* (1998): autoconceito, experiência, prontidão para aprender, orientação para aprendizagem, motivação para aprender.

##### *Dimensão 3: EDUCAÇÃO PARA A GESTÃO RESPONSÁVEL*

*Categoria 1: Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade* – inserção de disciplinas relacionadas ao tema nos currículos, desenvolvimento e participação em projetos na área, adoção da responsabilidade global como um tema transversal, adoção do princípio de autorreferência pela escola de negócios;

*Categoria 2: Políticas Educacionais Globais* – aderência às principais políticas educacionais intergovernamentais, como: Pacto Global (ONU, 2000), Liderança Globalmente Responsável (GRLI, 2005), PRME (ONU, 2008) e plataformas da UNESCO para a Educação.

#### *Dimensão 4: TEORIAS DE APRENDIZAGEM*

*Categoria 1: Aprendizagem Baseada em Experiência* – percepção integrativa e holística da aprendizagem, considerando-a como um processo que compreende as quatro fases descritas pelo ciclo de aprendizagem vivencial (Kolb, 1984): experiência/atividade, percepção/reflexão, abstração/generalização, e aplicação/ teste.

*Categoria 2: Aprendizagem Organizacional* – percepção da aprendizagem como um processo de crescimento integrado que faz parte do indivíduo e de sua coletividade (Senge, 1990), podendo ocorrer em três níveis: técnico (ordem inferior, ciclo simples), cognitivo (ordem superior, ciclo duplo) e metacognitivo (dêutero, ciclo triplo) (Probst e Buchel, 1997; Argyris e Schon, 1978).

#### *Dimensão 5: VISÃO HOLÍSTICA NA EDUCAÇÃO*

*Categoria 1: Quatro Pilares da Educação e o Pensamento Complexo e Religação dos Saberes* – Contemplação dos quatro saberes para educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser) e do pensamento complexo e sete saberes para educação do futuro.

*Categoria 2: Transdisciplinaridade e Transversalidade* – reconhecimento dos vários níveis de realidade, buscando a compreensão da complexidade dos fenômenos e a consideração daquilo que está entre, através e além das disciplinas, integrando conhecimento e transitando entre temas diversos em suas conexões.

*Categoria 3: Autoformação* – autonomização educativa (apropriação por parte do aluno do seu próprio poder de formação), desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir em ambiente complexo, ensinar a condição humana e ensinar a viver.

O quadro a seguir indica as dimensões, as categorias e os critérios relacionados na matriz de cotejamento da Verificação.

Dimensões da Pesquisa	Categorias da Pesquisa	Aspectos considerados como síntese teórica
1. Modelos educacionais	Modelo educacional híbrido (arquitetura de aprendizagem híbrida)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metodologias combinadas</li> <li>▪ instrumentos, tecnologia educacional e espaços pedagógicos</li> </ul>
	Engenharia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ concepção de educação</li> <li>▪ planejamento do conteúdo</li> <li>▪ seleção das mídias</li> <li>▪ planejamento da entrega</li> </ul>
2. Concepções de educação	Educação tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ transmissão de conteúdos</li> <li>▪ relação professor-aluno verticalizada/hierarquizada</li> <li>▪ grade curricular rígida</li> <li>▪ avaliação de conteúdo</li> </ul>
	Educação experiencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ experiência como atividade educacional</li> <li>▪ educação através da interação social</li> <li>▪ valorização dos conhecimentos prévios dos alunos</li> <li>▪ integração da teoria com a prática</li> </ul>
	Educação de adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ autoconceito</li> <li>▪ experiência</li> <li>▪ prontidão para aprender</li> <li>▪ orientação para aprendizagem</li> <li>▪ motivação para aprender</li> </ul>
3. Educação para a gestão responsável	Responsabilidade social corporativa e sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ inserção de disciplinas relacionadas ao tema nos currículos</li> <li>▪ desenvolvimento e participação em projetos na área</li> <li>▪ adoção da responsabilidade global como um tema transversal</li> <li>▪ adoção do princípio de autorreferência pela escola de negócios</li> </ul>
	Políticas educacionais globais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pacto Global (ONU, 2000)</li> <li>▪ PRME (ONU, 2008)</li> <li>▪ Liderança Globalmente Responsável (GRLI, 2005)</li> </ul>
4. Teorias de aprendizagem	Ciclo de aprendizagem vivencial	<p>Quatro fases descritas pelo ciclo de aprendizagem vivencial (Kolb, 1984):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ experiência/atividade</li> <li>▪ percepção/reflexão</li> <li>▪ abstração/generalização</li> <li>▪ aplicação/teste</li> </ul>
	Aprendizagem organizacional	<p>A aprendizagem é percebida como um processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de crescimento integrado que faz parte do indivíduo e de sua coletividade</li> <li>▪ que pode ocorrer em três níveis (Probst e Buchel; Argyris e Schön:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- técnico (ciclo simples)</li> <li>- cognitivo (ciclo duplo)</li> <li>- metacognitivo (ciclo triplo)</li> </ul> </li> </ul>

conclusão

Dimensões da Pesquisa	Categorias da Pesquisa	Aspectos considerados como síntese teórica
5. Visão holística na educação	Relatório (Delors) e Pensamento complexo e religação dos saberes (Morin)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ quatro saberes para educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser)</li> <li>▪ sete saberes para educação do futuro</li> </ul>
	Transdisciplinaridade e Transversalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reconhecimento dos vários níveis de realidade, buscando a compreensão da complexidade dos fenômenos</li> <li>▪ consideração daquilo que está entre, através e além das disciplinas</li> <li>▪ integração de conhecimento e trânsito entre temas diversos em suas conexões</li> </ul>
	Autoformação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ autonomização educativa (apropriação por parte do aluno do seu próprio poder de formação)</li> <li>▪ desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir num ambiente complexo</li> <li>▪ ensino da condição humana e ensinar a viver</li> </ul>

**Quadro 4.1 - Síntese da Matriz de Cotejamento aplicada na Verificação**

Fonte: Elaborado para a tese

#### 4.1.2 A Validação

O presente estudo apresenta o modelo educacional desenvolvido pelo autor para suprir as falhas dos métodos tradicionais de educação, de forma a gerar resultados mais satisfatórios. Trata-se de um modelo inovador que não exclui as abordagens tradicionais, mas complementa-as mediante a integração desses métodos com a abordagem experiencial e de educação de adultos.

Muito do que hoje constitui o modelo PerspectivaÇÃO foi desenvolvido de forma intuitiva – seja para suprir demandas dos próprios alunos, seja pela constante busca pelo aprimoramento institucional – a partir do estudo das mais atuais abordagens educacionais disponíveis e de pesquisas de tendências de mercado. É um modelo dinâmico em contínua evolução.

Devido ao caráter inovador e ao fato de trabalhar com variáveis intangíveis, não existe um método específico para sua validação. Ao se trabalhar componentes de educação que estão associados a comportamentos e competências, a avaliação da eficácia do modelo torna-se uma tarefa extremamente complexa, pois é difícil mensurar ou quantificar essas aprendizagens.

Para validar o PerspectivaÇÃO usou-se a técnica *face validity*, que consiste em utilizar especialistas, no caso, professores da rede. Ela consiste em verificar se o modelo é razoável para os usuários. Nesse contexto, ser razoável significa estar de acordo com o que se espera do modelo.

#### *4.1.2.1 Delineamento da pesquisa*

Assim, a validação do modelo educacional *Perspectivação* foi realizada por meio de um questionário elaborado pelo pesquisador (Apêndice), no qual as perguntas consistiram na operacionalização do problema de pesquisa. O questionário foi dividido em cinco partes:

1. caracterização da amostra – identificar dados como, idade, sexo, formação acadêmica, locais e níveis em que o professor ministra ou ministrou aulas, com o objetivo de verificar se ele teria condições de avaliar o contexto e as atividades;
2. contexto educacional – foram definidas quatro questões que buscam avaliar a percepção professores com relação ao contexto educacional, com o objetivo de verificar se os problemas definidos nesta pesquisa são os mesmos percebidos pelos especialistas;
3. atividades do *Perspectivação* – foram definidas 14 questões que listaram os principais objetivos das atividades do modelo educacional a ser avaliado, com objetivo de levantar o grau de importância que o especialista atribui ao desenvolvimento de cada uma delas por uma escola de negócios que assume o paradigma da educação empresarial responsável;
4. questões finais – compreendem três questões relacionadas com a percepção dos especialistas quanto ao desempenho do aluno do ISAE e a adequação do modelo educacional *Perspectivação* quanto à formação de lideranças globalmente responsáveis;
5. questão aberta para coleta de sugestões ou observações.

Com a coleta de dados feita por meio do questionário, foram obtidos os aspectos relevantes da pesquisa no contexto estudado.

A amostra selecionada foi formada por 50 especialistas entre os professores que ministraram aulas no ISAE em 2009/2010. Foi elaborado um questionário que buscou avaliar se os especialistas percebem o valor agregado aos alunos do ISAE pela inserção das atividades oferecidas dentro do modelo *Perspectivação* com seus objetivos, como parte complementar aos currículos dos cursos MBAs.

Os professores integrantes da amostra fazem parte da rede FGV, os quais:

- são considerados entre os melhores do Brasil, de acordo com as avaliações do corpo docente da FGV pelo Ministério da Educação;
- possuem tanto experiência acadêmica quanto empresarial;



- ministram aulas no Brasil todo, vivenciando o mesmo tipo programa da Fundação Getulio Vargas, mesmo tipo de aula, nas 100 maiores cidades do país, com diferentes públicos e setores de atuação profissional;
- ministram aulas em outras instituições conveniadas da Rede FGV, o que permite estabelecer a comparação com as escolas que não adotam o modelo Perspectivação;
- conhecem o Perspectivação e participaram de seminário de apresentação do modelo;
- conhecem os princípios do Pacto Global e PRME;
- seguem os modelos e padrões de qualidade em suas aulas definidos pelo portfólio da programação da FGV Management.



## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

### 5.1 AVALIAÇÃO DO PERSPECTIVAÇÃO: VERIFICAÇÃO

A consistência teórica do modelo educacional Perspectivação foi verificada pela avaliação investigativa realizada, mediante o cotejamento entre a matriz elaborada e apresentada no capítulo anterior, e o modelo educacional criado e implantado em 2003 pelo ISAE/FGV, em Curitiba, Paraná.

As diversas categorias de avaliação, contidas nas dimensões selecionadas, são aqui comentadas, descritivamente, a partir dos critérios aplicados. A análise de cada categoria gerou ainda alguns quadros-síntese que foram elaborados para demonstrar os resultados alcançados. As atividades/estratégias metodológicas que integram o modelo avaliado foram objeto da verificação. Na análise de certas categorias as informações e os dados foram tratados em conjunto, em blocos, sem detalhamento das atividades do sistema de aprendizagem. Os resultados são expressos pela aderência, inclusão ou incidência do aspecto analisado em relação ao Perspectivação. Dessa forma, foi desenvolvida a primeira parte da avaliação investigativa, que foi seguida de uma validação aparente por uma amostra dos professores (*face validity*), que será apresentada na segunda seção deste capítulo.

#### 5.1.1 Dimensão 1: Modelos Educacionais

##### 5.1.1.1 Categoria 1: Modelo Educacional Híbrido

Essa categoria permite verificar se o modelo educacional do ISAE/FGV pode ser caracterizado como um modelo educacional híbrido, ou seja...

1. ao combinar os meios mais apropriados para alcançar a aprendizagem pretendida,
2. reunindo as diversas metodologias, instrumentos, tecnologias e espaços pedagógicos.

A combinação dos dois aspectos citados foi usada como critério de avaliação da categoria, tendo como foco os blocos curriculares ou pedagógicos/contextos do sistema educacional avaliado. A incidência dessa categoria no modelo Perspectivação foi avaliada e aqui são comentados os resultados obtidos.

O modelo avaliado é direcionado de uma prática pedagógica combinada entre diferentes espaços pedagógicos, como foi visto no capítulo 3. Num total de quatorze atividades foi

elaborada a proposta, a partir de diversas metodologias, com uso de variados instrumentos e tecnologias no processo de aprendizagem. A estrutura pedagógica entregue ao aluno é rica em contextos combinados entre si que oportunizam momentos variados para alcance da aprendizagem pretendida. Esses contextos estão caracterizados em grandes blocos (apresentados na figura 3.6, capítulo 3): "*contextualização, autodesenvolvimento, teoria e prática, e, aplicação*".

As ênfases metodológicas combinadas podem ser assinaladas, para cada bloco, respectivamente: a orientação dirigida e a organização inicial do espaço de troca; a escuta ao aluno e a orientação personalizada; a organização das condições de aprendizagem orientada às competências; a orientação para criatividade, produção científica e empreendedorismo. É importante destacar que estas metodologias se inter-relacionam e aqui são mencionadas apenas como ênfase em cada bloco de entrega pedagógica.

O eixo pedagógico principal do modelo integra autoformação, transversalidade e transdisciplinaridade, como princípios metodológicos nos quatro contextos (blocos), que também foram verificados no decorrer dessa avaliação e serão comentados adiante.

Partindo da ideia de que os requisitos e as preferências de aprendizagem de cada aluno são diferentes, pode-se destacar que o modelo avaliado propõe uma mescla de abordagens que contempla os diversos requisitos e atende também às preferências do aluno.

Caracteriza-se como uma arquitetura de aprendizado híbrido, conforme proposto por Rosenberg (2008), pois mescla a aprendizagem formal e a não formal, viabilizando um aprendizado por meio de múltiplas fontes. Essas medidas, segundo a mesma referência, devem estar associadas ao desenvolvimento de um modelo de suporte ao desempenho do aluno (*coaching*). O processo de *coaching* é uma tecnologia presente no PerspectivAÇÃO com o contexto de autodesenvolvimento do aluno, orientada a sua carreira, complementada pela tecnologia de *mentoring*, que oferece o suporte em relação às atividades a serem executadas dentro do modelo educacional proposto.

Um ponto em destaque nesse modelo educacional é justamente a conexão entre a aprendizagem não formal e as abordagens formais. Nos processos de gestão do conhecimento e de suporte ao desempenho, destacam-se o Plano de Desenvolvimento Profissional e o portfólio de desempenho, como instrumentos pedagógicos para gestão de carreira, que expressam a aprendizagem não formal. O sistema é totalmente aberto e personalizado, sem antecipação da entrega pedagógica, com a ação de equipes de profissionais, *coaches* e mentores à disposição de cada aluno. Por outro lado, o modelo oferece momentos de aprendizagem mais formais, nos quais são realizados *workshops* e seminários, onde as competências são previamente

definidas e buscam expandir e aprofundar o currículo formal do MBA e o desenvolvimento pelo aluno.

A metodologia com base na experiência está presente nas oficinas, nos seminários e também nos desafios, incluindo os treinamentos de aventura externa, enquanto o bloco "teoria e prática" compreende uma metodologia focada na teoria de aprendizagem cognitivista e construtivista para o desenvolvimento das competências complementares aos currículos específicos dos MBAs. As competências em gestão responsável refletem as particularidades dos papéis gerenciais para o contexto atual de transformação global e recebem um suporte de sustentação para que o aluno comece a desenvolvê-las num processo de aprendizagem contínua e autogerido.

A gestão do conhecimento apontada por Rosenberg (2008), como parte de uma visão expandida do aprendizado híbrido, também está presente no modelo educacional avaliado e consiste numa atividade que integra o bloco da Aplicação. Destaca-se, inicialmente, na "contextualização", a comunidade de aprendizagem que integra os estudantes em grupos para interagirem na investigação de novas formas de atingir objetivos por meio da produção do conhecimento no coletivo e que desenvolve as competências para a gestão do conhecimento. Da mesma forma, ocorrem as visitas às empresas, que abrem novo espaço para a integração, a síntese e a avaliação, a partir de reflexão individual e coletiva. Considera-se que o modelo avaliado é híbrido por oportunizar, dessa forma, o desenvolvimento de estratégias pessoais e coletivas, que permeia todos os blocos pedagógicos e culmina na gestão do conhecimento corporativo, extrapolando a abordagem exclusivamente individual.

Um questionamento se faz após a avaliação realizada, mediante a matriz teórica, considerando a ocorrência de estratégias online. Alguns autores indicam a estratégia não virtual como uma dimensão necessária na escola de negócios híbrida. Baetz e Linden (2000) indicam a necessidade de equilíbrio entre duas dimensões de entrega. As metodologias do ambiente virtual e do contexto não virtual, ou seja, a entrega face a face e as oportunidades de diálogo. De outro lado, os autores indicam a dimensão do conteúdo dirigido, refletida pelo balanço entre gestão do conhecimento corporativo e estratégias de desenvolvimento gerencial, processos organizacionais, de gestão e desenvolvimento de competências.

O modelo educacional do ISAE foi verificado como híbrido, uma vez que oferece diferentes metodologias, associadas a variados instrumentos, tecnologias e espaços pedagógicos, gerando diversos tipos de entrega, que extrapolam o único paradigma tradicional da transmissão de conhecimentos. Como proposta híbrida numa escola de negócios assume conteúdo dirigido, gestão do conhecimento corporativo, com o processo de desenvolvimento de competências

individuais e coletivas, estratégias de desenvolvimento gerencial, processos organizacionais de gestão responsável e de sustentabilidade com as competências relacionadas a esses princípios.

À medida que o modelo enfatiza a parte da aprendizagem informal dentro da equação geral do aprendizado híbrido, o *PerspectivaÇÃO* favorece o aprendizado sob demanda – no qual as pessoas optam pelo conteúdo que satisfaz suas necessidades particulares, a partir de uma gama extensa de recursos de alto valor, porém menos estruturados, como repositórios de informações, comunidades e especialistas. Isso é realizado por meio dos fóruns e pelas comunidades de aprendizagem. Esse aprendizado sob demanda poderá ser fortalecido por estratégias online.

Indica-se que o modelo *PerspectivaÇÃO* poderá ter, em sua continuidade, um reforço maior de suporte online para seus alunos. Até este momento esta forma de entrega se encontra ainda tímida. A partir da avaliação das atividades do *PerspectivaÇÃO* – com o Comunidades de Aprendizagem, Aprendendo com a Empresa (visitas técnicas), Incubação de Projetos, Programas Internacionais – verificou-se que os novos espaços pedagógicos podem ser otimizados, personalizados e intensificados por estratégias virtuais de apoio.

Conclui-se que a proposta de um programa educacional híbrido, centrado no aluno, está expressa, claramente, na concepção teórica do modelo avaliado *PerspectivaÇÃO*, complementar aos currículos tradicionais que compõem as propostas dos cursos da rede FGV.

#### *5.1.1.2 Categoria 2: Engenharia Pedagógica*

A categoria de avaliação "Engenharia Pedagógica" possibilitou a verificação se o desenvolvimento do modelo educacional do ISAE/FGV *PerspectivaÇÃO* foi concebido teoricamente por meio de um processo que articula e integra a concepção de educação, planejamento do conteúdo, seleção das mídias e planejamento da entrega. Assim como a categoria "modelo educacional híbrido" também faz parte da primeira dimensão avaliada "modelos educacionais".

O modelo educacional avaliado oferece 14 estratégias de ensino-aprendizagem (denominadas "atividades"), conforme apresentadas no capítulo 3 e mencionado na categoria anterior. Essas estratégias/atividades, segundo a verificação realizada, são estreitamente relacionadas com as concepções de educação experiencial e de adultos (ambas centradas no aluno). Assim, o modelo oferece: as comunidades de aprendizagem, oficinas, visitas de estudo, voluntariado, programas internacionais, *coaching*, desafios vivenciais, gestão de conhecimento, incubação de projetos, Plano de Desenvolvimento Profissional, entre outras estratégias que desenvolvem os princípios da autoformação, presentes nas duas concepções de educação orientadoras da proposta.

Briggs (1977) indica que é preciso atender ao princípio básico da congruência entre objetivos, estratégias de ensino e avaliação da performance dos alunos. Os objetivos do modelo avaliado estão de acordo com o paradigma da educação empresarial responsável, que norteia as 14 estratégias/atividades de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação que culmina na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, com suporte de seminários e fóruns dentro do modelo avaliado. O TCC é uma tarefa do currículo formal do curso de MBA, mas consiste em foco para a produção científica no modelo PERSPECTIVAÇÃO. Essa congruência foi verificada pela avaliação investigativa realizada, a partir da matriz.

De acordo com Paquette *et al.* (2008), a engenharia pedagógica situa-se na intersecção entre projeto pedagógico, engenharia de sistemas e de informação e engenharia cognitiva, por isso, herda a maior parte das suas propriedades dessas três áreas, as quais se encontram em interação dinâmica.

Há uma clara integração entre os conceitos e métodos do projeto pedagógico, apoiados tanto pelos processos cognitivos como pelos que envolvem os sistemas de tecnologia de informação e comunicação. Logo, o projeto pedagógico é um instrumento que alimenta a engenharia pedagógica, pois esclarece as ações educativas de uma instituição educacional em sua totalidade, seus fundamentos teórico-metodológicos, seus objetivos, sua forma de avaliação etc.

No caso do PERSPECTIVAÇÃO, o projeto pedagógico está contido nos diversos cursos de MBA que são os geradores das competências a serem trabalhadas com o conteúdo nesse modelo complementar de aprendizagem. Além de aprofundar as competências específicas, outras competências complementares orientadas à gestão responsável e sustentável constituem o projeto. Faz também parte nuclear do projeto pedagógico os conceitos norteadores do ISAE/FGV, explicitados no capítulo 3, os princípios do Pacto Global e do PRME que embasam o modelo educacional avaliado.

Um sistema de aprendizagem articulado por uma engenharia pedagógica utiliza-se de tecnologias para agilizar a entrega, tornar as aulas mais interativas e promover a formação de espaços de convivência, como as comunidades de aprendizagem virtuais.

Até o momento, o modelo PERSPECTIVAÇÃO utiliza tecnologias variadas com muita interatividade e promove os espaços de convivência que são as comunidades de aprendizagem presenciais. A partir da avaliação realizada, verificou-se o potencial de ampliar o ambiente virtual para concretização de comunidades de aprendizagem, com o uso de novas mídias de caráter interativo.

As atividades programadas no modelo avaliado propiciam o aprendizado voltado para resolução de problemas, troca de experiências, reflexão, discussão, maior envolvimento e interação

entre alunos, conhecimento de si mesmo e do outro, desenvolvimento das consciências ambiental e social, da cooperação, da ética e da responsabilidade social e sustentabilidade, entre outros aspectos. Trata-se de um conjunto de atividades que conduzem a pessoa a transformar-se, adquirindo novos hábitos, habilidades e atitudes decorrentes da construção e gestão do conhecimento.

Ferramentas de software, documentos digitalizados e serviços de comunicação, contribuem para o gerenciamento e a organização dos processos educacionais e suas atividades, bem como para o planejamento dos documentos a serem utilizados em todas essas atividades. Essa é uma contribuição da engenharia de sistemas e de informação à engenharia pedagógica e que é usado pelo *Perspectivação*, mediante a coleta de materiais que são entregues aos alunos nas diversas atividades, principalmente modelos a serem discutidos e referenciais para elaboração pessoal ou em grupo visando a sua aplicação.

Paquette *et al.* (2008) afirmam que a verdadeira ênfase em gestão do conhecimento reconhece a importância dos conhecimentos e das competências de ordem superior, por oposição à simples aquisição de informação. O modelo avaliado apresenta essa ênfase em gestão do conhecimento corporativo a partir de conhecimentos e competências que vão muito além da aquisição de informação, que consiste num nível básico que potencializa outros processos cognitivos superiores, tais como análise, síntese, avaliação, aprendizagem de princípios, resolução de problemas, cotejamento entre referenciais e criatividade.

Sempre está previsto mais do que um meio de entrega, pois os requisitos e as preferências de aprendizagem de cada aluno são diferentes. Essa é a lógica verificada pela matriz de cotejamento aplicada ao *Perspectivação*. São expectativas pessoais potencializadas e ampliadas pelo próprio processo de aprendizagem, auxiliadas pelo processo de *coaching* e *mentoring*, expressas no PDP e no Portfólio de desempenho.

No ISAE/FGV, geralmente, nos currículos dos MBAs, a entrega baseia-se em aulas expositivas, mediante a transmissão de conhecimento, na abordagem tradicional da educação. No *Perspectivação*, a gestão do conhecimento ocorre por autoformação em comunidades de aprendizagem, oficinas, fóruns, visitas técnicas, voluntariado, participação em incubadora, treinamentos ao ar livre, entre outras estratégias com base na aprendizagem experiencial e na aprendizagem organizacional.

Embora a engenharia pedagógica possa apoiar qualquer estratégia pedagógica ou modelo de entrega, ela é mais útil no contexto das estratégias de abordagem construtivista e experiencial, como é o caso do modelo avaliado que foi verificado que se orienta a partir dessas duas abordagens teóricas, que ativam a aplicação dos conhecimentos do aluno e a construção de



competências, em diversos âmbitos: sociais, emocionais e operacionais de trabalho/estudo e avançadas em gestão. É importante destacar que o uso das competências adquiridas é de acordo com o estilo pessoal de cada aluno e isso é respeitado no processo pedagógico. Encontra-se na literatura especializada que, quando bem estruturada, a engenharia pedagógica dá coerência ao modelo educacional e, ao mesmo tempo, permite que este contemple em suas estratégias de ação, também os aspectos sociais, emocionais e pessoais que fazem parte da aprendizagem.

Conclui-se que o modelo educacional avaliado foi assistido por um processo bem estruturado de engenharia pedagógica em sua elaboração. Assim foi verificada a coerência do modelo por meio da congruência entre as concepções de educação assumidas e o planejamento do conteúdo.

Verifica-se que os dois extremos desse continuum (figura 5.1) constituem em aprendizagem ao vivo (presencial) e aprendizagem sob demanda. Conforme o aluno avança nesse continuum, a aprendizagem progride para aprendizagem sob demanda.

Atualmente, no PerspectivAÇÃO, a entrega da aprendizagem encontra-se até a comunidade & colaboração, (quarto contexto de entrega, segundo o referencial), mas de forma unicamente presencial. Conforme o aluno motiva-se para tratar novas áreas de conhecimento, é importante que outras mídias possam ser disponibilizadas para que ele avance em sua proposta pessoal de desenvolvimento, dentro do princípio da autoformação.

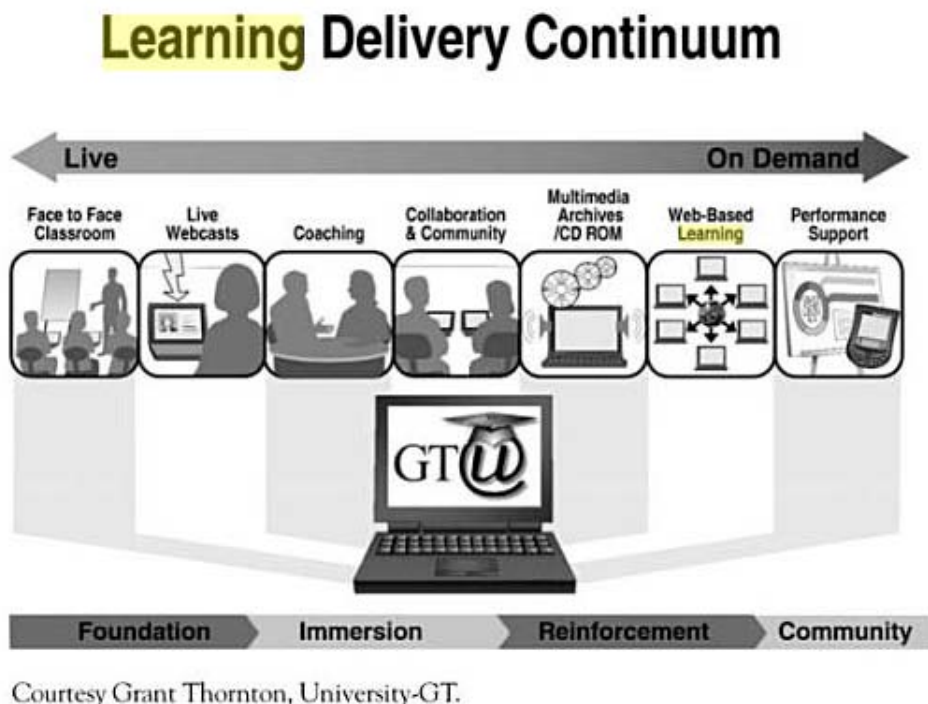


Figura 5.1 - O continuum da entrega de aprendizagem  
Fonte: Bersin (2004)

A seguir uma síntese da primeira dimensão avaliada na investigação teórica realizada:

Dimensão	Categoria	Aspectos considerados como síntese teórica	Sim	Não	Em parte
Modelos Educacionais	Adota um modelo educacional híbrido	Reúne várias metodologias	X*		
		Reúne vários instrumentos	X		
		Reúne varias tecnologias	X		
		Reúne vários espaços pedagógicos	X		
	Aplica a Engenharia Pedagógica, integrando	Concepção de educação	X		
		Planejamento do conteúdo	X		
		Seleção das mídias	X*		
		Planejamento da entrega	X		
<b>Total</b>			<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Quadro 5.1 - Incidência da dimensão "Modelos Educacionais" no PerspectivACÃO**

Fonte: Avaliação investigativa (2010)

Pela análise realizada e anteriormente comentada, pode-se afirmar que o modelo educacional PerspectivACÃO reúne 100% dos atributos das categorias que evidenciam sua caracterização como um modelo educacional híbrido, originado da aplicação de Engenharia Pedagógica, preenchendo, dessa forma, a totalidade dos requisitos da dimensão "Modelos Educacionais". Verificou-se no decorrer da avaliação investigativa que as metodologias orientadas para o ambiente virtual e a seleção de novas mídias poderão ser fortalecidas no modelo educacional do ISAE/FGV.

## 5.1.2 Dimensão 2: Concepções de Educação

### 5.1.2.1 Categoria 1: Educação Tradicional

Para a análise do Modelo Educacional do ISAE/FGV quanto à categoria Educação Tradicional, dentro da dimensão de Concepções de Educação, foram utilizados, como critérios de avaliação, os aspectos: transmissão de conteúdos selecionados e organizados logicamente; relação professor-aluno verticalizada e hierarquizada; grade curricular rígida; e avaliação que mede a reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

É importante situar que esta categoria foi avaliada no currículo formal dos cursos MBA, uma vez que o PerspectivACÃO é um modelo educacional complementar e tem um sistema de aprendizagem híbrido que incorpora, ampliando e aprofundando, as competências desenvolvidas nas propostas curriculares formais dos cursos. A concepção Tradicional foi verificada pela inclusão ou não inclusão dos aspectos levantados.

Conforme transcrito do capítulo 3, "o Programa FGV *Management* é um programa cuja missão é formar executivos de instituições privadas, governamentais e do terceiro setor. Esse programa foi criado por uma iniciativa conjunta das escolas da FGV, em função do crescente nível de escolaridade dos brasileiros e da progressiva concorrência no mercado de trabalho, que aumentou a procura por cursos de especialização. Com o crescimento da rede do FGV *Management*, sentiu-se a necessidade de desenvolver um processo de controle de qualidade para os cursos de MBA oferecidos pelo programa (FGV, 2009). Assim, em 1997, foi criada a Central de Qualidade, com o objetivo de desenvolver e implementar um "processo de persistente aprimoramento para o programa de educação continuada, seguindo a tendência das maiores instituições de ensino superior dos EUA e Europa" (FGV, 2009), buscando, assim, garantir a qualidade da formação dos executivos."

Ao analisar a relação existente entre a atividade educacional do ISAE/FGV e as características da educação tradicional, verifica-se, de imediato, que um dos principais aspectos da educação tradicional – a *transmissão de conteúdos selecionados e organizados logicamente* – está presente nos currículos dos cursos MBA, oferecidos pela FGV, pois as aulas apresentam o mesmo padrão, com ênfase expositiva. Isso assegura que todas as organizações pertencentes à rede FGV, em suas propostas curriculares, tenham os mesmos conteúdos nos mesmos cursos e em qualquer local do país. Durante as aulas, o professor transmite o conhecimento já pronto e sistematizado para o aluno. O aluno registra e acompanha a exposição do assunto por meio de sua apostila ou livro texto, previamente selecionados e organizados para tal fim.

Outro critério da educação tradicional que foi verificado é a *verticalização/hierarquização da relação professor-aluno*. A concepção da educação tradicional privilegia o conhecimento dos especialistas, pois é indispensável que um professor domine totalmente o conhecimento técnico e, a partir de uma teoria clara colocada em sua prática profissional, possa transmiti-lo aos alunos. Uma vez que os professores da FGV, em geral, são especialistas na área de sua disciplina no currículo, estabelece-se uma relação hierarquizada. O aluno assume o papel daquele que sabe menos, tornando-se um receptor de conteúdos, incorporando as informações sobre o conteúdo transmitido pelo professor.

No entanto, é muito importante ressaltar que, na prática, a atuação do professor assume variações, a partir da adoção de outras abordagens educacionais, de forma consciente ou intuitiva, o que faz com que essa verticalização hierarquizada se apresente com nuances mais suaves em muitos casos.

O terceiro critério analisado quanto à educação tradicional é a presença de uma *grade curricular rígida*. Nos programas de MBA do ISAE/FGV, as disciplinas que compõem a grade curricular são selecionadas pelo FGV *Management*, no momento da estruturação de um programa educacional e os conteúdos a serem ministrados em cada uma das disciplinas são os mesmos em todas as afiliadas da FGV.

A *avaliação* que mede a exatidão da reprodução do conteúdo com unicado em sala de aula é o último critério de análise em relação à educação tradicional. Nessa concepção, a avaliação ocorre a partir da quantidade de informações recebidas que o aluno consegue reproduzir. Da mesma forma, o ISAE, para garantir a qualidade dos MBAs, aplica avaliações de cada uma das disciplinas dos cursos de MBA, aferindo as competências previstas. Os alunos realizam provas individuais, sem consulta, sendo que a nota dessa prova, somada aos outros trabalhos realizados na disciplina, tem que atingir pelo menos a média de 7,0 (sete) pontos para que o aluno seja aprovado. Para a obtenção de seu certificado, o aluno deve ser aprovado em todas as disciplinas do programa.

Além das provas e trabalhos escolares, outra forma de avaliação dos alunos é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja entrega é um requisito indispensável para que obtenha a certificação de Especialista, conforme as exigências da legislação educacional (Resolução n.º 01, de 08 de junho de 2007, do CNE/MEC). O TCC também é tratado como conteúdo no Perspectivação e tem uma metodologia própria por meio do *mentoring* e de seminários para a produção do conhecimento científico.

Sendo assim, ao considerar a aderência dos cursos regulares de MBA aos critérios da Educação Tradicional, assumindo que o Perspectivação complementa o trabalho de desenvolvimento de competências e suporta a realização do TCC, verificam-se os aspectos que permitem caracterizá-lo dentro dessa concepção. Assim o quadro 7 apresenta a categoria educação tradicional nas aulas dos cursos regulares de MBAs do ISAE/FGV.

Dimensão	Categoria	Aspectos considerados como síntese teórica	Sim	Não	Em parte
Concepções de Educação	Adota a educação tradicional nas aulas regulares dos MBAs	Transmissão de conteúdos	X		
		Relação professor-aluno verticalizada/hierarquizada			X
		Grade curricular rígida	X		
		Avaliação dos conteúdos	X*		
Total			75%	0	25%

**Quadro 5.2 - Inclusão da "Educação Tradicional" nos currículos do MBA do ISAE/FGV**

Fonte: Avaliação investigativa (2010)

Conclui-se que a educação tradicional é adotada quase que na totalidade dos aspectos, abrangendo 75% dos critérios usados para a avaliação. A relação professor-aluno de forma verticalizada e hierarquizada não é uma constante nos currículos dos MBA, devido à influência de outras concepções de educação na prática do professor. No tocante à avaliação dos conteúdos, é importante lembrar que existe a avaliação tradicional que mede a reprodução dos conteúdos transmitidos, mas há também a avaliação que focaliza as competências básicas e o TCC.

#### *5.1.2.2 Categoria 2: Educação Experiencial*

A avaliação da categoria Educação Experiencial, dentro da dimensão Concepções de Educação, teve como foco a análise de cada uma das atividades do modelo educacional Perspectivação a partir dos seguintes critérios usados para verificação de sua concepção teórica:

1. uso da experiência como atividade educacional (em Dewey, 1971);
2. educação mediante a interação social (em Vygotsky, 1998);
3. valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (em Piaget, 1996);
4. integração da teoria com a prática (em Lewin, 1965).

A ideia central da educação experiencial é a de que atividade e experiência em si podem, ou não, ser experiências de aprendizagem. Pela análise crítica do que se está realizando é que elas se transformam em aprendizagens valiosas (Qingjiang).

Optou-se, devido à relevância dessa concepção, verificar a presença dos critérios selecionados, em cada uma das atividades/estratégias metodológicas do modelo educacional avaliado Perspectivação. Primeiramente, os comentários avaliativos são apresentados na forma descritiva com os resultados da verificação realizada, e ao final dessa categoria, apresenta-se um quadro síntese da avaliação em sua totalidade.

A atividade *orientação ao aluno* é considerada a atividade inicial ao processo na contextualização do aluno no ISAE/FGV, por meio do Perspectivação. Traz em certa medida a valorização dos conhecimentos prévios deste aluno, ao buscar identificar a melhor opção de qualificação, expressa pela escolha acertada do curso. No momento em que pode haver readequação da escolha prévia, mediante a orientação personalizada, os conhecimentos e experiências do aluno, que refletem em suas expectativas, são levados em conta, ou seja valorizados pelo processo de orientação. Em relação ao uso da experiência como atividade educacional, à ocorrência da educação mediante a interação social e a integração entre teoria e

prática, tais critérios não foram evidenciados na avaliação feita. A interação ocorre de forma muito incipiente, somente entre professor e orientador, por isso não foi considerada.

Quanto à *comunidade de aprendizagem*, Reynolds e Vince (2008) e Smith (2009) explicam que "a comunidade de aprendizagem forma um ambiente de aprendizagem experiencial, conforme os membros desenvolvem novos conhecimentos através do compartilhamento de experiências e reflexão sobre suas próprias e outras experiências". Dessa forma, o modelo avaliado atende, por meio dessa atividade/estratégia metodológica, todos os critérios dessa categoria. O uso da experiência de forma educacional está presente na medida da troca e reflexão realizadas, a interação social como forma de desenvolvimento de aprendizagem foi verificada na elaboração do modelo, pelo próprio sentido de comunidade, e a valorização dos conhecimentos prévios surgiu com o ponto alto, pois a comunidade de aprendizagem se sustenta neste princípio. Esses quatro princípios da educação experiencial foram verificados de forma muito marcante. A integração da teoria com a prática, no entanto, verificou-se que pode estar presente ou não, pois a comunidade de aprendizagem poderá discutir inicialmente somente aspectos teóricos ou práticos, dependendo da valorização que seus integrantes fazem de um ou de outro aspecto. No entanto, à medida que o significado maior de comunidade de aprendizagem (denominada também de comunidade de prática) seja absorvido pelos seus participantes, a integração entre teoria e prática será assegurada como dois aspectos, igualmente importantes, de uma mesma realidade que esteja sendo discutida, por meio das experiências e dos conceitos construídos. Tanto a teoria realimenta a prática quanto o oposto acontece, formando uma conexão indissociável na comunidade de aprendizagem mais adiante no decorrer do processo de Perspectivação.

Na visão de Stapleford, Beasley e Palmer (2006) o *Plano de Desenvolvimento Profissional* está "ligado ao aprendiz através do desenvolvimento dos atributos de empregabilidade". Afirmam ainda que, "através do processo de PDP, nossa experiência mostra como perspectivas teóricas podem ser exploradas em termos de critérios de empregabilidade e o processo é exploratório, o pensamento crítico é desenvolvido através das interações com o facilitador". Ou seja, possui aderência total aos princípios da educação experiencial, tendo sido verificadas, no entanto, algumas nuances nos diferentes critérios avaliados. Ocorre, desde o início do processo, o uso da experiência com a atividade educacional, mediante o pensamento crítico e a reflexão consciente, o desenvolvimento da aprendizagem mediante a interação social é verificado na medida em que as interações ocorrem em várias direções para organização do PDP. A integração entre teoria e prática, bem como a valorização dos conhecimentos prévios, pode, ou não,

aparecer no modelo, pois a responsabilidade da construção do PDP é exclusiva do aluno. O grande objetivo no Autodesenvolvimento, pelo instrumento do Plano de Desenvolvimento Profissional, é o autoconhecimento por parte do aluno. A elaboração do Plano recebe uma orientação, mas é totalmente criado pelo aluno que deve buscar aperfeiçoar seu potencial de empregabilidade, independente de sua situação atual, em um mercado de trabalho cada vez mais volátil.

A *Gestão do Conhecimento Corporativo*, situado no contexto (bloco pedagógico) da Aplicação, possui aderência total dentro dos princípios da educação experiencial, ao ser prevista como uma estratégia metodológica/atividade de produção científica por parte do aluno. Está prevista sua participação em dois Seminários de Aquisição e Aplicação de Conteúdos, dois Fóruns de Produção Científica, e a elaboração e apresentação de TCC, no qual são realizados estudos de casos ou trabalhos monográficos. O modelo, por meio dessa estratégia, usa a experiência como atividade educacional, uma vez que prevê a realização de estudos de casos vivenciados que devem ser apresentados nos fóruns de gestão do conhecimento corporativo a especialistas convidados, o que desenvolve as competências de sistematização e comunicação em gestão do conhecimento. O uso da experiência como atividade educacional e a integração entre teoria e prática novamente surge como proposta no modelo educacional avaliado quando dos relatos de casos reais que os alunos trazem das empresas. Além disso, a atividade proporciona, intensivamente, a integração entre a teoria aprendida e a prática, pois necessita do conhecimento teórico para comprovar hipóteses em realidades peculiares nos TCC e outros trabalhos previstos. Desenvolve, ainda, a aprendizagem mediante a interação social, pois os trabalhos são realizados em equipe. Verificou-se que existe a previsão no modelo do uso e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, pois todos devem participar com ideias para melhorar o processo decisório.

Em relação ao *Mentoring*, Silberman (2007) afirma: "eu acredito que o mentoring é a mais completa forma de aprendizagem experiencial, desde que os parceiros do mentoring tenham um amplo domínio da informação a ser compartilhada, principalmente por que são suas próprias experiências". Na avaliação realizada, todos os critérios foram verificados e resultaram presentes no modelo. Entretanto, a experiência como atividade educacional não tem tanta predominância quanto os demais critérios, uma vez que cada mentor apresenta seu estilo próprio, e sendo uma equipe bem extensa, o modelo não tem como assegurar, em sua proposta, totalmente, a condução desejada, que envolveria a reflexão crítica de desempenho para que o uso dessa experiência tivesse um caráter educacional significativo para o estudante.

Kolb (1984) afirma que *Coaching* proporciona a capacidade de reflexão – ou seja, a habilidade de examinar experiências, refletir sobre situações, formular hipóteses, desenvolver novos procedimentos e habilitar indivíduos a melhorar seus estilos de gestão. Existe no modelo, por meio da verificação realizada, a aderência a todos os princípios da Educação Experiencial, usados como critérios de avaliação. Um a nuance menor percebida no modelo, em relação ao grau de adesão, refere-se ao uso da experiência como atividade educacional, pois cada coache apresenta seu estilo próprio, assim como no *mentoring*. O modelo não faz um a previsão de encontros sistemáticos entre os coaches para discussão de suas formas de transformar a experiência discutida numa atividade educacional de alto nível de relevância para o aluno.

A atividade *Aprendendo com a Empresa* surge, na construção do modelo avaliado, totalmente baseado na educação experiencial, uma vez que constitui uma situação de aprendizagem que visa oportunizar novos conhecimentos a partir da percepção de diferentes realidades. Como amplia a rede de relacionamentos, com as visitas, em que o aluno tem a possibilidade de conhecer novas pessoas e conhecer melhor seus companheiros de turma, atende ao desenvolvimento da aprendizagem mediante a interação social. A construção de visão compartilhada de diferentes modelos de organização está presente no *Perspectivação*, no qual são valorizados os conhecimentos prévios dos alunos. A relação teoria - prática está presente também, pois essa atividade traz novos aprendizados para os alunos, associando os conhecimentos teóricos abordados durante o curso, com as práticas inovadoras identificadas no cotidiano empresarial visitado. Uma decisão para reforçar o uso da experiência como atividade educacional é assegurar no modelo um protocolo de reflexão a partir de competências aplicadas no processo, que orientam a pós-visita como um espaço de discussão e proposições divergentes entre os alunos que participaram para desenvolver a competência da criatividade na resolução de problemas com foco nos princípios empresariais do Pacto Global e PRME, junto com a inovação no trato do planejamento gerencial e liderança. Isso poderá ser fortalecido em um fórum online sobre responsabilidade social e sustentabilidade aberto a todos os alunos.

Em relação às *oficinas de aprendizagem*, de acordo com Honsberger e George (2002: 20),

o processo de aprendizagem em uma oficina começa com a experiência e o conhecimento dos participantes... Essa metodologia tem um significado muito grande, pois reconhece a experiência dos participantes, reforça que o que eles sabem tem valor e permite entender o quanto eles podem aprender uns com os outros.

Com os resultados da verificação realizada foi possível constatar no modelo avaliado a preparação das oficinas em acordo com essa afirmação mencionada. Dessa forma, todos os



critérios de avaliação foram identificados na construção do modelo, tendo com o foco esta atividade. O papel central da experiência e sua valorização educacional, da interação social e dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino-aprendizagem se evidenciam através dessa atividade. Em relação à integração da teoria com a prática, Vieira e Volquind (1996: 11) afirmam que "toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão ; combinar o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática". Isso realmente está previsto no *Perspectivação*. Assim, as oficinas de aprendizagem operam totalmente em consonância com os princípios selecionados da educação experiencial.

Para Silberman (2007), *desafios vivenciais* estão baseados nas ideias de Platão, com ênfase na utilização da experiência no desenvolvimento de toda a pessoa e na sua capacidade de servir à comunidade, ou seja, na sua interação social. Ford (1981) afirma que estes desafios "envolvem as pessoas com o mundo, onde existem consequências reais de suas ações", por isso a "experiência e a integração da teoria com a prática, servem como a principal força motriz na aprendizagem, pois o conhecimento é construído através de uma reflexão sobre a transformação da experiência". Assim, no modelo avaliado, os desafios têm aderência total à educação experiencial, pois a experiência do conhecimento serve como ferramenta para conduzir a atividade, na qual há suporte a estímulo e companheirismo, retorno de comunicação entre participantes, superação de bloqueios emocionais e, finalmente, um processo de reflexão para gerar e comunicar novas formas de conhecimento, cumprindo assim o ciclo.

Quanto ao *Programa Uaná - Voluntariado*, segundo Reilly (2009), um bom programa dessa natureza, pode ser o

maior catalisador de experiência prática do aluno na carreira acadêmica... A comunidade que o acolhe torna-se um laboratório para praticar seus conhecimentos teóricos, além de oportunizar a socialização através do compartilhamento de conhecimentos em serviços de extensão, com o auxílio a micro-empresas da comunidade e auxílio na gestão de pequenos negócios.

O modelo avaliado, portanto, mediante a verificação realizada nessa atividade, comprovou a aderência a todos os critérios da categoria Educação Experiencial.

Em relação ao *programa de incubação de projetos*, West *et al.* (2009) e KCELS (2001) afirmam que é importante mudar os paradigmas tradicionais que regem o ensino de empreendedorismo (método comportamental) para paradigmas baseados na educação experiencial. A aprendizagem experiencial passou a ser a vanguarda na educação do espírito empreendedor, na qual se incentiva o desenvolvimento de projetos e atividades reais extracurriculares – com a incubação de uma empresa em incubadoras nas instituições,

estágios, competições de plano de negócios, clubes de empreendedores, e outros. West *et al.* (2009), KCELS (2001), Fillion (1991) e Dolabela (1999) asseveram que as atividades de empreendedorismo possibilitam a ampliação da rede de relacionamento com os vários objetos sociais necessários para estruturar o processo de aprendizagem organizacional e suas diversas etapas. Desse modo, a verificação dessa atividade demonstrou a presença de todos os aspectos selecionados para representar a concepção de Educação Experiencial. No modelo avaliado, o uso da experiência com o atividade educacional poderá ser ainda assegurado de forma mais intensa dentro da reflexão conjunta que poderá ser desenvolvida a partir de projetos de sucesso e outros com insucessos, avaliando coletivamente formas de gestão aplicadas.

A *pesquisa* é uma atividade que tem aderência aos princípios da educação experiencial, pois integra a teoria à prática, uma vez que o modelo prevê o uso do conhecimento teórico para estruturar o modelo de gestão pela governança da turma e para efetivação de mudanças na prática, através das competências de produção científica. A atividade está proposta no modelo para desenvolver a aprendizagem pela busca de resolução de problemas, mediante a interação com o grupo de pesquisa, incluindo a qual a comunidade de aprendizagem, pois a participação em um projeto de pesquisa pressupõe trabalho interativo, coordenado por um mentor. O uso da experiência como atividade educacional está proposto no modelo uma vez que a pesquisa é o aprofundamento do tema escolhido para o TCC já conhecido superficialmente, portanto é necessária uma sistematização científica e aplicar a gestão do conhecimento produzido. Os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados, respeitados, discutidos e todos participam com ideias para melhorar o processo de decisão do encaminhamento da pesquisa. Todos os critérios estão presentes, num mesmo grau, na construção do modelo, segundo a avaliação realizada.

Os *jogos de negócios* ganharam força por se tratarem de ferramentas capazes de atender à necessidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos pelos alunos em um contexto mais próximo da realidade quanto possível. Para Gavira (2003), os jogos de negócios são ferramentas que podem ser utilizadas para aquisição, organização e construção de conhecimento e da visão sistêmica. Autores como Gentry (1991), Faria e Dickson (1994), Keys *et al.* (1994) observam que a aprendizagem experiencial é o que faz os jogos tão populares entre educadores de executivos, pois eles têm virtudes como: *feedback* imediato, realismo, orientação de conteúdo, visão global, ênfase no inter-relacionamento entre variáveis funcionais, e, acima de tudo, permitem o ganho de experiência sem o risco envolvido nas tomadas de decisões no mundo real. Assim como foi verificado na atividade de pesquisa, a estratégia metodológica/atividade

de aplicação dos jogos de negócios tem total aderência aos princípios avaliados, com um mesmo grau de presença na construção do modelo PerspectivaÇÃO.

Os *programas internacionais*, para Baraya *et al.* (2005) e NAFSA (2009), são uma oportunidade única para estudantes conhecerem outras culturas, vivenciarem a realidade de outros países, desenvolverem a consciência cultural, entenderem as diferenças e os valores e porem em prática seus conhecimentos acadêmicos. Essas experiências são como uma impressão digital – ou seja, duas experiências não são as mesmas. Além disso, a vivência internacional proporciona o desenvolvimento das potencialidades e das competências profissionais dos alunos, mediante a formação de uma visão de mundo mais abrangente. A diretora do programa de estágio acadêmico da Regis University (Denver, Colorado, EUA), Lynne Montrose (2002), resume as vantagens proporcionadas pelos programas internacionais da seguinte forma: "oportunidades de estudo no exterior proporcionam algumas das mais ricas e mais poderosas formas de aprendizagem experiencial para nossos alunos". Pela avaliação realizada, todos os critérios foram verificados e surgiu na construção do modelo uma nuance mais fraca em relação ao uso da experiência como atividade educacional, pois isso está muito mais por conta de cada aluno que completa um programa internacional. Uma forma que assegura a ocorrência desse princípio é a solicitação de um projeto em equipe, assim como existe um projeto institucional do ISAE. A equipe que tem suas experiências internacionais é pautada por um projeto que, posteriormente ao cumprimento do programa, é discutido em seu processo e resultados com a comunidade de aprendizagem do ISAE. Assim, os resultados são socializados e refletidos como atividade educacional coletiva.

Conclui-se, a partir da verificação realizada da categoria Educação Experiencial, dentro da dimensão "Concepções de Educação", como parte da avaliação investigativa, que todos os princípios da Educação Experiencial estão presentes na construção do modelo teórico do PerspectivaÇÃO, em quase a totalidade das atividades, com nuances diversas quanto ao grau de presença. Somente na Orientação ao Aluno foi constatada a ausência de três dos quatro critérios analisados. Destacam-se, ainda, as atividades denominadas Gestão do Conhecimento Corporativo, Oficinas de Aprendizagem, Desafios Vivenciais, Uaná-voluntariado, Pesquisa e Jogos de Negócios que apresentaram total adesão à concepção analisada, em grau superior de presença no modelo elaborado.

A seguir, o quadro síntese da categoria com as atividades do modelo avaliado:

Atividades	Princípios da Educação Experiencial				
	Uso da experiência como atividade educacional (Dewey, 1971)	Desenvolvimento da aprendizagem através da interação social (Vygotsky, 1998)	Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (Piaget, 1996)	Integração da teoria com a prática (Lewin, 1965)	Total de critérios (%)
Orientação ao aluno	Não	Não	Em parte	Não	10
Comunidade de Aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Em parte	85
Plano de Desenvolvimento Pessoal	Sim	Sim	Em parte	Em parte	70
Gestão do Conhecimento Corporativo	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Mentoring	Em parte	Sim	Sim	Sim	85
Coaching	Em parte	Sim	Sim	Sim	85
Aprendendo com a Empresa	Em parte	Sim	Sim	Sim	85
Oficinas de Aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Desafios Experienciais	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Uaná - Voluntariado	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Incubação de Projetos	Em parte	Sim	Sim	Sim	85
Pesquisa	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Jogos de Negócios	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Programas Internacionais	Em parte	Sim	Sim	Sim	85

**Quadro 5.3 - Verificação da categoria "Educação Experiencial" nas atividades do PerspectivAÇÃO**  
 Fonte: Avaliação investigativa (2010)

### 5.1.2.3 Categoria 3: Educação de Adultos

Na categoria de Educação de Adultos, o modelo educacional foi avaliado como um conjunto conectado dos quatro contextos de aprendizagem: blocos curriculares ou pedagógicos com suas atividades, pois a concepção de educação de adultos foi evidenciada na construção do modelo como norteadora da aplicação da engenharia pedagógica, a partir do suporte teórico conceitual elaborado na tese.

Pode-se inferir que o PerspectivAÇÃO é globalmente orientado a adultos aprendentes, que desenvolvem suas experiências de aprendizagem de forma individual e coletiva, dentro e fora do ambiente do ISAE/FGV, com referências locais e mundiais, construindo o conhecimento,

mediante a integração entre teoria e prática, e buscando gerir seus próprios caminhos profissionais e pessoais.

Na discussão dos resultados dessa categoria, dentro da dimensão "Concepções de Educação", optou-se em trabalhar a partir de cada um dos princípios selecionados, mencionados a seguir, que são estreitamente relacionados, apesar da diferenciação de seus descritores. Considerando as premissas criadas por Knowles, serão com entados os princípios em cada um dos blocos curriculares que expressam diferentes ênfases dentro do modelo avaliado. Serão destacados os princípios selecionados, presentes ou ausentes em cada bloco curricular, de acordo com a ênfase metodológica, verificados pelo autor, como critérios de avaliação para definir a maior ou menor aderência ao modelo:

1. autoconceito: movimentação do autoconceito de uma personalidade dependente em direção a um ser humano autodirigido;
2. experiência: acúmulo crescente de experiências que se tornam mais um recurso para aprendizagem;
3. prontidão para aprender: prontidão para a aprendizagem relacionada às tarefas inerentes a seus papéis sociais;
4. orientação para aprendizagem: centrada em problemas atuais e fatos concretos; e
5. motivação para aprender: motivação interna.

A concepção do modelo *Perspectivação* reflete a aceitação da premissa de que o adulto possui um grau de independência muito maior do que a criança, sendo capaz de tomar decisões relacionadas tanto a sua vida pessoal quanto profissional. Além disso, na fase adulta, a capacidade de autoavaliação e as motivações são ainda mais desenvolvidas.

A partir dessa premissa geral, o autoconceito movimenta-se desde a dependência total até o autodirecionamento ou autodireção, por parte do indivíduo, na expressão de sua personalidade. Para que o autoconceito realize essa trajetória, a aprendizagem de novas experiências é fator preponderante, acompanhando e interagindo com esse critério. Esse processo também se alimenta da prontidão para aprender que surge na fase adulta, de forma assumida, e está relacionada às tarefas do próprio estudo, focado na clara orientação para aprendizagem, mediante a relação de integração entre teoria e prática, e, entre as experiências do passado, do presente e previsão futura, bem como nas tarefas dos papéis sociais. Tal processo amplo e conectado pode ampliar a motivação interna do ser humano aprendente na direção desejada, ou fazer com que ele tome as decisões, buscando novos rumos para seu caminhar.

Esse conjunto de princípios da educação de adultos foi levado em conta na elaboração do *Perspectivação*. Verificou-se, pela avaliação realizada, que todas as estratégias metodológicas estão orientadas para que o aluno tome suas decisões, prioritariamente, quanto à vida profissional. Em segundo plano, surge a dimensão pessoal, em atividades de *coaching*, oficinas e quando ocorre a adesão à proposta de Voluntariado pelo programa Uaná, que delimita de uma nova forma a percepção sobre seu tempo pessoal, a partir de valores assumidos de solidariedade e colaboração. O mesmo ocorre no caso de incubação de projetos, que provoca novas decisões sobre toda a proposta de vida que extrapola o âmbito profissional. É desejável, após a avaliação realizada, ampliar, para aperfeiçoamento do modelo, a dimensão pessoal com o campo de decisões, incluindo estratégias que possam conectar o âmbito profissional com o pessoal, com maior efetividade.

A autoavaliação é uma constante, explícita ou implicitamente, em todos os contextos oferecidos, segundo a concepção do modelo *Perspectivação*. Junto a ela, com o eixo das atividades, desenvolve-se a atenção às motivações peculiares de cada aluno. No modelo, em sua concepção, pela análise realizada, percebeu-se que há uma grande ênfase na personalização e customização das metodologias ao estudante em sua individualidade, sem perder o trânsito no coletivo, que fortalece o desenvolvimento das competências próprias do adulto na transformação da realidade, mediante uma ação protagonista com a orientação de facilitadores.

O papel do professor, com o facilitador, não está posto claramente no modelo, segundo os resultados obtidos neste estudo, mas a ideia inerente de que existe uma proposta híbrida na qual ocorrem momentos de condução do processo pelo professor e momentos em que o profissional especialista ou mestre deixa de conduzir o processo encontra-se delineada. Para tornar-se facilitador das descobertas para as melhores condições de ocorrência da aprendizagem para cada aluno, de acordo com estilos e motivações pessoais, é proposta, porém não enfatizada. Para aperfeiçoamento do modelo na prática, percebe-se que possa ser relevante um reforço conceitual junto à equipe dos professores, cujo desempenho mais comum é de docência, de ensino. Estão sendo solicitadas deles novas competências profissionais segundo a concepção do modelo *Perspectivação*, portanto é importante apoiá-los nessa transição de papéis, como viabilizadores do acesso de cada aluno à aprendizagem e ao conhecimento em construção. Essa é uma proposta de atualização futura.

As experiências anteriores dos alunos são matéria-prima para os diversos contextos de aprendizagem, expressos pelos blocos curriculares ou pedagógicos. É a partir deste conjunto, essencialmente, pessoal e intransferível, que ocorrem os desafios de aprendizagem para que

cada aluno possa decidir seu movimento na direção de estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento pessoal e profissional, como protagonistas de sua jornada.

Devido à previsão desse movimento no modelo, são enfatizados, de forma integrada, os princípios mencionados inicialmente: autoconceito, experiência, prontidão para aprender, orientação para aprendizagem e motivação para aprender. Os comentários aqui apresentados buscam configurar em cada bloco curricular ou pedagógico que expressa um determinado contexto de aprendizagem a ênfase dos princípios da educação de adultos, com maior ou menor adesão ao modelo.

O *bloco da Contextualização* é pensado nesse modelo educacional como a estratégia para o desenvolvimento de significações para o aluno, dentro do paradigma da educação empresarial responsável. Inicia com o amadurecimento da decisão do aluno em relação ao Curso e oferece um esquema de apoio de informações para a decisão sobre o curso mais adequado às suas necessidades. O que o modelo prevê, com este bloco curricular é a integração do aluno ao contexto da Escola de Negócios ISAE/FGV. O *autoconceito* desenvolve-se desde a dependência, culminando com a total expressão de um adulto autodirecionado. No modelo avaliado, verificou-se que o bloco de contextualização, por meio da primeira atividade oferecida "orientação ao aluno", não revela aderência a este critério, pois a fonte de informação para que a decisão seja tomada sobre o curso é exclusivamente o orientador, como representante do sistema ISAE/FGV.

Gradativamente, o aluno integra-se com seus colegas, professores, parceiros, e facilitadores quando tem sua participação na comunidade de aprendizagem. Dessa forma, o bloco de contextualização começa a revelar maior aderência ao princípio do *autoconceito* que vai num continuum até sua culminância no *bloco da Aplicação*. Nesse bloco, todas as atividades são autodirecionadas pela *motivação* própria de cada aluno, existe um *acúmulo crescente de experiências* como recurso estimulante na *orientação para a aprendizagem centrada em problemas atuais e fatos concretos* e a *prontidão para aprender*, a partir da expressão dos potenciais de cada aluno. No contexto da Aplicação estão conectadas as atividades da gestão do conhecimento corporativo, a pesquisa, que culmina com o TCC, passando por seminários e fóruns no decorrer do processo, que integram a gestão do conhecimento à investigação científica. Estão presentes também as opções para a incubação de projetos e para o programa Uaná de voluntariado. Conclui-se, portanto, que o bloco de Aplicação do modelo avaliado tem aderência total aos princípios selecionados da educação de adultos.

No que se refere à *experiência*, entendida com o acúmulo crescente de atividades educacionais que se tornam recurso para aprendizagem, verificou-se que o *bloco de Teoria e*

*Prática* apresenta aderência a esse critério. As atividades "desafios vivenciais, aprendendo com a empresa, jogos de negócios, oficinas de aprendizagem e a opção para programas internacionais" devem oferecer estratégias metodológicas que acumulam experiências transformando-as em atividades educacionais relevantes com o recurso ativo de aprendizagem. Assim ocorre a previsão no modelo educacional avaliado que todas as atividades citadas devam ser alvo de reflexão contínua por parte dos alunos individualmente, e, no coletivo, dentro do ciclo de ação-reflexão-ação, preconizado por Paulo Freire na educação de adultos. Nesse bloco de teoria e prática, o aprender significa atuar na relação de integração, valorizando, igualmente, essas duas dimensões da realidade. Por meio das atividades mencionadas, o modelo prevê que o aluno desenvolva conhecimentos e habilidades necessários à aplicação da base teórica em ações do dia a dia na empresa e que reflita sobre os resultados que são obtidos na prática para realimentar a própria teoria e incorporar seus aprendizados a novos focos de investigação para solução de problemas.

O *bloco do Autodesenvolvimento* foi pensado para proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender a ser e a conviver, ou seja, desenvolver sua inteligência intelectual, emocional, social, espiritual, cultural, nos âmbitos pessoal, familiar, profissional e de lazer em sua vida. Isso significa oferecer condições de suporte para que o aluno possa, efetivamente, desenvolver autoconhecimento e perceber-se com o parte de um todo maior e integrado, com o qual necessita agir e conviver, contribuindo para a formação de uma sociedade na qual todos possam ter seu espaço e construir suas competências.

As três atividades previstas nesse bloco, dentro do modelo *Perspectivação*, com as estratégias metodológicas, revelam adesão a todos os princípios selecionados da educação de adultos. Tanto o Plano de Desenvolvimento Profissional, quanto *coaching e mentoring*, detalhados no capítulo 3, estão modelados em torno de todos os princípios verificados pela matriz de análise, com maior aderência aos de *prontidão para aprender, motivação interna e autoconceito*.

É importante ressaltar que os quatro blocos curriculares não são sequenciais no tempo de entrega das estratégias de aprendizagem aos alunos. A proposta educacional concebida prevê que as conexões entre as atividades se efetivem de forma integrada, contínua e concomitante, mesmo que façam parte de blocos diferentes.



### **5.1.3 Dimensão 3: Educação para a Gestão Responsável**

#### *5.1.3.1 Categoria 1: Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade*

Esta categoria avaliou a inserção de temas relacionados à responsabilidade social corporativa e sustentabilidade no currículo, por meio do desenvolvimento e participação de alunos em projetos que tratam esses conceitos, adoção de temas transversais relacionados a eles e o exercício do princípio de autorreferência pela escola de negócios. O contexto de análise desta categoria, dentro da dimensão da Educação para a Gestão Responsável, extrapola a avaliação do modelo exclusivo *Perspectivação*, resgatando a história da instituição do ISAE/FGV, na qual se situa, desde 2003, o novo modelo educacional híbrido complementar aos currículos dos MBAs.

Em 2006, o diretor do Pacto Global da Organização das Nações Unidas, Georg Kell, em entrevista a este autor (Anexo), mencionou o "desafio histórico" de incorporar na estratégia das empresas compromissos relacionados às áreas de meio ambiente, condições de trabalho, igualdade entre gêneros e combate à corrupção. Esta preocupação cresceu junto com o Pacto Global e hoje é um tema constante nos mais variados discursos, tanto de CEOs quanto de governantes. Assim, todos os programas de MBA realizados pelo ISAE/FGV têm, em sua estrutura, disciplinas relacionadas ao tema liderança com responsabilidade social e sustentabilidade corporativa.

Em relação ao desenvolvimento e participação de alunos em projetos nessas áreas, foi possível verificar que o Núcleo de Responsabilidade e Sustentabilidade é um setor do ISAE/FGV que incentiva os alunos a produzirem artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) nas áreas de educação empresarial responsável, sustentabilidade e responsabilidade social corporativa.

Outra área que se destaca no envolvimento dos alunos com o tema é a atuação do Núcleo de Pesquisa do ISAE/FGV, que produz estudos e análises sobre diversas temáticas que envolvem a responsabilidade corporativa e a sustentabilidade empresarial, em parceria com outras instituições de ensino que também são signatárias do PRME.

Além disso, o próprio instituto foi tema de dois cases dentro de recente publicação da Organização das Nações Unidas chamada "PRME Inspirational Guide", que reuniu estudos de caso sobre a implementação dos princípios de escolas de negócio do mundo todo, demonstrando assim o reconhecimento internacional das iniciativas da instituição nesta área, cujo modelo servirá de referência e inspiração para outras escolas de negócio.

A adequação do modelo avaliado na dimensão da Educação para a Gestão Responsável, por meio da verificação da categoria da responsabilidade social, contribui para responder à questão fundamental do estudo, uma vez que esse conceito tem relevância no paradigma da educação empresarial responsável.

A seguir um quadro resumido do tratamento do conceito de responsabilidade social efetivado pela instituição:

Dimensão	Categoria	Aspectos considerados como síntese teórica	Sim	Não	Em parte
Educação para a gestão responsável	Responsabilidade social corporativa e sustentabilidade	Inserção de <i>disciplinas</i> relacionadas ao tema nos currículos	X		
		Desenvolvimento e participação em <i>projetos na área</i>	X		
		Adoção da <i>responsabilidade global</i> como um <i>tema transversal</i>	X		
		Adoção do princípio de <i>autorreferência</i> pela escola de negócios	X		

**Quadro 5.4 - Incidência da categoria "Responsabilidade Social Corporativa e Sustentabilidade" nas ações educacionais do ISAE/FGV**

No Perspectivação, mediante a avaliação realizada, verificou-se que as disciplinas deram lugar a atividades, distribuídas em blocos pedagógicos mais amplos e inter-relacionados na proposta. Os projetos de alunos na área são incentivados, principalmente, pelas atividades de "gestão do conhecimento corporativo, aprendendo com a empresa, oficinas de aprendizagem e Uaná voluntariado." O tema transversal foi assumido como responsabilidade global e sustentabilidade, do qual surge o objetivo do modelo educacional: potencializar a formação de lideranças globais responsáveis. A autorreferência é constante na proposta do modelo como parte da escola de negócios ISAE, em sua relação com o mundo empresarial, que assume como princípio que só é possível ensinar o que se pratica.

No ISAE, os temas transversais são voltados para educação empresarial responsável, com aderência ao modelo híbrido complementar Perspectivação, focados na transição da sociedade atual para uma sociedade mais sustentável, responsável, justa e solidária. Esses conceitos devem estar presentes em todas as atividades, conforme verificado na concepção, gerando um ambiente institucional coerente com o objetivo do modelo educacional avaliado.

Aplicando o entendimento do pensamento complexo, o modelo Perspectivação é um todo que ao mesmo tempo consiste numa parte de um todo maior, representado pelo ISAE,

que por sua vez é uma parte do maior, que é o contexto global no que tange os desafios da sustentabilidade.

Os conceitos norteadores do ISAE são:

- liderança – busca o desenvolvimento de estratégias e metodologias fundamentadas e orientadas pelos princípios da educação empresarial responsável;
- boa governança – visa à instituição da boa governança nos ambientes docente e discente, de forma que possa se expandir para as esferas empresarial, institucional e governamental. Fundamenta-se nos princípios da transparência, da equidade, da prestação de contas e da responsabilidade corporativa;
- sustentabilidade – busca o desenvolvimento de teorias, métodos e técnicas voltados para a elevação equilibrada do valor da empresa, da sociedade e do meio ambiente, visando atingir integralmente as dimensões ambiental, social, econômica, cultural, espacial e política da sustentabilidade;
- inovação – visa à adoção, criação e consolidação de novas ferramentas para melhorar a inteligência organizacional, em estreita relação com o conhecimento mobilizado pela integração de todos os princípios norteadores;
- ética – busca construir um ambiente educacional embasado em um conjunto de valores construtivos que levam o homem a se comportar de modo harmonioso. Esses valores influenciam as regras de conduta e a qualidade de vida de uma sociedade, envolvendo desde responsabilidade social e desenvolvimento sustentável de uma empresa até a preservação da cultura de uma região;
- empreendedorismo – promove a cultura empreendedora na instituição, de modo a preparar alunos, parceiros e colaboradores para aquisição de competências, quer como empreendedores inovadores e sustentáveis, quer como intraempreendedores, quer como empreendedores sociais.

A partir da prática avaliativa, foi observado que a transversalidade de todos esses conceitos ainda se dá de forma relativamente superficial no ISAE/FGV, pois a adesão depende, em grande parte, dos professores. Embora professores sejam encorajados a discutir esses temas, não existe obrigatoriedade de dedicação de porcentagem da carga horária de suas disciplinas para tratarem dessas causas. Assim, não existe uma metodologia que monitore a quantidade e qualidade dos conteúdos desenvolvidos junto aos alunos. Nesse contexto, verifica-se a adequação do modelo avaliado para suprir este "gap" entre o realizado e o desejado.

Na aplicação dos conceitos norteadores, transversais, em 2007, o ISAE/FGV iniciou um projeto de eco eficiência, cujo objetivo é reduzir progressivamente o impacto ecológico e a intensidade de utilização de recursos, bem como desenvolver ações que neutralizem a emissão de gases de efeito estufa pelo Instituto, criando um ambiente propício a uma melhor qualidade de vida. Alguns dos resultados obtidos até o momento são: a redução do uso de energia, intensificação da reciclagem de materiais, maximização do uso sustentável dos recursos naturais, disseminação de conceitos de eco eficiência e respeito à diversidade, desenvolvimento de um "habitat laboral saudável".

Embora o programa de eco eficiência busque a adequação do ISAE/FGV aos princípios e recomendações do Pacto Global, da GRLI e da iniciativa PRME, é difícil mensurar que parcela da comunidade ISAE/FGV realmente está engajada com essas causas, levando esses conceitos para seu círculo familiar e sua esfera de convivência. Considerando que o grande potencial da autorreferência esteja em "liderar pelo exemplo", a avaliação de que percentagem da comunidade ISAE/FGV realmente foi sensibilizada e mobilizada para atuar em prol dessas causas torna-se extremamente importante. Será interessante na continuidade da avaliação do processo iniciado pelo *Perspectivação*, a ampliação de outros focos para verificação dentro da Instituição e na comunidade interna e externa a ela, sob o âmbito amplo da responsabilidade social corporativa e sustentabilidade.

### *5.1.3.2 Categoria 2: Políticas Educacionais Globais*

Esta categoria foi avaliada pela verificação da aderência do sistema educacional do ISAE às principais políticas intergovernamentais relacionadas à responsabilidade social, sustentabilidade e educação em gestão. Inicia-se a avaliação, no contexto institucional amplo, pelo Pacto Global (ONU, 2000), seguida da iniciativa "Liderança globalmente responsável: um chamado ao engajamento" (GRLI, 2005), finalizando com o PRME (ONU, 2008).

O modelo construído e avaliado é integrante das propostas e ações institucionais promovidas pelo ISAE/FGV e, ao ser criado em 2003, em sua concepção previa a adesão ao Pacto Global, já divulgado à época. As demais políticas foram sendo incorporadas na medida dos esforços e das iniciativas institucionais do ISAE.

O ISAE/FGV é signatário do Pacto Global, iniciativa voluntária que procura fornecer diretrizes para a promoção do crescimento sustentável e da cidadania, por intermédio de lideranças corporativas comprometidas e inovadoras. Ao se tornar signatária do PG, a empresa

deve emitir uma clara declaração de apoio à iniciativa e seus dez princípios, e publicamente advogar o Pacto Global. Isso significa:

- a) informar os funcionários, acionistas, consumidores e fornecedores da sua adesão ao Pacto Global;
- b) acessar o site do Pacto Global ([www.unglobalcompact.org](http://www.unglobalcompact.org)) para conhecer as formas de integrar os dez princípios nos programas de desenvolvimento corporativo e treinamento;
- c) incorporar os princípios do Pacto Global na declaração da missão da empresa;
- d) incluir o compromisso com o Pacto Global no Relatório Anual e em outros documentos publicados pela empresa; e
- e) emitir comunicados para a imprensa (*press releases*) para tornar o compromisso público.

Ao circular pelo ambiente do ISAE/FGV, em Curitiba, fica claro o compromisso que a escola tem de disseminar essas iniciativas, pois são encontrados *banners* que promovem os princípios, a logomarca do Pacto Global, o PRIME, em seus princípios, e, as Metas de Desenvolvimento do Milênio. Outro sinal da instituição nessa direção é o fato de as Comunicações de Progresso (COP) serem, devidamente, postadas no site do Pacto Global ao final de cada ano ([www.unglobalcompact.org/COPs/detail/3484](http://www.unglobalcompact.org/COPs/detail/3484)). Além disso, o ISAE coordena a Comissão de Educação do Pacto Global no Brasil, em conjunto com outras instituições, e participou do processo de concepção da iniciativa PRIME.

A seguir um quadro demonstrativo das ações do ISAE/FGV como um todo institucional na adesão ao Pacto Global, dentro das políticas educacionais globais, incluindo o modelo educacional avaliado.

Categoria	Critérios ou aspectos considerados como síntese teórica	Fatores/Ações	Sim	Não	Em parte
Políticas educacionais globais	Pacto Global (ONU, 2000)	Ser signatário do pacto global	X		
		Entrega de relatórios anuais	X		
		Comunicações de Progresso (COPs)	X		
		Adoção de material de marketing sobre o pacto global, incorporando os princípios na missão da empresa	X		
		Adoção do princípio do Pacto pela escola de negócios	X		
		Participação de iniciativas de sensibilização do Pacto Global	X		

**Quadro 5.5 - Aderência do ISAE/FGV em suas ações educacionais ao "Pacto Global"**

Fonte: A partir de pesquisa

Em relação ao Pacto Global, o ISAE possui aderência total aos fatores definidos como importantes pela matriz de cotejamento, que são baseados no kit de adesão do Pacto Global, expresso na coluna de Fatores/Ações Como decorrência pela inserção na instituição, verifica-se a aderência também pelo PerspectivAÇÃO, desde sua criação em 2003.

Já em relação ao relatório Liderança Globalmente Responsável: Um Chamado ao Engajamento, elaborado pela *Globally Responsible Leadership Initiative* (GRLI, 2005), o comportamento globalmente responsável precisa ser internalizado na conduta e nas atividades das organizações e a educação de executivos deve ser ampliada para refletir o ambiente de negócios global, abordando o conhecimento, as habilidades e os atributos exigidos de um líder empresarial globalmente responsável. Este é o objetivo do modelo educacional híbrido avaliado nesta tese: potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis para um mundo em transformação.

O objetivo aqui mencionado revela na concepção criada total sintonia com este chamado ao engajamento divulgado em 2005 e reforça o sentido de complementaridade do modelo com os currículos tradicionais dos MBA, com vistas a superar o *gap* entre o proposto e o desejado.

Foram extraídos do capítulo do suporte teórico conceitual excertos do GRLI para trazer as ênfases nessa análise global realizada, uma vez que o alinhamento do PerspectivAÇÃO é evidente pelo próprio objetivo traduzido em suas atividades, distribuídas nos diversos blocos curriculares.

qualquer tratamento em profundidade dos desafios globais que hoje enfrentam os requer que os líderes sejam capazes de integrar tanto o contexto quanto a complexidade em seu raciocínio operacional. Em termos de contexto, cada decisão profissional deve ser considerada dentro de um espaço intelectual de reflexão que não a isole, mas que a examine em relação ao seu ambiente geral (cultural, econômico, político, social, físico, tecnológico, espiritual) (GRLI, 2005: 16).

A decisão final tomada por um líder globalmente responsável depende tanto da conscientização sobre princípios e leis quanto de sua consciência pessoal. Como muitas dessas decisões são dilemas que ultrapassam o alcance das leis, desenvolver uma consciência globalmente responsável é a base mais importante para o comportamento ético global (GRLI, 2005: 23).

O "desafio final está na educação de executivos – e, na verdade, nos nossos sistemas educacionais como um todo" (GRLI, 2005: 13).

"...os escândalos corporativos trazem à tona a insuficiência da educação de executivos em desenvolver líderes completos e finalizados que tenham as perspectivas e as habilidades necessárias para nossos tempos" (GRLI, 2005: 13).

"As escolas de negócios também precisam aceitar o fato de serem responsáveis pelo bem comum e, como as empresas, precisam parar de proteger modelos ultrapassados de pensamento empresarial" (GRLI, 2005: 33).

Esse Relatório tem como objetivo "inspirar e capacitar pessoas a terem coragem de questionar e mudar a maneira como as coisas são feitas em empresas, escolas de negócio e centros de educação para liderança e como elas são pensadas" (GRLI, 2005)

Talvez, o maior esforço empregado pelo ISAE/FGV, na continuidade de sua evolução institucional, para adequar-se à iniciativa PRME seja realmente o modelo educacional avaliado por esta tese. O sistema *Perspectivação* enfatiza a aprendizagem permanente, a atualização de conhecimentos e a aquisição de novas competências, focando suas abordagens metodológicas no desenvolvimento de saberes (ênfase em: saber conviver e saber ser) junto aos demais "saberes" preconizados pela UNESCO em seus Relatórios. Esse conjunto de saberes, desde o Relatório Delors até o Relatório de Edgar Morin são essenciais para as novas lideranças e, no entanto, normalmente não são abordados nos currículos de MBAs da Rede FGV.

Uma das premissas do modelo híbrido complementar é a abordagem dos processos de aprendizagem como uma construção coletiva e, portanto, dependente da participação ativa do estudante. Assim, busca favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e a incorporação de habilidades e atitudes esperadas das lideranças globalmente sustentáveis. Ao longo do desenvolvimento das atividades do programa, o aluno recebe o apoio de educadores, especialistas e consultores do ISAE, a fim de lhe proporcionar significado para a teoria a partir da aplicação prática do conhecimento (*praxis*), ultrapassando, desta forma, o processo de simples aquisição e acúmulo de informações prontas.

A seguir, alguns comentários sobre as atividades de aprendizagem concebidas no modelo, em consonância com o PRME. São comentadas aqui aquelas atividades que evidenciaram 100% de aderência pela avaliação realizada. As demais atividades estão sintetizadas, no conjunto das quatorze propostas no modelo e apresentadas no quadro 5.6 o final da parte descritiva.

A avaliação, por meio do procedimento metodológico da verificação, evidenciou que a estratégia metodológica *gestão do conhecimento corporativo* é de total aderência ao PRME,

em todos os contextos de sua realização. O mesmo ocorre com as atividades: *Programa Uaná de voluntariado, incubação de projetos, pesquisa e jogos de negócios*.

*Gestão do Conhecimento Corporativo* é uma atividade que busca construir, a partir do *propósito* maior do *PerspectivaÇÃO*, em alinhamento completo com o PRME, as competências, habilidades e atitudes necessárias à produção de conhecimento no âmbito empresarial responsável. Para tanto, são identificados pelos próprios alunos os problemas e *valores* do mundo empresarial, a partir dos quais são elaborados projetos de *pesquisa*. A relação entre o conteúdo visto em sala aula, no currículo formal do MBA e sua aplicação prática na empresa é prevista por um *método* eficaz que mobiliza a utilização de instrumentos, entre os quais, os "portfólios de desempenho acadêmico" e a abertura a *parcerias* internas e externas ao ISAE, a fim de favorecer a reflexão sobre possíveis soluções em contato com a atividade "aprendendo com a empresa". No processo de reflexão e comunicação é constante o *diálogo* (do aluno consigo mesmo, entre os alunos, e entre aluno e facilitador (professor)). As soluções encontradas são orientadas, segundo o modelo proposto, à totalidade e dos princípios do PRME, sendo essa atividade o "carro chefe" da proposta de adesão do ISAE.

As atividades de *voluntariado do programa Uaná* são também integralmente alinhadas aos princípios do PRME. Os alunos que optam por participar dessas atividades, na maioria das vezes, buscam atuar como geradores de sustentabilidade e têm consciência de sua responsabilidade perante a sociedade, cumprindo todos os princípios, a partir do *propósito*. A participação em atividade de voluntariado permite a incorporação dos *valores* do PRME em suas ações, com reflexão realizada em outras atividades dos diferentes blocos sobre os impactos positivos gerados a partir de atitudes socialmente responsáveis. O *método* de aprendizagem a partir dessa atividade é altamente eficaz e pode gerar a realização de *pesquisas* e consultorias. As *parcerias* estão presentes no programa, por meio das quais o *diálogo* é exercido em torno dos temas da responsabilidade social, sustentabilidade dentro do modelo de educação para a gestão responsável (dimensão avaliada por essa categoria).

O ISAE busca também, através da incubação de projetos, inserida no *PerspectivaÇÃO*, formar empresários e gestores sustentáveis, atendendo ao *propósito* da iniciativa PRME. Todas as atividades desenvolvidas pela incubadora são orientadas pelos *valores* de sustentabilidade e responsabilidade social. O *método* empregado para atingir aprendizagem na incubadora é bastante eficaz, pois proporciona aprendizado pela prática – integrados aos demais pilares da educação do Relatório Delors. Soma-se a isso o fato de alunos serem altamente motivados pela perspectiva de abrir seu próprio negócio, a partir de *pesquisa* seja de mercado, gestão,



estratégia ou que avalie o papel social das empresas em questões ambientais, sociais, culturais e econômicas para elaboração de plano de negócios mais abrangente. No modelo avaliado há a possibilidade de *parcerias* entre aluno, incubadora, gestores, consultores e ISAE, com o objetivo de lançar no mercado uma empresa capaz de responder aos desafios atuais, adotando uma postura responsável e sustentável. Essa parceria é fundamentada em *diálogo* entre alunos, consultores, possíveis consumidores, instituição etc.

A importância da *pesquisa* é tão grande que ela figura entre os seis princípios descritos pela iniciativa PRME. A gestão do conhecimento científico é potencializada, na concepção do modelo avaliado pela atividade própria denominada *Pesquisa*, que tem uma estratégia de divulgação inerente a ela. Verificou-se, pela avaliação investigativa, que os alunos devem aprimorar habilidades de produção intelectual, bem como suas atitudes e *valores* de pesquisadores. Por contar com um Núcleo de Responsabilidade e Sustentabilidade e com um programa de voluntariado, a instituição encoraja o desenvolvimento de pesquisas dedicadas a essas temáticas, o que contribui para incorporação do *propósito* do PRME, com a iniciativa global assumida pelo ISAE. O *método* previsto na estratégia metodológica compreende a realização de fóruns e seminários, promovendo o trabalho em equipe e, em decorrência, o *diálogo* e *parceria* entre alunos e externas ao ambiente da instituição.

Os *jogos de negócios*, por se tratarem de simuladores da realidade, ilustram todos os benefícios que podem ser adquiridos com a adoção de liderança mais responsável e sustentável, o que fortalece o *propósito* e os *valores* da iniciativa PRME. O *método* de aprendizagem por meio de jogos não é recente e acredita-se que a eficácia desse método pode ser explicada pelo fato de serem atividades empolgantes que proporcionam um ambiente muito próximo da realidade. São, ainda, estratégias que resultam em *parceria* e em *diálogo*, pois envolvem a tomada de decisões, em torno de informações, mas também de *valores*, negociação, formação de equipes e discussão entre facilitadores e alunos, entre alunos e entre equipes, sobre as melhores práticas para obtenção de resultados.

Conforme mencionado no início da análise sobre o PRME, neste capítulo, a seguir se encontram todas as atividades que não foram verificadas com 100% de aderência, junto com as que foram anteriormente comentadas, para que se possa perceber a totalidade da categoria avaliada.

Atividades	PRME						
	Propósito	Valores	Método	Pesquisa	Parceria	Diálogo	Total (%)
Orientação ao aluno	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	33,33
Comunidade de Aprendizagem	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	66,67
Plano de Desenvolvimento Profissional	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	66,67
Coaching	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	50,00
Mentoring	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	33,33
Gestão do Conhecimento Corporativo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00
Aprendendo com a Empresa	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	50,00
Oficinas de Aprendizagem	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	83,33
Desafios Experienciais	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	50,00
Programa Uaná	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00
Incubação de Projetos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00
Pesquisa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00
Jogos de Negócios	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00
Programas Internacionais	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	50,00
<b>Total dos princípios (%)</b>	<b>57,14</b>	<b>71,43</b>	<b>50,00</b>	<b>57,14</b>	<b>85,72</b>	<b>100,00</b>	

**Quadro 5.6 - Aderência das atividades do PerspectivaÇÃO aos Princípios para a Educação em Gestão Responsável (PRME)**

Conclui-se que o ISAE está fazendo sua parte na direção de contribuir com esse objetivo em suas ações desenvolvidas em vários contextos, e, principalmente, por meio do seu modelo educacional.

#### 5.1.4 Dimensão 4: Teorias de Aprendizagem

##### 5.1.4.1 Categoria 1: Aprendizagem baseada em Experiência

Essa categoria buscou verificar se o modelo educacional avaliado considera, em sua concepção teórica, a aprendizagem como um processo que adota a aprendizagem baseada em experiência, aplicando as quatro fases do CAV - Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Kolb, 1984):

- experiência/realização da atividade;
- percepção/reflexão;
- abstração/generalização;
- aplicação/teste.

Nessa direção, o modelo educacional avaliado prevê atividades/estratégias metodológicas que enfatizam o princípio da aprendizagem com base em experiências de adultos. As "comunidades de aprendizagem" são exemplo dessa orientação, pois o cerne de sua expressão é a colaboração

entre as pessoas que aprendem umas com as outras a partir de experiências próprias. McDermott (2000) define com unidades de prática como "agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contato físico e virtual, com um objetivo ou uma necessidade de resolver problemas e trocar experiências".

Os fatores incorporados na concepção dessa atividade, dentro do modelo e verificados na avaliação realizada, são: o *tema*, pois todos têm um interesse comum sobre o qual se fala e se constrói conhecimento; as *pessoas* que devem interagir e construir relações entre si em torno do tema; e a *prática*, a ação que se expressa por meio da reunião em grupos, sejam virtuais ou não, nos quais ocorrem os processos da construção e gestão do conhecimento.

Wenger (1998) reforça esse posicionamento quando afirma: "uma comunidade de aprendizagem não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, são pessoas que aprendem, constroem e 'fazem' a gestão do conhecimento".

Uma ressalva se faz a respeito da premissa assumida no modelo: a experiência por si só não conduz necessariamente à aprendizagem. A pessoa que não reflete sobre a experiência pela qual passou não atinge aprendizagem. No *Perspectivação*, existe a programação contínua de momentos reflexivos, tanto individuais quanto em grupos, em muitas de suas atividades, com destaque para o "aprender com a empresa, a pesquisa, a gestão do conhecimento corporativo, o portfólio de desempenho".

É prevista na modelagem do sistema de aprendizagem o desenvolvimento de competências transversais e complementares que servem para o desempenho em torno de valores, atitudes, habilidades, conhecimentos gerais e específicos. Esse conjunto de competências faz com que o estudante reconheça a similaridade entre o que aprenderam e o que anteriormente haviam experimentado, por meio da reflexão.

O ciclo de aprendizagem, proposto por Kolb, na concepção do modelo avaliado pressupõe a ação dos professores com o facilitadores na estrutura do programa de desenvolvimento de competências. A partir dessa avaliação, a decisão em torno da organização de um suporte aos docentes para expansão de suas competências para atuar no ciclo, parece desejável. Não se tem indícios de como ocorre na prática o sistema. Uma nova avaliação precisa ser realizada em torno de conteúdo e processo, dando continuidade a essa que iluminou o modelo em sua faceta teórica, complementada pela percepção dos docentes responsáveis pelo processo.

A previsão na concepção do modelo é de que a experiência concreta seja promovida a partir de todas as atividades oferecidas (14), já no do bloco da *contextualização*, dentro do ciclo de aprendizagem vivencial como metodologia que inspira e incentiva a reflexão individual e

coletiva, mediante diferentes percepções da experiência vivida por todos. Isso ocorre, prioritariamente, nos contextos (blocos) de *teoria e prática e do autodesenvolvimento*. Em seguida, a abstração que leva à generalização é facilitada na metodologia para que os conceitos sejam desconstruídos e reconstruídos e que possam ser aplicados, em novos testes (bloco de *aplicação*) que geram experiências, de acordo com a motivação e o autodirecionamento do aluno. Essas novas experiências são trazidas ao coletivo, pelas comunidades de aprendizagem e pela gestão do conhecimento corporativo, refletindo-se também, individualmente, no portfólio de desempenho e no PDP, completando o ciclo, que assim deverá ser efetivado segundo a concepção do modelo avaliado.

O quadro 5.7, organizado por Ascough (2002), indica estratégias que contribuem e que não contribuem para cada uma das quatro etapas do CAV. Essa referência poderá ser um recurso para capacitação dos professores facilitadores do modelo.

<b>Etapas da aprendizagem</b>	<b>Contribui</b>	<b>Não contribui</b>	<b>Estratégias educacionais</b>
Experiência Concreta	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Feedback</i> dos pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leituras teóricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussões em pequenos grupos</li> <li>▪ Jogos/Simulações</li> <li>▪ Histórias pessoais</li> <li>▪ Laboratórios</li> <li>▪ Trabalho de campo</li> <li>▪ Observações</li> <li>▪ <i>Role playing</i></li> </ul>
Observação/Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palestras</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diários pessoais</li> <li>▪ Revistas</li> <li>▪ Discussões em grupo</li> <li>▪ Explosão de ideias</li> <li>▪ Observações</li> <li>▪ Artigos reflexivos</li> </ul>
Abstração/Conceituação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudos de casos</li> <li>▪ Leituras teóricas</li> <li>▪ Reflexão autônoma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exercícios</li> <li>▪ Simulações</li> <li>▪ Conversas com especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palestras</li> <li>▪ Artigos</li> <li>▪ Analogias</li> <li>▪ Estudos de caso</li> <li>▪ Construção de modelos</li> <li>▪ Construção de teoria</li> <li>▪ Questionamento</li> </ul>
Aplicação/Teste	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussões em pequenos grupos</li> <li>▪ Projetos</li> <li>▪ <i>Feedback</i> dos pares</li> <li>▪ Tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palestras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Simulações</li> <li>▪ Estudos de caso</li> <li>▪ Tarefas</li> <li>▪ Trabalho de campo</li> <li>▪ Projetos</li> </ul>

**Quadro 5.7 - Contribuições das etapas da aprendizagem para as estratégias educacionais**

Fonte: Adaptado de Ascough (2002)

A aprendizagem baseada em experiência, apesar de não ser uma teoria educacional classificada pela literatura especializada, é mais um processo relevante que lança mão de recursos diversos e que por isso contribui muito para construção de um modelo educacional híbrido, pois pode ocorrer em vários contextos, em qualquer lugar e a qualquer momento.

No tocante à próxima categoria avaliada, pode-se concluir que: a aprendizagem, genuinamente, baseada em experiência modifica o que os alunos sabem e também, como eles sabem. Ensinar o conteúdo pode ser, frequentemente, de natureza comportamental, mas mudar a forma de se pensar requer um modo de ensino mais construtivista. Atividades construtivistas mudam não só aquilo que os estudantes sabem, mas, sobretudo, a forma como eles estruturam o conhecimento. Os saberes do conhecer, fazer, conviver e ser tornam-se fundamentais na sociedade do conhecimento em que vivemos. Competências pessoais para aprender e ensinar no coletivo são indispensáveis em todas as áreas de atuação dos profissionais e estudantes. Isso significa construir, com partilha, e, principalmente, aprender, contribuindo com o todo, principalmente na formação de lideranças globalmente responsáveis.

Foi elaborado um quadro síntese para expor as atividades do *Perspectivação*, com os resultados da verificação de cada uma em relação à ocorrência do *ciclo vivencial* dentro da categoria Aprendizagem baseada em Experiência avaliada neste estudo.

Atividades/Ciclo de Aprendizagem Vivencial	Experiência/atividade	Percepção/reflexão	Abstração/generalização	Aplicação/teste	Total (%)
Orientação ao aluno	Não	Não	Não	Não	0
Comunidade de Aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Plano de Desenvolvimento Profissional	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Coaching	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Mentoring	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Gestão do Conhecimento Corporativo	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Aprendendo com a Empresa	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Oficinas de Aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Desafios Experienciais	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Programa Uaná	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Incubação de Projetos	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Pesquisa	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Jogos de Negócios	Sim	Sim	Sim	Sim	100
Programas Internacionais	Sim	Sim	Sim	Sim	100

**Quadro 5.8 - Incidência das Atividades do *Perspectivação* segundo o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Kolb)**

Fonte: A partir de pesquisa

O CAV, segundo a modelagem teórica, é proposto em 92,86% das atividades do PerspectivAção, exceto na orientação ao aluno uma vez que a fonte de informação consiste no orientador que deve dialogar sobre as experiências do aluno, o que tangencia o Ciclo, mas não assegura que ocorra uma fase completa dentro do sistema de aprendizagem. A atividade de Orientação ao Aluno poderá ser alvo de reflexão por parte da equipe do PerspectivAÇÃO, buscando uma mudança de metodologia para que possa aderir aos princípios e valores do modelo educacional, como concepção e posterior aplicação.

#### *5.1.4.2 Categoria 2: Aprendizagem Organizacional*

Essa categoria foi avaliada a partir de referenciais assumidos por alguns autores também selecionados (como ocorreu em outras categorias, anteriormente comentadas) entre os que contribuíram para a elaboração do suporte teórico conceitual deste estudo. Os critérios a seguir indicados foram aplicados para verificar a inclusão da categoria no modelo.

A aprendizagem organizacional deve ser trabalhada como um processo...

1. de crescimento integrado que faz parte do indivíduo e de sua coletividade (Senge, 1990);
2. que pode ocorrer em três níveis (Probst e Büchel; 1997; Argyris e Schön, 1978): técnico (ordem inferior, ciclo simples), cognitivo (ordem superior, ciclo duplo), e metacognitivo (dêutero, ciclo triplo).

Peter Senge (1990: 3) descreve as organizações que aprendem como lugares "onde as pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar os resultados que elas desejam verdadeiramente, onde novos padrões de pensamento expansivos são nutridos, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas estão continuamente aprendendo com o aprender juntos".

Para Garvin (2000: 11), "uma organização que aprende é uma organização hábil em criar, adquirir, interpretar, transferir e reter conhecimento e em, propositadamente, modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e insights".

O ISAE reconhece a importância da aprendizagem organizacional no mundo empresarial, por isso estimula a formação de profissionais capazes de buscar conhecimento a partir de múltiplas fontes, como periódicos, livros, internet, professores, colegas de classe etc. Além disso, com a elaboração dos TCCs, realizada em paralelo com a atividade de estágio do conhecimento corporativo, os alunos familiarizam-se com as metodologias científicas, tornando-se, assim, geradores de conhecimento científico. Ainda em relação à aprendizagem

organizacional, os cursos *in company* são projetados para estabelecer a cultura organizacional e a gestão do conhecimento na empresa cliente.

Entretanto, não são as organizações que executam as ações que produzem o aprendizado, mas sim os indivíduos que agem em nome dessas organizações. Esses indivíduos trazem consigo vieses e limitações que, apesar de serem independentes das necessidades da organização, interferem na forma como eles resolvem problemas ou fazem suas escolhas. Existem abordagens para trabalhar os modelos mentais, ou seja, a forma como as pessoas entendem e agem no mundo.

Tendo isso como premissa de trabalho, algumas das estratégias utilizadas pelo *Perspectivação* a fim de otimizar a aprendizagem organizacional são: "*coaching*", que é uma atividade/estratégia metodológica que trabalha com a revisão dos modelos mentais dos alunos, buscando remover suas crenças limitantes; "oficinas de aprendizagem", que estabelecem um conjunto de mecanismos e princípios que governam o processo decisório, conscientizando a comunidade interna quanto aos objetivos da instituição; e "desafios vivenciais", que promovem trabalho em equipe, motivando alunos para o alcance de objetivos comuns.

Existe, portanto, um primeiro circuito de aprendizagem, que recebe vários nomes, segundo os estudiosos da área, a saber: aprendizagem de ciclo simples em Argyris e Schön (1978), a aprendizagem adaptativa de Senge (1990), o desenvolvimento comportamental de Fiol e Lyles (1985), a aprendizagem operacional de Kim (1993) e a aprendizagem de ordem inferior de Probst e Büchel (1997).

A aprendizagem de ciclo duplo, na terminologia de Argyris e Schön, 1978), recebe também outras denominações: aprendizagem generativa (Senge, 1990), desenvolvimento cognitivo (Fiol e Lyles, 1985), aprendizagem conceitual (Kim, 1993) e aprendizagem de ordem superior (Probst e Büchel, 1997).

O terceiro nível de aprendizagem é denominado ciclo triplo (Bateson, 1972; Argyris e Schön, 1978; Isaacs, 1993; Romm e van Witteloostuijn, 1999), e ainda de transcendente (Pauchant, 1995), e dêutero aprendizagem (Probst e Büchel, 1997).

No contexto organizacional, considera-se que a aprendizagem ocorre quando uma organização alcança o que ela pretende, ou seja, existe uma correspondência entre o seu projeto de ação e a realidade/resultados. A aprendizagem também pode ocorrer quando há identificação e correção de um descompasso entre intenções e resultados, ou seja, um desencontro transformado em correlação.

Sempre que um erro é detectado e corrigido sem questionamento ou alteração dos valores subjacentes do sistema, institui-se a aprendizagem de ciclo simples. A aprendizagem é de ciclo duplo quando diferenças são corrigidas por meio, primeiramente, da análise e da alteração das variáveis que regem a aprendizagem, para, posteriormente, gerar a modificação das ações (Argyris, 1999), no terceiro ciclo.

Isso equivale a dizer que, na aprendizagem de ciclo simples, a etapa da reflexão do ciclo de Kolb (1984) não está presente, ao passo que, na aprendizagem de ciclo duplo, a parte da reflexão – as razões e os motivos por trás dos fatos – faz-se presente (Leberman *et al.*, 2006).

Tanto a aprendizagem de ciclo simples quanto a de ciclo duplo são necessárias para todas as organizações, sendo que uma das características das organizações como uma tecnologia social é decompor questões de ciclo duplo em questões de ciclo simples, porque as últimas são mais facilmente programáveis e controláveis.

A aprendizagem de ciclo simples é adequada para problemas repetitivos e de rotina, pois ela ajuda a fazer o trabalho diário, enquanto a aprendizagem de ciclo duplo é mais relevante para problemas complexos, não programáveis, assegurando, desta forma, a sobrevivência da organização (Argyris, 1999).

O modelo educacional do ISAE/FGV busca iniciar o processo educacional, sem desprezar as aprendizagens de ciclo simples, mas otimizando e fortalecendo as que ocorrem em ciclo duplo com atividades em contextos diversos. Destacam-se, no *Perspectivação*, as "com unidades de aprendizagem, o programa de incubação de projetos, programa Uaná, jogos de negócios, programas internacionais, pesquisa, aprendendo com a empresa (visitas técnicas) e oficinas de aprendizagem" que são estratégias que enfatizam a aprendizagem a partir da resolução de problemas, da troca de experiências, de observações, abstrações e generalizações, pois promovem a troca de e desenvolvem a aplicação na realidade com a integração da teoria com a prática, sempre lastreada na reflexão sobre as experiências concretas.

Por fim, a aprendizagem de ciclo triplo corresponde à habilidade de aprender a aprender. Por meio desse tipo de aprendizagem, os alunos modificam e desenvolvem novas formas de aprender, desconstruem e reconstruem seus conceitos, modificam mapas mentais e rotinas, contribuindo para o melhor funcionamento dos ciclos simples e duplo. Esse nível de aprendizagem ocorre mediante a intencionalidade e a imersão do aluno no processo de aprendizagem em si, envolvendo o questionamento, ao invés da submissão a mentalidades, valores ou paradigmas tradicionais.



Atividades como "*mentoring* e o Plano de Desenvolvimento Pessoal" auxiliam o aluno a refletir sobre sua própria aprendizagem e a realizar e planejar sua educação e carreira. Busca-se aprimorar o processo de aprendizagem, de modo que escolhas, ações, implementação e execução estejam em constante aperfeiçoamento.

A reflexão sobre os resultados da verificação dessa categoria dentro da dimensão Teorias de Aprendizagem, por si só desconstrói o conceito estrito e traz a *aprendizagem organizacional* para este contexto de análise, assim como ocorreu com a *aprendizagem baseada em experiência*. As duas em conjunto com a totalidade, e com suas conexões internas e externas, são assumidas e contribuem para iluminar a concepção do modelo avaliado.

### 5.1.5 Dimensão 5: Visão Holística na Educação

#### 5.1.5.1 Categoria 1: Quatro Pilares da Educação e o Pensamento Complexo e Religação dos Saberes

Nesta categoria, buscou-se analisar se a proposta educacional do ISAE/FGV incorpora em suas ações e iniciativas a visão holística oferecida pelas Plataformas da UNESCO para a Educação, que...

- contempla os quatro saberes para educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser); e
- observa a religação dos saberes em suas conexões.

Miller (1996) define educação holística correlacionada essencialmente com as conexões da experiência humana entre mente e corpo, entre pensamento linear e os caminhos intuitivos do conhecimento, entre individual e coletivo, entre pessoal e interpessoal.

Esse conceito pôde ser reconhecido na modelagem teórica do *PerspectivAÇÃO*, de forma implícita em suas atividades programadas pelo sistema de aprendizagem.

Com base no estudo de Yus (2002) sobre a visão holística aplicada à educação, busca-se organizar, para maior entendimento da concepção pretendida, uma síntese dos fatores primordiais presentes na categoria que trata de duas Plataformas da UNESCO para a Educação e que expressam a dimensão holística. Esses fatores podem ser assim delimitados: *globalidade da pessoa*, enfatizando corpo, mente e espírito e requer o desenvolvimento de suas potencialidades (intelectuais, emocionais, sociais, físicas, artísticas-estéticas, criativas, intuitivas, espirituais); *inter-relações* entre todas as dimensões humanas apontadas, promovendo a abordagem da

interdisciplinaridade e globalização aplicadas ao conhecimento; *equilíbrio* entre as tendências ao fazer a conciliação e romper com a visão dualista do mundo; *cooperação*, a partir de decisões coletivas responsáveis dentro da construção de comunidades democráticas, partindo da sala de aula e da escola; *inclusão*, independente dos aspectos que podem distinguir os seres humanos e afastá-los de um tratamento justo para desenvolvimento de suas potencialidades; *experiência*, a partir da qual se faz o contato com o mundo sustentado pelo interesse, curiosidade e propósito da pessoa com prender e encontrar sentido; *contextualização*, reconhecendo que as culturas são criadas e modificadas pelo povo a partir de um contexto histórico, cultural, moral e política; *espiritualidade*, mediante a valorização do estado de conexão de experiência do ser, de sua sensibilidade e com paixão, com diversão e esperança no significado de contemplação diante dos mistérios do universo e do sentido da vida.

O foco dessa avaliação é verificar se o modelo educacional propicia, em sua modelagem teórica, a formação de um líder globalmente responsável, considerando o aluno em todas suas dimensões e aspectos relacionados a seu conhecimento, suas habilidades, suas atitudes e valores (competências) e aos processos de personalização e autoformação, a partir de temas transversais e tratados de forma transdisciplinar que contemplem a aplicação e reflexão (metacognição) dos saberes estreitamente conectados.

Aqui, como em outras categorias avaliadas, foram selecionados excertos do suporte teórico conceitual, transcritos a seguir, que servem para embasar a elaboração da síntese pessoal sobre o processo:

"aprender a conhecer combinando uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida" (Delors et al., 2006).

"aprender a fazer a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe"... (Delors et al., 2006:101).

"aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz" (Delors et al., 2006: 101).

Quanto ao aprender a ser:

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors *et al.*, 2006, p.99).

Edgar Morin preconiza a ideia de que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento. Historicamente, observa-se que o foco da atuação das instituições de ensino foi o desenvolvimento do aprender a conhecer e do aprender a fazer. No entanto, toda prática educacional deve se fundamentar nos quatro pilares, o que requer a inserção do aprender a conviver e do aprender a ser no âmbito das instituições educacionais. Além disso, cabe ressaltar a inclusão do quinto pilar, por parte da UNESCO, no que se refere a "aprender a se transformar e a transformar o outro" (Unesco, 2005), que é um dos resultados esperados com o modelo **Perspectivação**.

Uma ilustração dentro do modelo avaliado que pode exemplificar uma inovação neste esforço na direção do aprender a conviver (viver juntos) e aprender a ser, por meio de uma atividade: a "comunidade de aprendizagem", iniciada no contexto pedagógico da Contextualização, foi desenhada para lidar especificamente com esses pilares do aprender. Na fase inicial da atividade, os alunos da turma do curso do MBA elaboram e validam, conjuntamente, uma série de regras que visam facilitar a convivência em grupo, resultando em um manifesto contendo as normas/valores que regerão os encontros da turma, após a exposição individual e a negociação no grupo. Este material é assinado por todos os integrantes e transformado num banner com a foto da turma, feita pelo ISAE durante este primeiro encontro da Comunidade de Aprendizagem. O banner ficará exposto, permanentemente, na sala daquela turma, enquanto durar o curso. Esse processo e o banner produzido pela colaboração do grupo é a simbolização do aprender a ser e do aprender a conviver. Essas normas/valores norteiam a conduta daquela turma, assim como todas as turmas seguem os conceitos norteadores do ISAE (descritos no capítulo 3).

A construção dessa nova escola exige uma travessia que geralmente se inicia pela adoção de princípios e conceitos norteadores, seguida pela definição de um projeto pedagógico que se reflete nas propostas curriculares. No terreno do convencional e da tradição se cultivam as sementes do novo. A partir daí, elaboram-se um modelo híbrido com clara concepção educacional,

seleção de abordagens orientadoras para a aprendizagem, estratégias metodológicas consistentes e instrumentos e recursos tecnológicos previstos e outros em aberto, a serem descobertos e aplicados em vários contextos, entre eles, os próprios alunos que são instrumentos da aprendizagem individual e da coletiva.

Esse sistema holístico de aprendizagem, em sua complexidade e variadas conexões, exige um repensar constante sobre sua atualidade e adequação da em relação ao perfil protagonista, crítico e transformador desejado para os alunos a serem formados. A partir da seleção dos tipos de saberes (conteúdos e competências) e de como será feita a construção e gestão do conhecimento derivado deles (processos metodológicos e recursos), e de como irá ocorrer a entrega pedagógica aos alunos (estratégias de aprendizagem e de avaliação) busca-se a compatibilização personalizada das necessidades e motivações de cada aluno (contextos localizados) com tendências e referências colhidas no mundo (políticas educacionais globais).

Essa abordagem circular descrita aqui caracteriza a visão holística do ISAE/FGV e da criação do modelo educacional PerspectivaÇÃO em seu objetivo de potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis. Expressa na totalidade a verificação teórica da incidência da categoria no modelo avaliado.

No quadro a seguir se apresenta a sistematização a partir da síntese elaborada:

Dimensão	Categoria	Aspectos considerados como síntese teórica	Sim	Não	Em parte
Visão holística na educação	Adota os quatro pilares da educação e a relação dos saberes	Aprender a conhecer	Sim		
		Aprender a fazer	Sim		
		Aprender a conviver	Sim		
		Aprender a ser	Sim		
		Religação dos saberes	Sim		
<b>Total</b>			<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Quadro 5.9 - Incidência das Plataformas da UNESCO para a Educação no PerspectivaÇÃO**

Esse quadro impulsiona para adiante e pode-se refletir como aperfeiçoar o sistema de aprendizagem por meio de uma metodologia para adultos, com base na valorização da experiência na dimensão holística. Surge então Edgar Morin (1999) que propõe o que denomina de jornadas temáticas, a partir de alguns desafios que têm a ver com a essência do PerspectivaÇÃO:

- "o desafio da globalidade, isto é, inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e fragmentados nas disciplinas de um lado, e de outro, entre as realidades multidimensionais, globais,

transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares"; e

- "a não pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte do mesmo tecido. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona problemas... Incapaz de encarar o contexto planetário, a inteligência se torna cega e irresponsável".

Esses desafios poderão ser transformados em metas para uma escola de negócios que assume esta visão, assim como o ISAE, por exemplo.

Rosnay (*apud* Morin, 1999: 493) propõe um caminho para a religação dos saberes: a abordagem sistêmica. Segundo o autor, essa abordagem "permite organizar os conhecimentos de maneira diferente e compreender não mais somente pela análise, mas também pela síntese", cujas abordagens são complementares, segundo o autor.

#### *5.1.5.2 Categoria 2: Transdisciplinaridade e Transversalidade*

Para a análise do Modelo Educacional do ISAE/FGV, em relação à categoria Transdisciplinaridade e Transversalidade, dentro da dimensão da Visão Holística na Educação, foram utilizados os aspectos considerados como síntese teórica de avaliação que possibilitou a verificação da inclusão dos dois conceitos nas estratégias metodológicas analisadas no sistema de aprendizagem.

- reconhecimento dos vários níveis de realidade, buscando a compreensão da complexidade dos fenômenos;
- consideração daquilo que está entre, através e além das disciplinas, integrando conhecimento e transitando entre temas diversos em suas conexões.

O paradigma da sustentabilidade traz consigo a necessidade de se repensar a forma de organização da sociedade, para que ela contemple tudo que está entre, através e além das disciplinas, como as múltiplas expressões artísticas, científicas, culturais, filosóficas, espirituais e do saber popular. A atual prática educacional, baseada na fragmentação do conhecimento e no materialismo, tem levado à exploração irracional de recursos ambientais, poluição em todos os sentidos, aumento das desigualdades sociais – enfim, um panorama nada animador.

O papel a ser desempenhado pelas empresas nesse contexto é de importância fundamental, uma vez que, ao se portarem como entidades que buscam o lucro financeiro acima de tudo, estão criando uma situação de profundos desequilíbrios ambientais e sociais. Desse modo, a

construção de um mundo sustentável passa, necessariamente, pela revisão das práticas e estratégias empresariais, o que implica mudanças no sistema educacional voltado para a formação de líderes e gestores.

Para que corporações possam desenvolver e internalizar propósitos diferentes, é preciso ter indivíduos diferentes à frente dessas organizações. O mundo precisa de líderes mais responsáveis, criativos e inovadores, que compreendam a natureza de sua atividade de forma holística e que tenham força e coragem necessárias para transpor o velho paradigma.

Cetrans (2002: 11) define a transdisciplinaridade como "um olhar que busca encontrar os princípios convergentes entre todas as culturas, para que uma visão e um diálogo transcultural, transnacional e transreligioso possa emergir".

Adota-se a transdisciplinaridade como princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as áreas do conhecimento, tratando de temas comuns, identificados como transversais. Com este princípio não existem fronteiras entre as disciplinas.

O ISAE/FGV busca desenvolver algumas das competências-chave das novas lideranças, como capacidade de diálogo, criatividade, sensibilidade, visão sistêmica e adota os conceitos de transdisciplinaridade e transversalidade como princípio conjunto de aplicação metodológica.

No sistema de aprendizagem do *Perspectivação*, as atividades buscam aplicar, conforme previsto na concepção teórica do modelo, e verificado pela avaliação realizada, o princípio da transdisciplinaridade com transversalidade nas estratégias metodológicas, dentre as quais podemos destacar:

- Comunidade de Aprendizagem – facilita o convívio e promove a troca de experiências entre alunos de um curso, e entre cursos, a partir de temas e experiências refletidos com base em contextos mais amplos e tratados de forma integrada.
- *Coaching* – busca desenvolver todas as potencialidades dos indivíduos, podendo provocar profundas transformações ao buscar a conexão entre os fatores de carreira profissional, estilos pessoais e competências intrapessoais e interpessoais, nos diversos âmbitos da vida total do aluno.
- Desafios Vivenciais – mobilizam as habilidades cognitivas, emocionais, sociais e psicomotoras, fortalecendo o trabalho em equipe, a sinergia, o *feedback*, o planejamento e a capacidade de solução de problemas, potencializando-se o processo na medida da reflexão conjunta sobre o processo vivido individualmente e pela cooperação dos colegas na superação de desafios e reconhecimento dos sentimentos, incluindo o medo e o fracasso.

- Programa Uaná – fornece novas perspectivas aos alunos, pois, ao promover atividades de voluntariado e de empreendedorismo social, possibilita a compreensão da vivência de valores tais como a fraternidade, compaixão, solidariedade e transformação pelo amor incondicional, além da criatividade, do empreendedorismo, da cooperação.
- Incubação de Projetos – oferece espaço físico e serviços de consultoria especializada para apoiar a criação de empresas que operem em harmonia com o paradigma da sustentabilidade, oferecendo condições de construção e gestão do conhecimento em conjunto com colegas de seu curso e de outros cursos, que podem interagir e ampliar seus referenciais de forma mais completa.
- Pesquisa – oferece oportunidades de trabalho com pessoas de outras áreas de conhecimento na busca de problemas, construção de projetos interdisciplinares e até transdisciplinares, execução da investigação em colaboração e com unificação dos resultados em fóruns internos e externos, com pessoas conhecidas e convidados que representam o mundo empresarial.
- Programas Internacionais – em caráter opcional, assim como a participação na incubação de projetos. Facilitam o estabelecimento de parcerias internacionais e fornecem ao aluno uma visão mais abrangente em relação aos negócios, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão holística, a ampliação das referências e abordagens reflexivas no coletivo (entre os colegas que não tiveram a oportunidade de realizar tais programas – isso foi pensado após a reflexão feita em outra categoria de avaliação).

Pode-se afirmar que as atividades, de forma isolada, não contribuem de forma relevante para o reconhecimento dos vários níveis de realidade, a compreensão da complexidade dos fenômenos e a consideração daquilo que está entre, através e além das disciplinas e das atividades, ou seja, das experiências. Por isso é importante tratar os contextos em conjunto, ampliando e conectando. Assim, também os conceitos norteadores do ISAE, como eixos/temas transversais, devem ser tratados no *Perspectivação* em todas suas atividades e contextos.

Algumas atividades do modelo são opcionais, o que diminui o número de alunos dentro do sistema completo de aprendizagem. Repensar este caráter das atividades e (ou) realizar campanhas de conscientização quanto ao valor da transdisciplinaridade com transversalidade poderá ser um direcionamento a executar, após a avaliação do modelo.

Sintetizando:

Dimensão	Categoria	Aspectos considerados como síntese teórica	Sim	Não	Em parte
Visão holística na educação	Transdisciplinaridade e transversalidade	Reconhecimento dos vários níveis de realidade, buscando a compreensão da complexidade dos fenômenos.	Sim		
		Consideração daquilo que está entre, através e além das disciplinas, integrando conhecimento e transitando entre temas diversos em suas conexões.			
<b>Total</b>			<b>100%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Quadro 5.10 - Incidência da Transdisciplinaridade e Transversalidade no Perspectivação**

Fonte: A partir da pesquisa

### 5.1.5.3 Categoria 3: Autoformação

O estudo do modelo educacional do ISAE/FGV quanto ao processo de autoformação buscou avaliar se a instituição proporciona por meio do modelo educacional os critérios de:

- autonomização educativa (apropriação por parte do aluno do seu próprio poder de formação);
- desenvolvimento das capacidades de evoluir e agir em ambiente complexo;
- ensinar a condição humana e ensinar a viver.

Um pensamento de Paulo Freire foi selecionado para introduzir a análise e a síntese dessa categoria: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996: 52).

A autonomização educativa é processo de desenvolvimento de competências, consiste na estratégia metodológica para que o aluno se aproprie de seu próprio poder de formação. A autoformação é o resultado pretendido e ocorre quando o aluno atinge a atitude de apropriação do poder de sua formação.

Somente um sistema de aprendizagem completo com contextos experienciais inter-relacionados e integrados, orientados pelo mesmo objetivo, e com metodologias transdisciplinares e transversais, poderá desenvolver as competências necessárias para que o aluno aprenda a agir em ambientes complexos, pleno de reflexão sobre os significados humanos e de expressão dos potenciais pessoais e interpessoais em todas as dimensões do viver.



As funções da autoformação devem ser consideradas de forma integrada e conectada nos âmbitos:

- instrumental (para agir no meio e com os outros),
- diagonal (para comunicar) e
- de autorreflexão (para compreender a si próprio).

Assumindo que a autoformação e a prática pedagógica não são mutuamente excludentes – ou seja, existe a possibilidade das instituições adotarem metodologias capazes de promover uma formação de caráter libertador –, cabe às escolas o esforço para integrar essa nova abordagem a suas práticas.

Perrenoud (2002: 181) analisa essa questão de forma bastante interessante:

Um adulto pode aprender sozinho, por meio de reflexões pessoais e de leitura. Na formação, é preciso não o deixar dependente do formador, mas acelerar seu processo de autotransformação por meio de uma prática reflexiva contextualizada, com fundamentos teóricos, conceituais e com procedimentos mais metódicos.

O desenvolvimento de práticas que propiciem a integração é um dos grandes focos de atenção instrumental do ISAE/FGV. Mesmo durante as aulas expositivas, é encorajado o uso de metodologias que provoquem discussões, debates e, conseqüentemente, a reflexão, como, por exemplo, os estudos de caso.

O sistema PerspectivaÇÃO, por sua vez, é inteiramente dedicado à promoção da integração, por meio do conjunto de atividades, partindo do aluno.

- aluno e colegas (Comunidade de Aprendizagem, Desafios Vivenciais, Seminários, Fóruns, TCC);
- alunos e instituição (orientação ao aluno, *mentoring*);
- aluno e professores/facilitadores (Gestão do Conhecimento Corporativo, Pesquisa, Oficinas de Aprendizagem);
- aluno e equipes (Jogos de Negócios, Incubação de Projetos, Desafios Vivenciais);
- aluno e instituições externas (Programas Internacionais, Programa Uaná, Aprendendo com a Empresa);
- aluno consigo mesmo (*Coaching*, PDP, Portfólio de Desempenho); e
- aluno com princípios e valores (conceitos norteadores do ISAE, PRME, Pacto Global)

Além disso, por meio das atividades do sistema de aprendizagem híbrido, ora avaliado, alunos adquirem uma melhor compreensão de seu papel como gestores e cidadãos, reconhecendo suas limitações e potencialidades e aprimorando a reflexão e o pensamento crítico.

A própria instituição admite que nenhuma dessas atividades pode, sozinha, autonomizar os alunos quanto a sua própria formação. Ao analisar o conjunto de todas as atividades, observa-se que elas se tornam uma poderosa ferramenta educacional, de alcance muito mais amplo do que poderia ser previsto pela simples soma das partes, pois oferecem a visão de múltiplas dimensões de forma rica e integrada. Os âmbitos instrumental, diagonal e de autorreflexão serão desenvolvidos por meio das competências e processos metodológicos somente se houver a formação do aluno num sistema de aprendizagem completo, híbrido e complementar a outros que possam ser articulados.

De acordo com Delors *et al.* (2006), devido ao ritmo acelerado das transformações da sociedade do conhecimento, saberes e competências, adquiridos na formação inicial tornam-se rapidamente obsoletos e ultrapassados, exigindo dos profissionais a formação continuada e permanente. Apesar de a atualização do conhecimento ser extremamente importante, o objetivo maior da capacitação permanente é fazer com que aprendizagem e trabalho se entrelacem para promover a cidadania e a autonomia dos indivíduos, capacitando-os a responder às constantes mudanças da era da globalização.

No contexto da educação continuada, as quatorze atividades do modelo educacional complementar tornam-se ainda mais importantes, pois, conforme avança em sua carreira profissional, o aluno acumula cada vez mais conhecimentos técnicos, e, conseqüentemente, necessita de mais experiências refletidas para ser menos dependente da abordagem tradicional. Para esses alunos, cujas habilidades técnicas já estão bastante avançadas, discussões em grupo, palestras na área da inovação, expansão da rede de relacionamentos e aprimoramento das habilidades de comunicação são mais importantes do que a aprendizagem de conteúdos. De forma semelhante, à medida que os profissionais progredem em suas carreiras com maior responsabilidade, as capacidades de se comunicar bem, compreender a diversidade, enxergar o mundo de forma sistêmica – enfim, de ser um líder criativo, inovador e responsável – passam a ser mais valorizadas do que a mera competência técnica.

O último critério dessa categoria verificou de que forma o modelo educacional pode facilitar a compreensão do significado da condição humana e de viver. Este despertar para a condição humana é de caráter pessoal, da mesma forma que saber levar a vida de uma forma feliz e com serenidade. Existem fatores externos (espiritualidade, amizade, saúde, amor) que

podem auxiliar uma pessoa a encontrar seu caminho para a felicidade, mas a motivação pessoal é o principal aspecto. Por isso, é indispensável que a metodologia trabalhe integralmente os três critérios citados no início dos comentários da análise-síntese dessa categoria.

Uma proposta a ser pensada para incorporar ao modelo, após esta avaliação seria uma jornada de autoconhecimento e felicidade, a ser concebida de forma transdisciplinar e transversal, com temas de filosofia, espiritualidade, artes, lazer etc., e de caráter teórico-prático. Seguindo essa mesma direção, realizar um acompanhamento para aperfeiçoar a metodologia de *coaching*, para maior atenção ao processo de autoconhecimento e a instigar o aluno na busca pela compreensão de sua condição humana. A associação que ocorre entre *coaching* e PDP, no ISAE/FGV, pode mostrar um caminho para o aprender a viver, conectado e amplificado no modelo educacional. Mas a decisão de trilhar esse caminho vai depender, principalmente, da maturidade e da disposição dos alunos em ampliar seus horizontes, enxergar as múltiplas dimensões e estudar a complexidade.

Para concluir a síntese desta verificação do PERSPECTIVAÇÃO, em todas as categorias e dimensões, é importante observar que o modelo assume a premissa de que qualquer situação é uma oportunidade significativa para todos os atores envolvidos – alunos, professores, coordenadores, colaboradores, parceiros externos, para que possam viver suas experiências, transformando-as em aprendizagens. Quanto mais rica for a rede de intercâmbio de experiências, melhores serão os resultados obtidos para todos os atores, em todas as dimensões e contextos avaliados nesta tese.

## 5.2 AVALIAÇÃO DO PERSPECTIVAÇÃO: VALIDAÇÃO

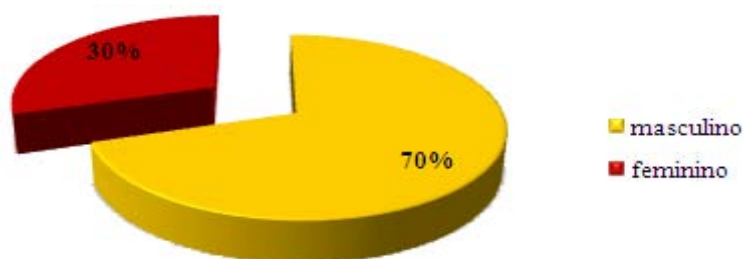
Nesta seção, são descritos e comentados os dados e informações coletadas junto a professores que atuam nas atividades de docência em diversos cursos da Rede FGV, no ISAE, e em outras escolas localizadas em vários estados do Brasil. Alguns docentes são também coordenadores de curso e outros ainda, consultores ou orientadores na tutoria, dentro do modelo avaliado.

A amostra consta de 50 professores, os quais se distribuem nas diversas funções citadas. No desempenho de quaisquer de suas funções, os participantes da amostra desse estudo, mantêm contatos com os alunos da escola de negócios ISAE/FGV, por meio do currículo formal dos cursos, e também via o processo complementar proposto no modelo PERSPECTIVAÇÃO. Cabe destacar que 70% deles atuam ainda em outras instituições de ensino que não fazem parte da rede FGV.

Para apresentação e discussão de resultados da validação do PerspectivaÇÃO, foi realizada uma análise univariada, que possibilitou o levantamento de inferências sobre a realidade, a partir de um tratamento estatístico que trabalhou com cada variável de forma isolada. Cada variável foi expressa por uma questão do questionário elaborado. No tratamento dos dados, foram utilizadas estatísticas descritivas, além de distribuição de frequência, por meio de medidas de tendência central – média, moda e mediana – e de dispersão dos dados (desvio padrão), para cada variável isoladamente, ou seja, para cada questão do questionário.

No Apêndice encontra-se o questionário que foi elaborado como instrumento de coleta de dados da avaliação investigativa.

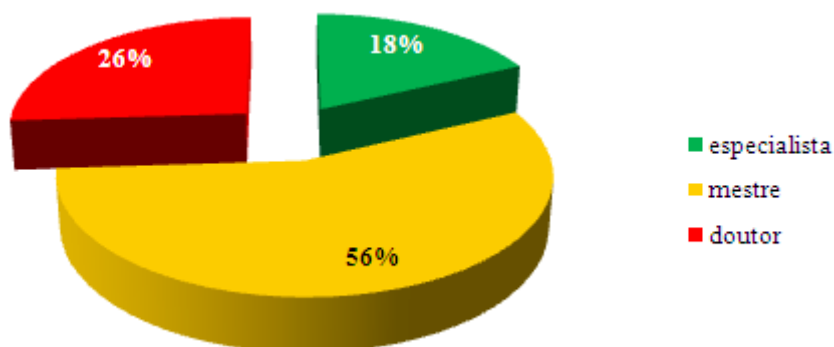
A seguir, os dados de caracterização da amostra dos professores que participaram como avaliadores, na técnica *face validity*. Os gráficos (5.1 e 5.2) e as tabelas (5.1, 5.2 e 5.3) apresentam os dados coletados na primeira parte do questionário aplicado (Apêndice).



**Gráfico 5.1 - Distribuição da amostra por sexo**

Fonte: Pesquisa, Curitiba (2010)

Percebe-se que a maior parte dos entrevistados são professores do sexo masculino (70%), o que parece acompanhar a tendência da composição do corpo docente da rede FGV.



**Gráfico 5.2 - Professores quanto à formação atual**

Fonte: Pesquisa, Curitiba (2010)

O gráfico 5.2 apresenta os resultados quanto à formação acadêmica dos respondentes, no qual se pode observar que são Mestres em sua maioria (56%), seguidos dos Doutores com 26%. O somatório de 82% supera o quantitativo da composição para o corpo docente, quanto à formação, definido como o critério pela rede FGV, que deve ser um mínimo de 80% entre mestres e doutores, com experiência profissional empresarial. Existem estratégias de incentivo da instituição para que os Especialistas façam seus cursos de Mestrado.

A seguir, as funções que os professores, respondentes ao questionário, exercem na área educacional:

**Tabela 5.1 - Atividades profissionais dos professores na Rede FGV**

Atividades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Coordenador de curso	8	16
Professor	50	100
Consultor	31	62
Orientador	24	48
Outras	11	22

Fonte: Pesquisa, Curitiba (2010)

Todos que fizeram parte da amostra são professores. Alguns desempenham outras atividades na Rede FGV, sendo que todos mantêm contato direto com os alunos no ISAE que desenvolvem o modelo educacional avaliado. Consultores, Orientadores e Coordenadores de Cursos podem desempenhar suas funções em mais de uma escola. O que interessou à avaliação investigativa realizada, segundo o procedimento metodológico de Validação, foi que todos os integrantes da amostra fossem professores da Rede FGV que atuam também com o ISAE.

**Tabela 5.2 - Espaços pedagógicos onde os professores atuam ou atuaram**

Atividades	Frequência	Frequência (%)
ISAE	50	100
Escolas conveniadas da FGV	34	68
Outras Instituições de ensino (não conveniadas)	35	70
Empresas de treinamento – cursos <i>in company</i>	30	60
Outras	28	56

A tabela 5.2, apresenta as informações quanto às instituições em que os 50 professores que compõem a amostra ministram ou já ministraram suas aulas. Observe-se que 70 % deles atendem a instituições de ensino não conveniadas na Rede FGV e 68% declaram atender outras escolas conveniadas da Rede. Esse percentual parece ampliar o potencial dos avaliadores

quanto ao modelo educacional PerspectivAção, uma vez que os professores possuem outros referenciais institucionais, em outros espaços pedagógicos, para emitir seu juízo de comparação, dentro e fora da Rede FGV. Em empresas de treinamento atuam 60% dos respondentes, o que evidencia a diversidade de experiências em um bom percentual de professores; e 56% relatam desenvolver outras atividades, não identificadas na pesquisa.

**Tabela 5.3 - Níveis de ensino em que os professores atuam ou atuaram**

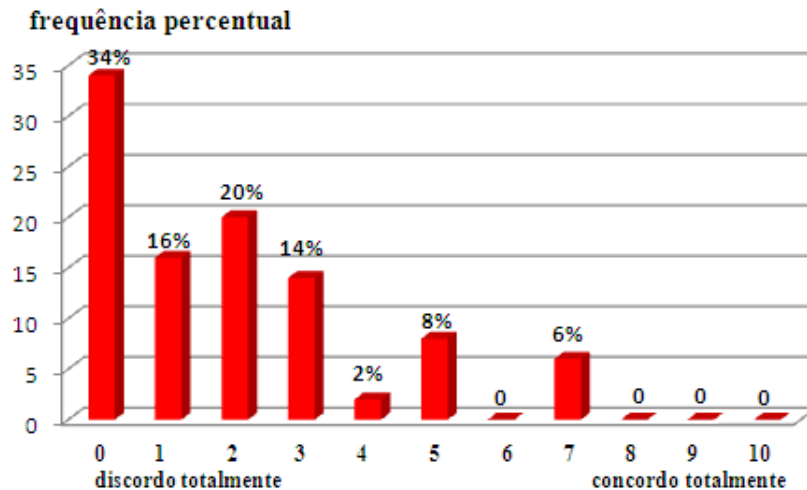
Nível	Frequência	Frequência %
Graduação	27	54
Pós graduação ( <i>lato sensu</i> )	50	100
Pós graduação ( <i>stricto sensu</i> )	34	68
Outros	10	20

Fonte: Pesquisa, Curitiba (2010)

A tabela 5.3, apresenta os níveis de ensino nos quais os professores respondentes do questionário ministram aulas nas diversas instituições. Observa-se que a maioria deles, cerca de 100% e 68%, ministra aulas de pós - graduação *lato* e *stricto sensu*, respectivamente. Conforme o previsto, a totalidade dos professores confirmou seu desempenho em cursos de pós-graduação *lato sensu*, nível de ensino dos cursos de especialização, incluindo os denominados MBA.

A segunda parte do questionário (Apêndice) refere-se ao contexto educacional atual. Utilizou-se a escala numérica do tipo Lickert, com 11 pontos, na qual zero representa o valor mínimo (pouco importante) e 10 o valor máximo (muito importante).

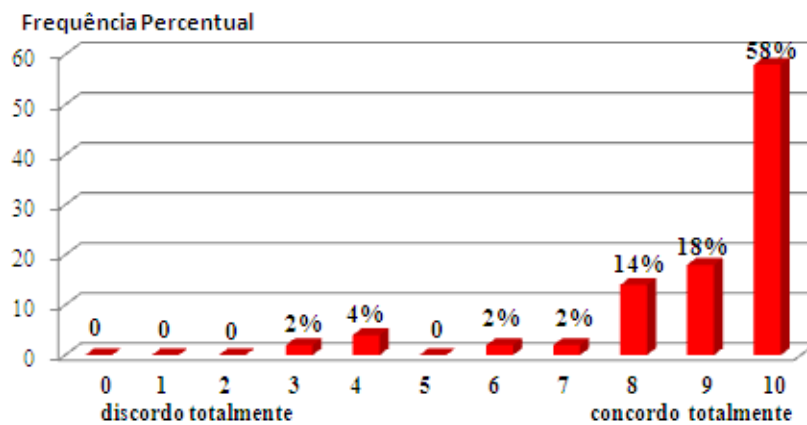
O gráfico 5.3 apresenta os resultados da questão 2.1.1, ou seja, o grau de concordância do entrevistado em relação às questões do contexto educacional. Neste caso, cerca de 86% dos entrevistados discordam que os métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) são suficientes para desenvolver o perfil de liderança desejado para o século XXI. Apenas 6% concordam em parte com a questão e 8% não têm opinião formada.



**Gráfico 5.3 - Percepção quanto à suficiência de métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) no desenvolvimento do perfil de liderança para o século XXI**

Fonte: A partir de pesquisa

Neste caso, cerca de 86% dos entrevistados discordam que os métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) são suficientes para desenvolver o perfil de liderança desejado para o século XXI. Apenas 6% concordam em parte com a questão e 8% não têm opinião formada. O gráfico 5.4 apresenta os resultados da questão 2.1.2.

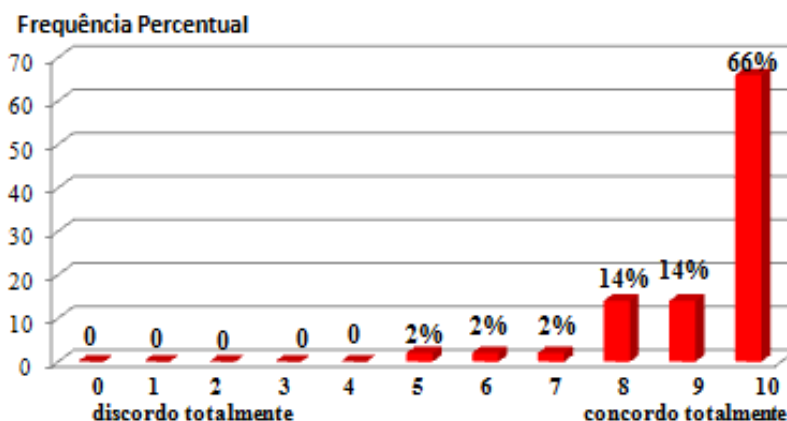


**Gráfico 5.4 - Uso de métodos na educação em gestão para aprendizados além dos conhecimentos e habilidades técnicas**

Fonte: A partir de pesquisa

Cerca de 94% dos especialistas entrevistados anuem que o atual contexto da educação em gestão exige o emprego de métodos que valorizem outros aprendizados, além de conhecimentos e habilidades técnicas.

Os resultados da questão 2.1.3 são observados no gráfico 5.5.

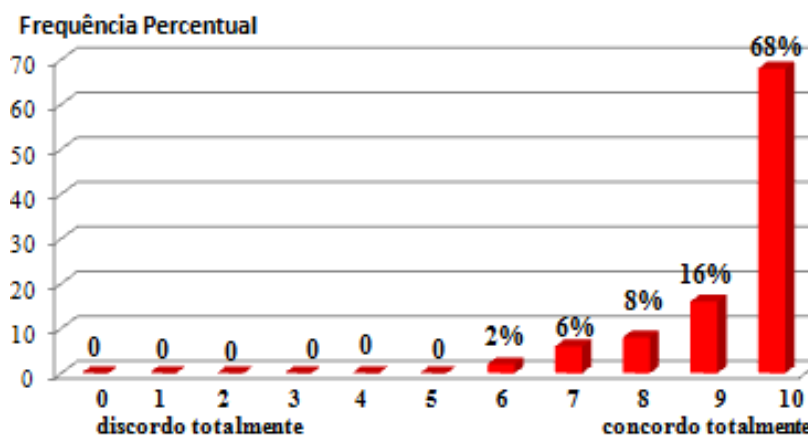


**Gráfico 5.5 - Uso de metodologia inovadora para desenvolver os princípios norteadores da gestão responsável (ética, cooperação, responsabilidade social, sustentabilidade)**

Fonte: A partir de pesquisa

Cerca de 98% concordam que princípios norteadores são desenvolvidos com métodos inovadores.

O gráfico 5.6 apresenta os resultados da questão 2.1.4.



**Gráfico 5.6 - Desenvolvimento de saberes (saber conviver e saber ser) por meio do uso de abordagens que adotam meios formais, não formais e informais no processo educacional**

Fonte: A partir de pesquisa

Cerca de 100% concorda que o desenvolvimento de saberes (com o saber conviver e saber ser, preconizados por Delors *et al.*, 2006) depende de abordagens que considerem a educação como um processo que pode ocorrer por meios formais, informais e não formais.



A tabela 5.4 apresenta as principais medidas de tendência central da parte da pesquisa relacionada com percepção do contexto educacional. As distribuições de frequências geradas são assimétricas, ou seja, a medida que melhor representa os dados são as medianas.

**Tabela 5.4 - Percepção dos professores quanto ao contexto educacional**

Itens da percepção do contexto	Medidas			
	Média	Desvio Padrão	Moda	Media-na
Os métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) são suficientes para desenvolver o perfil de liderança desejado para o século XXI.	1,91	2,01	0	1
O atual contexto da educação em gestão exige o emprego de métodos que valorizem outros aprendizados, além dos conhecimentos e habilidades técnicas.	9,53	1,66	10	10
A valorização da ética, da cooperação, da responsabilidade social e da sustentabilidade deve ser desenvolvida através da utilização de métodos de ensino inovadores.	9,02	1,65	10	10
O desenvolvimento de saberes como o "saber conviver" e o "saber ser" dependem de abordagens que considerem a educação como um processo que pode ocorrer por meios formais, informais e não formais.	9,61	0,95	10	10

Fonte: A partir de pesquisa

Assim, os resultados desta primeira parte mostram que os 50 especialistas discordam quase totalmente, com uma mediana de grau 1, que os métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas seguidas de avaliações) são suficientes para desenvolver o perfil de liderança desejado para o século XXI.

Eles querem inovação, querem algo mais que aulas expositivas. Além disso, concordam integralmente, com uma mediana de valor 10, que:

- O atual contexto da educação em gestão exige o emprego de métodos que valorizem outros aprendizados, além de conhecimentos e habilidades técnicas;
- A valorização da ética, cooperação, responsabilidade social e sustentabilidade devem ser desenvolvidas mediante a utilização de métodos de ensino inovadores;
- O desenvolvimento de saberes com o "saber conviver" e o "saber ser" depende de abordagens que considerem a educação como um processo que pode ocorrer por meios formais, informais e não formais.

A terceira parte da pesquisa foi relacionada com o modelo educacional **Perspectivação**, especificamente, na qual foram listados os principais objetivos de suas atividades. Solicitou-se que cada professor atribuísse o grau de importância ao desenvolvimento de cada uma dessas atividades por uma instituição de ensino superior voltada para educação em gestão

responsável. Utilizou-se a escala numérica do tipo Lickert, com 11 pontos, na qual zero representa o valor mínimo (discordo totalmente) e 10 o valor máximo (concordo totalmente).

A questão 3.1.1 avalia a percepção da importância atribuída pelos professores à atividade **orientação ao aluno**, cujo objetivo é identificar o perfil do aluno, suas expectativas e planos para o futuro e verificar se o curso por ele escolhido é o mais adequado para atender a suas reais necessidades. Esta questão tem seu resultado apresentado no gráfico 5.7.

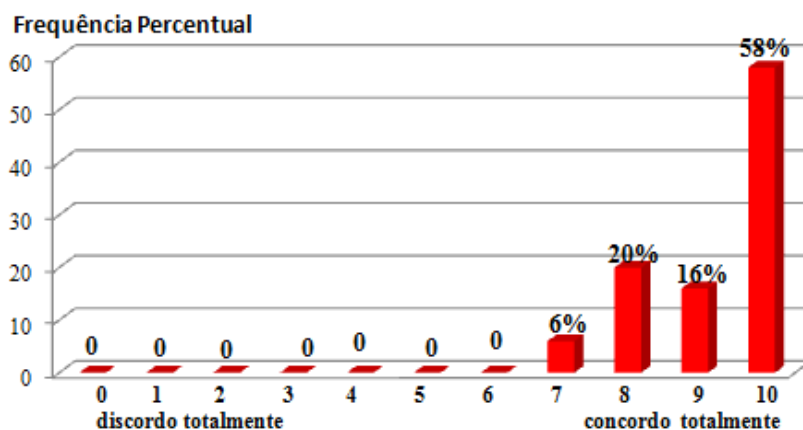


Gráfico 5.7 - "Orientação ao aluno" do Perspectivação segundo o grau de importância atribuído por professores

Fonte: A partir de pesquisa

Observa-se que 100% dos especialistas entrevistados percebem a importância da atividade orientação ao aluno.

O gráfico 5.8 apresenta o desempenho da avaliação da questão 3.1.2.

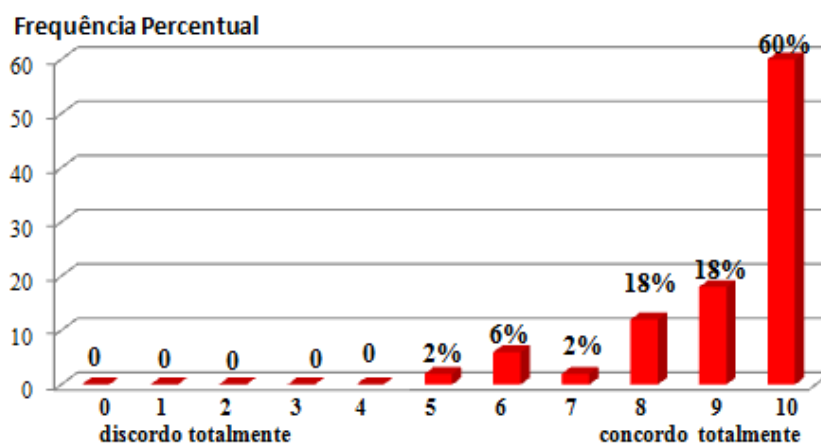
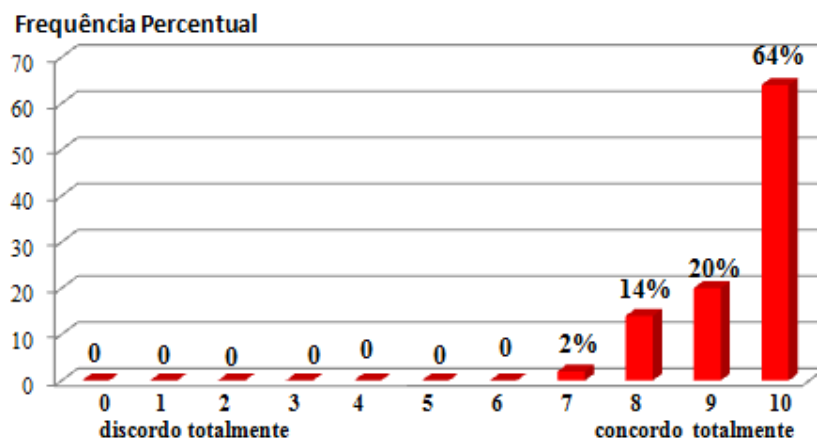


Gráfico 5.8 - "Comunidade de aprendizagem" do Perspectivação segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa

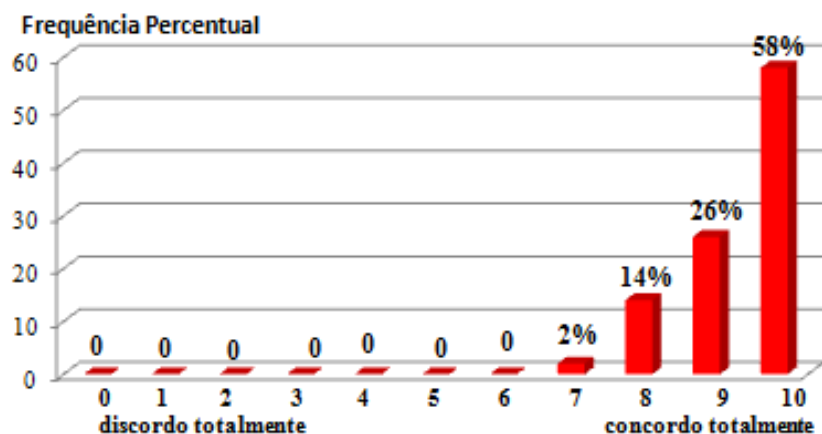
Observa-se que 98% dos especialistas entrevistados percebem a importância da atividade. A percepção da importância atribuída à atividade *comunidade de aprendizagem*, cujo objetivo é promover o primeiro contato entre os alunos da turma, buscando a construção de um clima favorável para aprendizagem em grupo e a elaboração de um documento estabelecendo as regras do contrato de convivência que será firmado entre eles. Os gráficos 5.9 e 5.10 apresentam os resultados das atividades *Plano de Desenvolvimento Profissional* e *Gestão do Conhecimento Corporativo*, que estão representadas nas questões 3.1.3 e 3.1.4.



**Gráfico 5.9 - "Plano de Desenvolvimento Profissional" do Perspectivação segundo o grau de importância atribuído**

Fonte: A partir de pesquisa

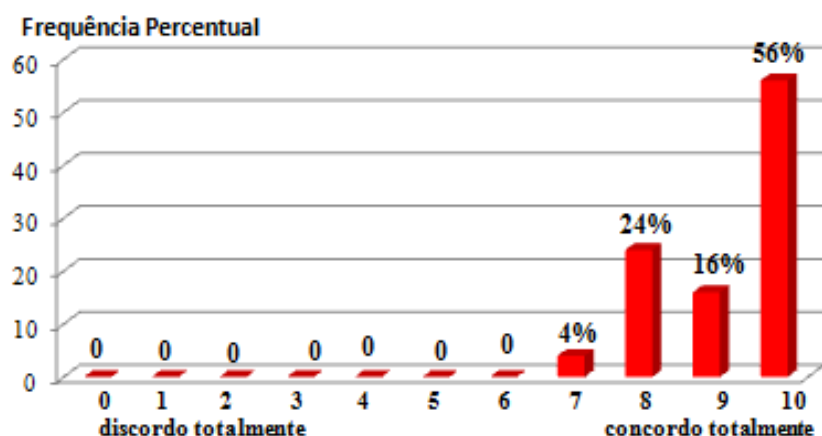
Os objetivos são, respectivamente: desenvolver a capacidade dos alunos de refletir sobre seus pontos fortes e aqueles que precisam ser aprimorados no contexto profissional e habilitá-los a gerir suas próprias carreiras, com definição de metas pessoais e escolha dos melhores métodos para atingi-las; e construir progressivamente competências, habilidades e atitudes metodológicas necessárias à produção científica, por meio da realização de seminários e fóruns preparatórios para a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso.



**Gráfico 5.10 - "Gestão do Conhecimento Corporativo" do Perspectivação segundo o grau de importância atribuído**

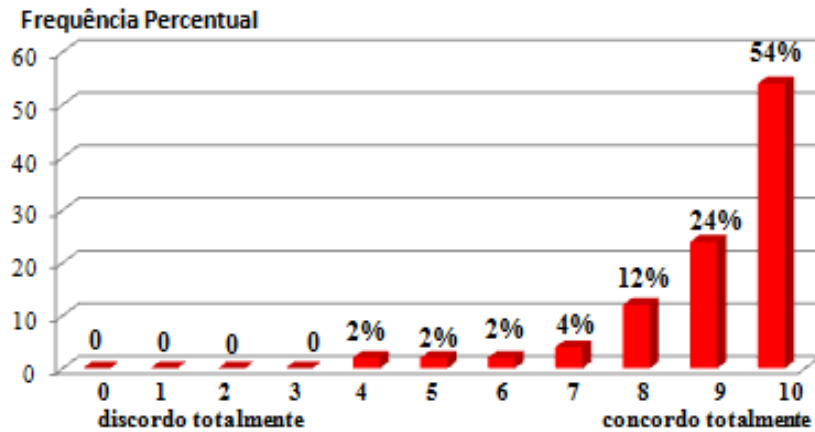
Fonte: A partir de pesquisa

As questões 3.1.5 e 3.1.6 representam as atividades de *mentoring* e *coaching*, que têm como objetivos, respectivamente: acompanhar e orientar alunos em questões como planejamento, discussão e orientações de questões acadêmicas e profissionais, buscando favorecer um vínculo mais próximo entre eles, promovendo a troca organizada de experiências e de conhecimentos; e apoiar o aluno na implementação de seu Plano de Desenvolvimento Profissional – ajudá-lo na conscientização do seu potencial, disponibilizando estratégias para que transforme esse potencial em entrega, eliminando crenças limitantes que interfiram em seu sucesso profissional. Essas atividades têm grau de concordância de 100% para *mentoring* e 96% para *coaching*.



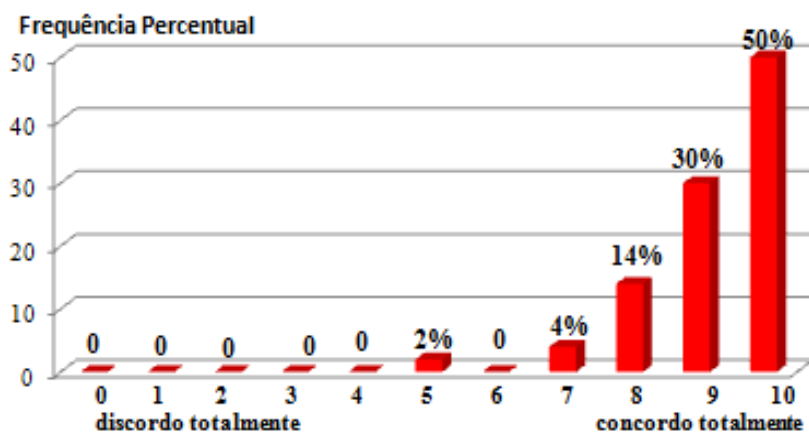
**Gráfico 5.11 - "Mentoring" do Perspectivação segundo o grau de importância atribuído pelos professores**

Fonte: A partir de pesquisa

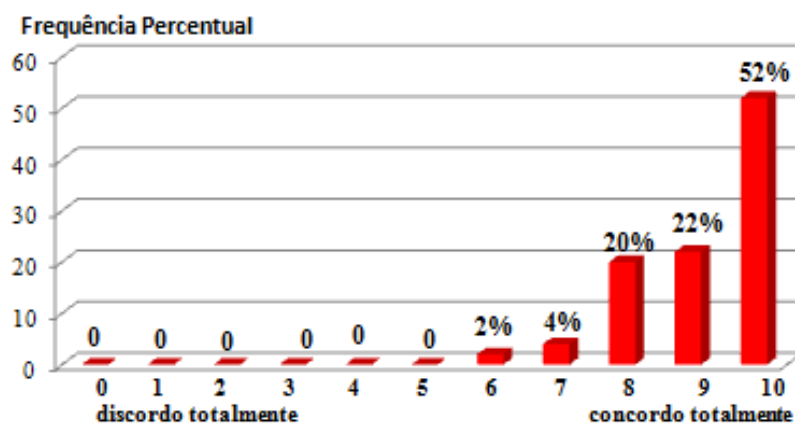


**Gráfico 5.12 - "Coaching" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores**  
 Fonte: A partir de pesquisa

As questões 3.1.7 e 3.1.8 realizaram as avaliações das atividades *Aprendendo com a Empresa e Oficinas de Aprendizagem*, que têm como objetivos trazer ex-alunos para compartilhar experiências – proporcionando associação dos conhecimentos teóricos abordados em sala de aula com práticas desenvolvidas no cotidiano em presarial – e ampliar a rede de relacionamentos e possibilitar a construção do conhecimento a partir de diferentes modelos de organização. Favorecem, também, a aquisição de competências complementares ao desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento de espaços de vivência e reflexão dos conhecimentos atuais e necessários para todos, facilitando o autoconhecimento, a reflexão individual e coletiva. Os resultados das avaliações são apresentados nos gráficos 13 e 14, respectivamente. Essas atividades têm a concordância de cerca de 98% e 100% dos especialistas, respectivamente.

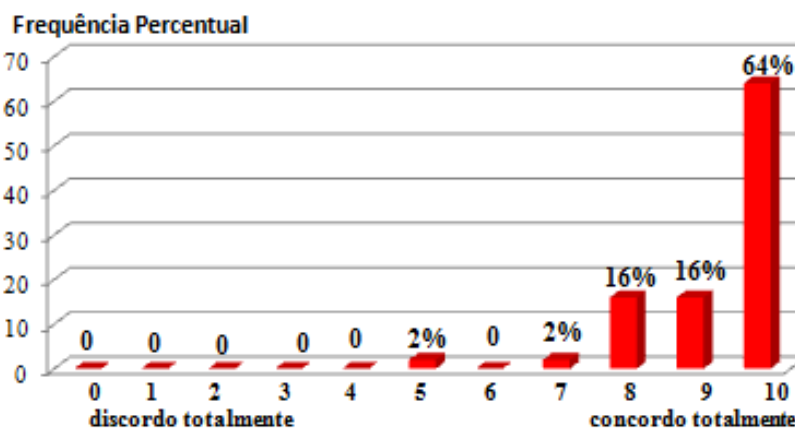


**Gráfico 5.13 - "Aprendendo com a Empresa" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores**  
 Fonte: A partir de pesquisa



**Gráfico 5.14 - "Oficinas de Aprendizagem" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores**  
 Fonte: A partir de pesquisa

Os gráficos 5.15 e 5.16 apresentam os resultados das avaliações de percepção dos especialistas das questões 3.1.9 e 3.1.10. Os objetivos dos *desafios* são estimular os alunos na implementação de soluções para desafios que envolvam os canais de aprendizagem cognitivo, emocional, social e psicomotor. Promovem vivências que levam à conscientização para mudanças individuais e grupais – desenvolvendo habilidades criativas e flexibilidade nas relações, elevando o nível de motivação do grupo e a pro-atividade na busca de objetivos comuns, fortalecendo o trabalho em equipe, o *feedback* e a capacidade de planejamento.



**Gráfico 5.15 - "Desafios" do PerspectivAÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores**  
 Fonte: A partir de pesquisa

Como se pode observar, os desafios experientes obtiveram cerca de 98% de concordância dos professores, validando assim sua importância.

Quanto à atividade *Uaná*, o objetivo é aprimorar o conhecimento teórico, prático e profissional adquirido pelos alunos durante os cursos de pós-graduação e extensão, mediante a

realização de atividades de assessoria voluntária e do desenvolvimento de projetos de cunho social. Obteve a concordância de sua importância em cerca de 98% dos especialistas.

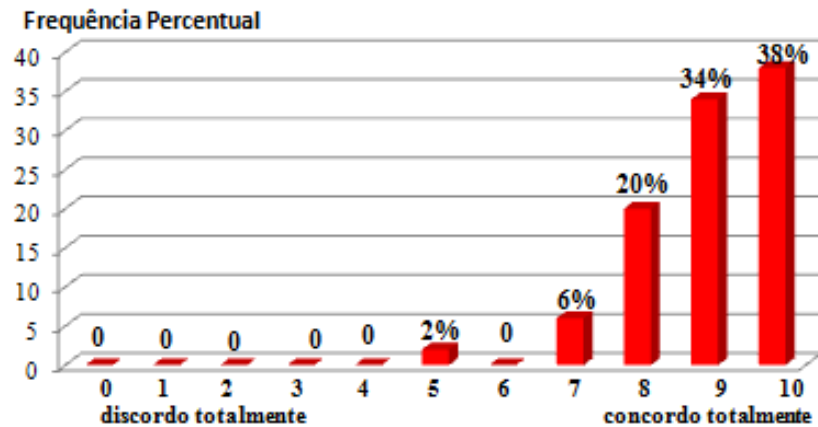


Gráfico 5.16 - "Uaná – voluntariado" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa

Os gráficos 5.17, 5.18, 5.19 e 5.20 proporcionam a visualização das distribuições de frequências das avaliações das questões 3.1.11, 3.1.12, 3.1.13 e 3.1.14 – ou seja, das atividades incubação de projetos, pesquisa, jogos de negócios e programas internacionais, que possuem os seguintes objetivos:

- Incubação de Projetos – estimular o espírito empreendedor dos alunos, desenvolvendo suas ideias inovadoras e consolidando-as em produtos, serviços ou empresas, mediante o aprimoramento das habilidades em gestão empresarial e do aporte técnico e tecnológico fornecido por uma equipe de consultores, tendo a concordância de sua importância em 100% dos professores;
- Pesquisa – integrar academia e empresas no desenvolvimento de pesquisas científicas que busquem soluções para os problemas corporativos, obtendo um percentual de concordância em relação a sua importância em cerca de 98% dos especialistas;
- Jogos de Negócios – fornecer ao aluno experiências próximas das situações que eles enfrentarão no seu dia a dia, por meio de jogos que simulam o cotidiano de uma empresa e vinculam as decisões dos jogadores com os resultados dos negócios. Esses jogos promovem a integração do conhecimento teórico adquirido em sala de aula com a prática empresarial, desenvolvendo habilidades de planejamento, organização, administração e negociação com foco na identificação das soluções mais adequadas

diante dos problemas propostos. Tem concordância de sua importância em 98% dos professores;

- Programas Internacionais – ampliar a visão dos alunos em relação aos elementos econômicos, financeiros, empresariais, culturais, educacionais e de gestão, por meio de reflexões, discussões e trocas de experiências com alunos e professores de outros países; tendo a concordância de sua importância em 100% dos professores.

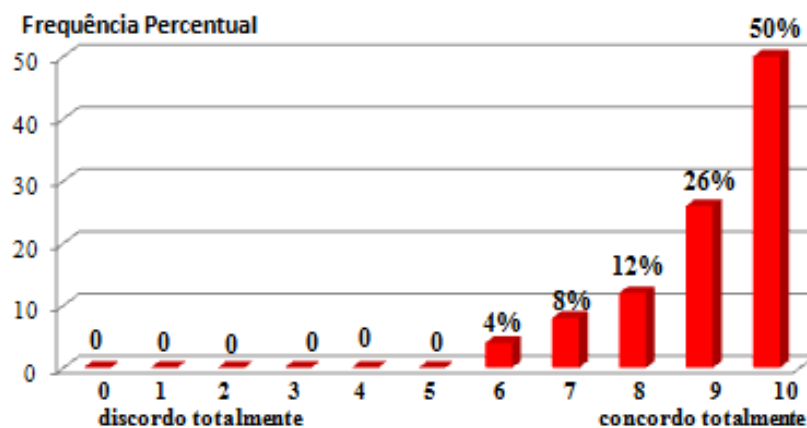


Gráfico 5.17 - "Incubação de Projetos" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa

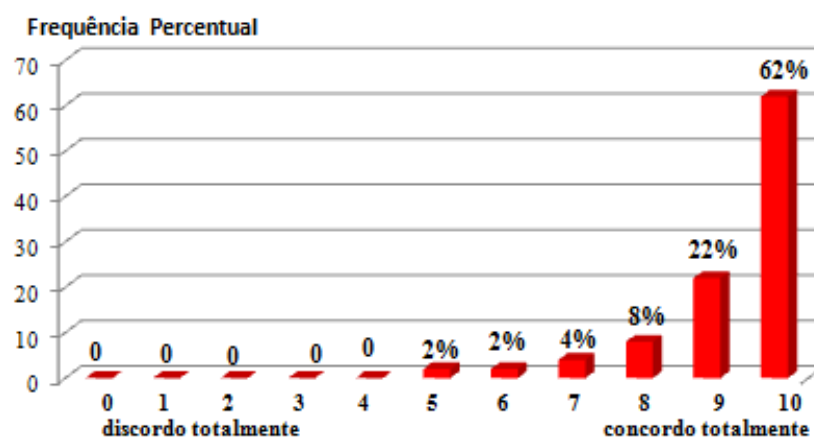


Gráfico 5.18 - "Pesquisa no ambiente corporativo" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa



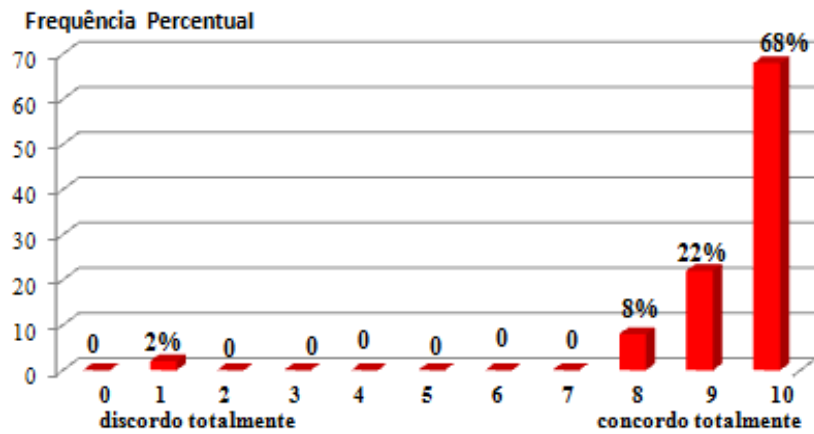


Gráfico 5.19 - "Jogos de Negócios" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa

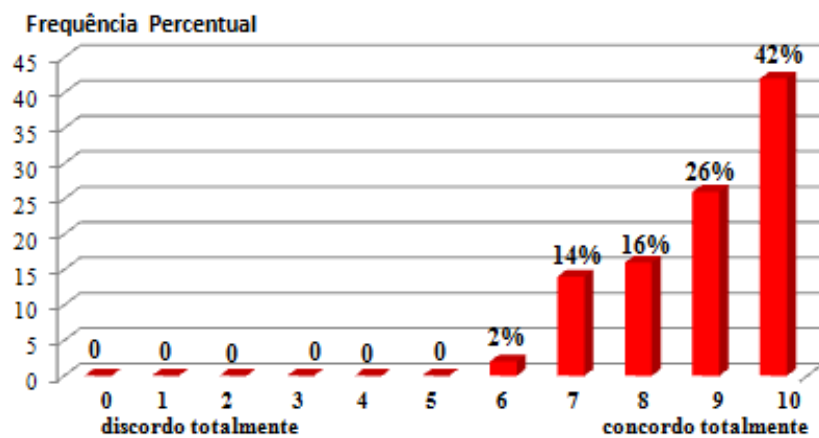


Gráfico 5.20 - "Programas Internacionais" do PerspectivaÇÃO segundo o grau de importância atribuído pelos professores

Fonte: A partir de pesquisa

A tabela 5.5 apresenta as principais medidas de tendência central da terceira parte da pesquisa, que está relacionada com a percepção dos professores quanto às atividades do PerspectivaÇÃO. As distribuições de frequências geradas também são assimétricas –isso significa que a medida que melhor representa os dados são as medianas.

**Tabela 5.5 - Percepção dos professores quanto à importância atribuída às atividades do modelo educacional PerspectivaÇÃO**

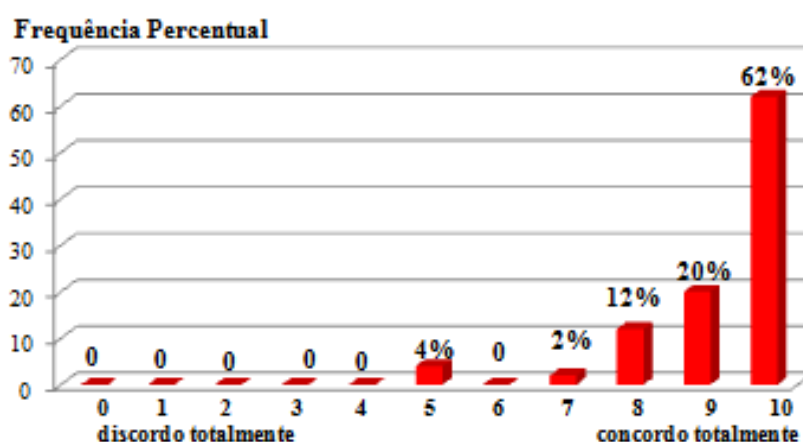
Atividades	Medidas			
	Média	Desvio Padrão	Moda	Mediana
Orientação ao aluno	9,45	1,00	10,00	10,00
Comunidade de aprendizagem	9,37	1,30	10,00	10,00
Plano de desenvolvimento profissional	9,65	0,84	10,00	10,00
Gestão do conhecimento corporativo	9,60	0,83	10,00	10,00
<i>Mentoring</i>	9,43	0,98	10,00	10,00
<i>Coaching</i>	9,29	1,37	10,00	10,00
Aprendendo com a empresa	9,39	1,07	10,00	10,00
Oficinas de aprendizagem	9,37	1,04	10,00	10,00
Desafios experienciais	9,51	1,33	10,00	10,00
Uaná	9,17	1,10	10,00	9,00
Incubação de projetos	9,29	1,16	10,00	10,00
Pesquisas	9,51	1,15	10,00	10,00
Jogos de negócios	9,63	1,38	10,00	10,00
Programas internacionais	9,10	1,17	10,00	9,00

Fonte: A partir de pesquisa

Observa-se que as medianas de valor 10 são: orientação ao aluno, com unidade de aprendizagem, plano de desenvolvimento profissional, gestão do conhecimento corporativo, *mentoring*, *coaching*, aprendendo com a empresa, oficinas de aprendizagem, desafios experienciais, pesquisas e jogos de negócios.

A quarta parte da pesquisa abrange as questões finais. A 3.2.1 refere-se à avaliação dos professores do modelo PerspectivaÇÃO, como um todo, e em comparação a outras atividades existentes nas outras instituições nas quais atuam ou atuaram.

Gráfico 5.21, apresenta os resultados da questão 3.2.1



**Gráfico 5.21 - Avaliação do modelo educacional PerspectivaÇÃO em comparação com outras atividades de instituições de ensino variadas**

Fonte: A partir de pesquisa

Observa-se que cerca de 96% avaliaram a proposta do modelo como muito importante.

Na tabela 5.6 observa-se o percentual dos professores que responderam à questão 3.2.2 na qual foi obtida a percepção de um melhor desempenho do aluno do ISAE quando com parado com os de outras instituições de ensino, em relação aos temas e aspectos mencionados.

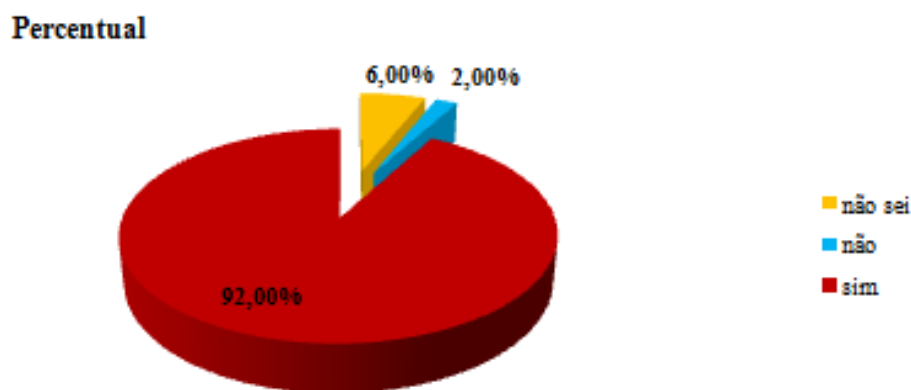
**Tabela 5.6 - Avaliação do desempenho do aluno do ISAE, em diferentes aspectos do PerspectivAÇÃO, comparados aos alunos de outras instituições de ensino**

Fatores	Frequência % dos que responderam a questão de forma negativa ou positiva				% do total geral - Não se aplica ou não sabe
	Sim	Não	Tamanho da amostra	% do tamanho da amostra	
Elaboração de TCC	93,33	6,67	15	30	70
Integração da teoria com a prática	89,19	10,81	37	74	26
Apresentações em público	79,41	20,59	34	66	32
Responsabilidade Social e Sustentabilidade	77,78	23,23	36	72	28
Autoconfiança e autoestima	83,33	16,67	36	72	28
Trabalho em equipe	87,18	12,82	39	78	22
Motivação para Aprendizagem	91,89	8,11	37	74	26

Fonte: A partir de pesquisa

Os dados mostram que cerca de 70% não se julgaram em condições ou não sabiam responder a questão sobre a elaboração de TCC. Esse fator deve-se ao fato que apenas os orientadores (mentores) e coordenadores de curso respondiam a mesma. Com relação a outras questões, a amostra ficou reduzida a especialistas que se julgavam aptos a responder às questões, margem que variou entre 66% e 78%. Os especialistas que responderam, na sua maioria (entre um intervalo de 77% e 93%), concordam que o aluno ISAE tem melhor desempenho nos fatores acima levados em consideração.

A questão 3.3 está relacionada com a percepção dos professores sobre a adequação do modelo educacional do ISAE/FGV "PerspectivAÇÃO" no cumprimento de seu objetivo de potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis. Os resultados são apresentados no gráfico 5.22.



**Gráfico 5.22 - Adequação do modelo educacional PerspectivaÇÃO quanto à potencialização da formação de lideranças globalmente responsáveis**

Fonte: A partir de pesquisa

Observa-se que 92% dos entrevistados concordam que o modelo está adequado para cumprir o objetivo de potencializar a formação de líderes globalmente responsáveis.

A última questão (3.4) é aberta e seus resultados podem iluminar a realidade do modelo educacional PerspectivaÇÃO, objeto de estudo dessa avaliação investigativa realizada. Alguns aspectos foram indicados e considerados relevantes pelo autor. Existem, entre esses aspectos: sugestões, comentários, depoimentos, testemunhos, congratulações, percepções pessoais que ajudarão certamente a tomada de decisões institucionais a partir deste estudo.

1. "Associar a participação no PerspectivaÇÃO à avaliação do corpo discente".
2. "Fazer uma revista ou site na internet que mostre como as atividades do PerspectivaÇÃO são realizadas".
3. "Publicar os melhores trabalhos e práticas em uma revista".
4. "Colher depoimentos de alunos e ex-alunos que tenham participado do PerspectivaÇÃO".
5. "Proponho que o modelo seja ancorado também por um ambiente virtual de aprendizagem, pois cada vez mais o público alvo destes MBAs são jovens que utilizam rotineiramente recursos da internet e da aprendizagem mediada pela tecnologia."
6. "É um modelo que auxilia no desenvolvimento do ser integral. Vejo com o uma solução possível para auxiliar a formação de gestores mais responsáveis. É inovador no Brasil e tem proposta consistente e viável. Uma sugestão seria estendê-lo a toda rede FGV."
7. "Vocês podem levar essas ideias para as demais conveniadas. Parabéns pela iniciativa."
8. Maior e melhor divulgação pelos esforços realizados e ampliação dos esforços em programas internacionais para outros cursos (além de projetos).

9. "O modelo é bastante completo. O ISAE está de parabéns! Deveria existir iniciativas como estas em todo o Brasil."
10. "O modelo Perspectivação fornece um fio condutor e uma ancoragem aos alunos ao longo do curso. É uma iniciativa já testada há longos anos no ISAE que deveria ser implantada na FGV como um todo. Trata-se de uma contribuição para aproximar a academia com o meio empresarial, com intenso envolvimento dos alunos. O Perspectivação pode se tornar um diferencial para todos os nossos MBAs no Brasil."
11. "Insisto em assinalar que é necessário melhorar a comunicação ao aluno sobre o modelo Perspectivação para que a adesão seja integral."
12. "As notas 10 dadas para cada atividade é porque considero muito importante *todo o Programa Perspectivação*. Nenhuma dessas atividades, isoladamente, receberia de mim uma nota 10. É o conjunto que tem força, abrange várias necessidades diferentes. Com exceção da Comunidade de Aprendizagem – que é a primeira disciplina e visa incentivar que, ao invés da postura de *aluno* (passivo), se adote a postura de ser *aprendiz* (ativo e participante) –, as demais atividades interessarão de forma diferente a cada aluno, dependendo de seu nível de maturidade pessoal e profissional. Penso que seria ilusão acreditar que todos se interessarão por tudo. O desafio é que o aprendiz, ao chegar à instituição, visualize e acredite nos benefícios que terá ao participar dessas atividades. Só depois de participar delas é que eles sentem realmente sua importância em seu desenvolvimento pessoal e profissional."
13. "Como o Perspectivação é um modelo exclusivo do ISAE, tenho a sensação de que os professores da rede FGV (Rio) também não conhecem muito os benefícios dessa proposta. Falo isso em função de conversa com dois ou três professores que, ao nos encontrarmos no ISAE antes do início da aula, me perguntaram sobre a disciplina que estaria conduzindo. Eles foram muito receptivos, demonstraram genuíno interesse e solicitar a cópia do material que uso em sala (no caso, eu estava conduzindo a Comunidade de Aprendizagem e o *Coaching*)."
14. "Sinto orgulho e me sinto muito bem em participar do corpo de professores do Perspectivação do ISAE, porque acredito no conjunto dessa proposta, que atende necessidades do mercado profissional. Alguns alunos provavelmente ainda não se defrontaram com essas necessidades. E isso é natural já que a proposta é inovadora, preventiva, de crescimento. Quando a necessidade chegar, o aprendiz, se fez seu

MBA a sério, es tará muito mais preparado para superar as dificuldades. Desejo todo sucesso ao PerspectivAção, em todas as suas atividades!"

15. "Na minha opinião, as atividades do PerspectivAção *deveriam ser mais divulgadas* internamente e "alardeadas" para a comunidade específica e geral, nas mídias disponíveis. O PerspectivAção é uma proposta vencedora, e espero que dure muito e seja discutida, adaptada e adotada por outras instituições preocupadas com educação."
16. "Parabéns pela iniciativa. Isso é fazer diferença e agregar valor para os cursos e alunos."
17. Melhorar a divulgação interna do programa para os alunos.
18. "Parabéns ao ISAE por implementar e manter esse modelo educacional. Considero um diferencial importante com relação às demais instituições."
19. "Acredito na necessidade da criação de um mapa estratégico, capaz de construir e monitorar metas estabelecidas pelo modelo."
20. "O modelo aplicado pela ISAE é inovador e se traduz em maior comprometimento dos alunos e visão aberta no que diz respeito a contextos de mercado e aplicabilidade das experiências de cada um deles. Parabéns à instituição por essa iniciativa, acreditando que a mesma contribuirá de forma decisiva na formação de profissionais mais capacitados, responsáveis e atentos com o mercado em geral."
21. "Acredito que a maior contribuição que este modelo pode dar ao profissional em formação é a oportunidade de ser beneficiado pelo fato de vivenciar todas as indicações e apoio dele advindos. E também ter espaço e instigação para refletir sobre a necessidade de mudanças diante do cenário organizacional contemporâneo, operacionalizar e introjetar essas mudanças."

Após a avaliação investigativa realizada com uso do segundo procedimento metodológico – validação – pode-se interpretar, a partir de todos os resultados colhidos, que o modelo educacional PerspectivAÇÃO é entendido pelos professores que trabalham no desenvolvimento de suas atividades como promissor para a formação de líderes globalmente responsáveis, sendo reconhecido como um diferencial que o ISAE possui na formação proposta.

Em conjunto com os resultados do primeiro procedimento da avaliação investigativa – a verificação – a potencialização de ideias para aperfeiçoamento do modelo educacional está presente e assegura que a continuidade do trabalho pedagógico iniciado prossiga.

Esse foi o sentido e o significado deste estudo para a instituição e para o autor que é um catalisador de todo o processo.

Mediante a oportunidade de realização da tese e a partir da reflexão dos resultados e observações colhidas na avaliação investigativa realizada, foi elaborado o último capítulo das Conclusões, que nunca serão finais porque o modelo educacional PerspectivaÇÃO é um processo dinâmico de aperfeiçoamento contínuo.

As conclusões expostas no próximo capítulo originam-se da reflexão quanto aos objetivos da pesquisa e trazem uma síntese a partir da avaliação investigativa realizada, delimitando a contribuição da pesquisa para a sociedade e para a ciência. Finaliza com recomendações para o aprimoramento do modelo e com um depoimento pessoal do autor.





## 6 CONCLUSÕES

A pergunta de partida, que se buscou esclarecer com o desenvolvimento da presente tese, foi configurada da seguinte forma: "*O modelo educacional do ISAE/FGV está adequado ao contexto brasileiro de uma educação executiva responsável?*". Na tentativa de responder a essa questão prévia, um longo caminho foi percorrido, iniciando-se com a definição de outras questões que conduziram à definição do problema e delimitação dos objetivos da pesquisa. Na continuidade, procedimentos metodológicos foram escolhidos para serem aplicados e alcançar os resultados. Análises e discussões foram realizadas a partir dos resultados, chegando-se às conclusões, acompanhada de um Depoimento pessoal. Apoiando-se no suporte teórico-conceitual e visando avaliar o modelo educacional apresentado, foi escolhido o método Pesquisação com dois procedimentos metodológicos – verificação e validação aparente (*face validity*).

Para efetuar a verificação, o autor elaborou uma matriz de cotejamento contendo as dimensões e categorias a serem usadas na avaliação investigativa como critérios de análise, delimitados por uma breve síntese teórica. Com a aplicação da matriz elaborada, procedeu-se à primeira parte da avaliação investigativa, podendo-se concluir em quais aspectos a concepção do modelo Perspectivação apresentou adequação e congruência em sua elaboração como sistema complementar de aprendizagem aos currículos de MBA, oferecidos pela rede FGV em várias localidades no Brasil, visando potencializar a formação de líderes globalmente responsáveis.

A avaliação investigativa, nos moldes do "*face validity*", possibilitou a realização de uma pesquisa empírica junto a 50 respondentes que constituíram a amostra de professores que atuam na rede FGV, incluindo o ISAE/FGV onde é aplicado o modelo, permitindo assim um posicionamento comparativo entre os alunos ISAE e os alunos das instituições onde o Perspectivação não é aplicado. O questionário elaborado para este estudo permitiu levantar dados sobre o contexto educacional atual, a importância atribuída ao modelo segundo o parecer de cada professor sobre as atividades desenvolvidas e sobre o alcance do objetivo principal da existência do modelo, bem como sugestões, críticas e depoimentos pessoais.

A educação experiencial, voltada para o processo de aprendizagem para adultos que fazem parte do mercado de trabalho ou estão pretendendo ingressar, revelou, por meio da avaliação realizada, a partir das quatorze atividades conectadas que integram os blocos curriculares da proposta metodológica como sistema de aprendizagem, muitos aspectos que

surgiram como relevantes para o processo de aperfeiçoamento deste modelo educacional aberto, sistêmico e em contínua atualização.

Neste capítulo, são apresentadas as conclusões da presente tese que buscam cobrir os seguintes aspectos:

1. quanto aos objetivos da pesquisa;
2. síntese a partir da metodologia aplicada;
3. contribuição da pesquisa para a sociedade e para a ciência;
4. recomendações para aprimoramento do modelo.

## 6.1 QUANTO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Comenta-se, a seguir, de que modo os objetivos propostos foram alcançados.

- *Apresentar o modelo educacional PerspectivaÇÃO, desenvolvido pelo pesquisador e implantado, a partir de 2003, no ISAE/FGV, em Curitiba, Estado do Paraná, Brasil.*

No capítulo 3, apresentou-se a proposta do modelo educacional do ISAE/FGV. Inicialmente foram situadas as instituições educacionais envolvidas no processo: a Fundação Getúlio Vargas – FGV e o Instituto Superior de Administração e Economia do Mercosul (ISAE/FGV). A seguir foi feita uma caracterização do sistema educacional do ISAE, com o parte da Rede FGV, a arquitetura curricular das propostas educacionais, com ênfase nos MBAs. Foram apresentados os conceitos norteadores como temas transversais do ISAE e foi descrito o modelo educacional PerspectivaÇÃO, objeto do estudo desta tese. Esse sistema educacional híbrido foi criado para potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis, mediante a ampliação e o aprofundamento das competências desenvolvidas nos programas educacionais da FGV. Dentro dos blocos curriculares do modelo em avaliação, foram caracterizadas cada uma das quatorze atividades que compreendem as diversas estratégias metodológicas, sendo definida a estrutura de cada uma delas, consideradas de forma interdependente e todas conectadas na proposta educacional aberta e sistêmica.

- *Verificar a fundamentação teórica do modelo educacional em pauta, utilizando uma matriz de cotejamento para avaliar a adequação e consistência interna do que é proposto ao aluno.*

Inicialmente no capítulo 2, apresentou-se a revisão da literatura que constitui o suporte teórico conceitual da tese. Os temas abordados expressam a explicitação do novo paradigma

da educação empresarial responsável e os referenciais necessários para a construção de um modelo educacional. Na junção desses dois grandes temas se estrutura a concepção desejada e proposta para a implantação do modelo híbrido da escola de negócios ISAE/FGV denominado PerspectivAÇÃO. A matriz de cotejamento, elaborada para verificar a adequação e consistência interna do modelo no tocante ao que deve ser proposto ao aluno, foi criada a partir do suporte teórico conceitual, de onde foram selecionados alguns aspectos que originaram as cinco dimensões com suas categorias. Modelos Educacionais, Concepções de educação, Educação para a Gestão Responsável, Teorias de Aprendizagem e Visão Holística na Educação se constituíram nas dimensões, que, em conjunto, se desdobraram em doze categorias, com uma breve síntese teórica para cada uma, usadas na avaliação investigativa como critérios de análise para a verificação pretendida pelo autor. A matriz é detalhada no capítulo 4, dedicado à metodologia do trabalho. Essa matriz realmente possibilitou verificar a aderência do modelo educacional avaliado aos critérios teóricos estabelecidos que expressam as noções conceituais amplamente preconizadas na literatura para a construção de um modelo educacional. No capítulo 5, os resultados dessa verificação são expostos e seu detalhamento permite concluir que o segundo objetivo da tese foi totalmente alcançado.

- *Validar empiricamente o modelo educacional apresentado, por meio de pesquisa com base na técnica de face validity, a partir da percepção de professores que atuam na rede FGV, inclusive no ISAE/FGV onde o PerspectivAÇÃO é aplicado.*

Para validação empírica do PerspectivAÇÃO, dentro do processo de avaliação investigativa, optou-se pelo método *face validity* numa pesquisa empírica com professores da rede FGV. A amostra foi composta por 50 docentes, que responderam, a um questionário elaborado para este fim. O questionário é composto de cinco partes: caracterização da amostra, avaliação do conteúdo educacional, atividades do PerspectivAÇÃO, objetivo do modelo educacional, e, comentários livres. A validação aparente do modelo, fazendo-se a ressalva de que será preciso uma validação de conteúdo, posteriormente, pode-se considerar atingida, pois os professores demonstraram um envolvimento maior do que o esperado em relação ao modelo que visa potencializar a formação de lideranças globalmente responsáveis. A validação empírica do modelo, dentro dos limites do próprio instrumento, foi obtida pela atribuição de graus, em escala de avaliação, quanto à importância para os envolvidos, no caso, apenas um dos segmentos – os professores, para cada atividade integrante do sistema de aprendizagem PerspectivAÇÃO. A ampliação da pesquisa a outros atores do processo, principalmente aos alunos, orientadores e mentores deverá ser realizada. A parte aberta do instrumento revelou

um alto grau de comprometimento por parte dos professores com a proposta implantada. Caso não houvesse a adesão ao modelo educacional por esse segmento, a proposta estaria fadada a ser eliminada do ISAE, inclusive pelo efeito de divulgação de suas percepções dentro da grande Rede FGV, uma vez que os professores atendem a instituições diversas em várias cidades brasileiras. Entretanto, o que foi colhido e que se encontra registrado na seção 2 do capítulo 5, evidencia um alto grau de entusiasmo pela proposta, inclusive com recomendações de que seja estendida para outras instituições da rede como um diferencial criado pelo ISAE.

## 6.2 SÍNTESE A PARTIR DA METODOLOGIA APLICADA

Conclusões de um trabalho científico não deverão ser definitivas e quando este trabalho refere-se a uma proposta avaliativa é sempre mais prudente a elaboração de uma síntese. A metodologia de Pesquisa permitiu que o autor venha refletindo sobre uma sistemática de aperfeiçoamento contínuo do modelo, que vem sendo implantado no ISAE. Da mesma forma, a avaliação realizada, a partir da verificação de consistência teórica e da validação junto ao segmento dos professores, iluminou a realidade de um modelo híbrido de sistema de aprendizagem no paradigma da educação empresarial responsável, que a partir do conjunto de atividades propostas tem um grande potencial de atualização e de descobertas para a tomada de decisão pedagógica e política na direção da mudança futura.

As questões presentes no contexto brasileiro, que foram levantadas no capítulo 1 são aqui referidas com o premissas impulsionadoras do ciclo ação-reflexão-ação e ajudam a elaborar agora a síntese do processo da criação do modelo educacional avaliado e dos efeitos obtidos com esta tese por meio da metodologia aplicada. Em outro momento, essas premissas poderiam ser investigadas com o hipóteses, mas aqui fundamentam a criação do suporte teórico e metodológico da proposta da tese. E fazendo-se um mergulho no processo anteriormente vivido descobre-se que foram elas que animaram as primeiras discussões na construção do *PerspectivaÇÃO*. A premissa de que as instituições de educação em gestão são, em geral, tradicionais, com o foco mais voltado para a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, ignorando as abordagens experienciais e as peculiaridades dos alunos adultos e que não privilegiam os valores da ética, sustentabilidade e responsabilidade social, enfatizando exclusivamente os conceitos da economia de mercado foi apresentada nesta tese e é parte da reflexão quando da criação do modelo educacional complementar. Também a afirmação de que os modelos educacionais adotados pelas instituições de educação em gestão, na maioria

das vezes, utilizam concepções inadequadas ao processo de aprendizagem humano, gerando apenas o aprendizado de ordem inferior, sendo que seus programas não são estruturados com a aplicação dos princípios da engenharia pedagógica, resultando na dissociação entre a academia e a empresa foi uma premissa adotada desde os primeiros momentos das discussões internas que conduziam à ideia de que para ter sucesso a proposta criada não poderia substituir os currículos formais, mas tornar-se um grande contexto de integração. A existência de muitos modelos educacionais, orientados para a gestão, que não consideram os requisitos e as motivações de aprendizagem de cada aluno e ainda não se ajustam ao novo perfil do trabalhador deixando de lado abordagens indispensáveis ao contexto de mudança vivido por todos os gestores, ou seja: aprendizagem transdisciplinar, prática de saberes transversais e autoformação dos alunos provocou a construção coletiva deste novo sistema complementar que surgiu como diferencial do ISAE e vem gerando acolhimento e adesão oportunizando que um bom número de professores, na pesquisa empírica o recomende para divulgação e adoção dentro da rede FGV.

### 6.3 CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA A SOCIEDADE E PARA A CIÊNCIA

O problema da tese foi assim formulado:

- "O modelo educacional PerspectivaÇÃO do ISAE/FGV, com base na transdisciplinaridade, transversalidade e autoformação, está adequado ao paradigma de educação empresarial responsável no Brasil?"

Este estudo de avaliação investigativa está sendo considerado pelo autor como um instrumento de gestão para mensurar e divulgar o modelo educacional criado e implantado no ISAE/FGV desde 2003. A disseminação desta tese pretende oportunizar as condições necessárias para mobilizar a rede da FGV no sentido de aderir ao novo modelo, agora avaliado por verificação e validação.

Extrapolando o âmbito institucional localizado, o estudo poderá contribuir para a sociedade e para a ciência nos seguintes aspectos:

1. Oferecer um referencial teórico-prático sobre a avaliação de um modelo educacional para instituições de ensino, inclusive para as que seguem o PRME.
2. Contribuir para uma nova perspectiva em relação à maneira como as atividades educacionais podem promover a aprendizagem efetiva para adultos inseridos no mercado de trabalho, a partir da construção e gestão do conhecimento.

3. Sistematizar referenciais globais de educação para a gestão com a compilação do estado da arte nos modelos educacionais internacionais e extremamente atuais, que poderão gerar novas ideias para as escolas de negócio no Brasil.
4. Anunciar a importância das políticas globais e a adesão possível pelo ambiente educacional formal, despertando para o sentido de integridade, convergência e cooperação interinstitucional global.
5. Oferecer exemplo de modelagem de cursos e propostas educacionais combinadas entre contextos formais, não formais e informais, divulgando a aplicação da engenharia pedagógica para assegurar a consistência e adequação.
6. Disseminar um novo sistema de aprendizagem para adultos, de concepção experiencial, de base construtivista e na teoria do conhecimento aplicado, mediante a relação teórico-prática.
7. Divulgar exemplos de algumas práticas que podem ser adotadas pelas instituições de ensino responsáveis pela formação de gestores para que elas promovam sustentabilidade, responsabilidade social, inovação, empreendedorismo e governança.
8. Apresentar um formato de matriz teórica de cotejamento que pode ser criada e aplicada a qualquer situação de avaliação, trazendo um novo olhar sobre o processo de verificação dentro da avaliação investigativa.
9. Criar um movimento de busca de soluções inovadoras para uma educação mais eficiente e eficaz para potencializar a formação de liderança globalmente responsável, dentro de sistemas de ensino e em empresas, por meio de consultorias, palestras e coordenação de grupo de estudos;
10. Contribuir para a literatura técnica e científica na área da educação empresarial responsável e na gestão e liderança global, a partir de atitudes, valores e competências individuais e coletivas.

#### 6.4 RECOMENDAÇÕES PARA APRIMORAMENTO DO MODELO

A partir do presente estudo, destacam-se algumas considerações:

- realizar pesquisa de percepção de valor e validação de conteúdo das diversas atividades do modelo educacional *Perspectiva*ÇÃO;
- realizar estudos de caso e pesquisas sobre as atividades *per se* do modelo educacional *Perspectiva*ÇÃO e em suas conexões;

- executar estudos para a inclusão de novas atividades no modelo educacional avaliado na tese;
- estudos de casos com empresas que venham a contratar o modelo educacional PerspectivaÇÃO para cursos *in company*, focando as mudanças organizacionais e os resultados obtidos; e
- criação de cursos para professores e modelagens de sistemas de aprendizagem baseados nas premissas do modelo educacional PerspectivaÇÃO.
- Progressividade
- Abordagem com os alunos (um dos principais stakeholders)





## **DEPOIMENTO PESSOAL**

Encerro este projeto, com um balanço instigante em relação as minhas inquietudes iniciais, cujo teor central me trazia a necessidade de verificar e validar um modelo educacional concebido a partir de um ímpeto inconformista com os padrões da educação executiva praticados à época. Guardavam uma certa distância em relação ao elevado grau de formação requerido por uma sociedade que enfrentava as maiores transformações da história da humanidade.

Digamos que a mesma inquietude traduzia, de um lado, um nível de consciência sobre a intensidade dos impactos causados por essas transformações e, de outro, certa frustração, ao constatar o *gap* na qualidade da formação de lideranças para atuar sobre esse mesmo cenário, seja na gestão da capacidade de adaptação às mudanças, seja na gestão da inovação voltada à sustentabilidade nas suas dimensões econômica, social e ambiental.

Ao mesmo tempo, começava atentar para os movimentos que surgiam não apenas no Brasil, mas principalmente fora dele. Os desdobramentos da Agenda 21, a criação Instituto Ethos no Brasil, o Processo de Bologna na UE e o lançamento do Pacto Global e o Relatório sobre a educação do futuro da ONU, foram movimentos isolados que esboçavam algumas respostas ao atendimento dessas demandas, ao mesmo tempo em que nos encorajavam a perseguir nossos objetivos na implantação do *Perspectivação*, não com o modelo acabado, mas sim como um conjunto de iniciativas que dia a dia passava a conquistar espaço e credibilidade.

Ao receber o reconhecimento de vários experts e organizações onde havia a oportunidade de participar e compartilhar as teorias e experiências do modelo, muitos foram aqueles que me instigaram a submeter o *Perspectivação* a uma investigação de caráter científico.

O desafio foi encarado com o mesmo ímpeto de quando foi concebido, acrescido de um grande esforço na medida em que buscava a sua conformação, comparação e avaliação com as necessárias sustentações teóricas requeridas no percorrer da construção científica devidamente referenciada.

Foi uma longa e frutífera escalada, com momentos de difíceis enfrentamentos e de riquíssimas descobertas, além de um sofrido período de intercorrência pessoal e de perdas, porém tudo superado por um balanço consideravelmente positivo e único em termos de conquista e forte realização.

Realização pela efetiva contribuição com a formação de líderes. Sim, de líderes conscientes da sua nobre função, como protagonistas da gestão da mudança, voltados à construção de uma sociedade economicamente mais avançada, ambientalmente sustentável e socialmente mais justa.

Assim, o que os resultados da investigação confirmam, o futuro nos afirmará agora a certeza de intensificar as nossas ações aprimorando o modelo e ampliando a sua escala de aplicação, encorajando novos parceiros na amplificação das teorias que ora suplantam as inquietudes de ontem.

De novo, coragem e muito entusiasmo.

**MEUS AGRADECIMENTOS.**

## BIBLIOGRAFIA

- AACSB – The Association to Advance Collegiate Schools of Business International (2005), *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*, Tampa FL, Revised January 1.
- Abbagnano, N. (2000), *Dicionário de filosofia*, São Paulo, Martins Fontes.
- AEE, Association for Experiential Education (2009), *A community of progressive educators and practitioner*. Disponível em: <http://www.aee.org/about/whatIsEE>
- Almeida Filho, J. R. (2007), *Responsabilidade social das empresas e valores humanos: um estudo sobre a atitude dos gestores brasileiros*, Tese de Doutorado em Administração, EBAPE, FGV. Disponível em: <http://virtualbib.fgv.br/dspace/handle/10438/3272>
- Almeida Filho, N. e B. S. Santos (2008), *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*, Coimbra, Almedina.
- Alred, G., B. Garvey e R. Smith (1998), *The Mentoring Pocketbook*, Alresford, UK, Management Pocketbooks Ltd.
- Ander-Egg, A. (2000), em Omiste *et al.* *Formação de grupos populares: uma proposta educativa*, Rio de Janeiro, DP&A.
- Andresen, L., D. Boud e R. Cohen (2000), "Experience-Based Learning", em G. Foley (ed.), *Understanding Adult Education and Training*, 2a. ed., Sydney, Allen & Unwin.
- ANPROTEC (2002), *Glossário dinâmico de termos na área de Tecnópolis*, Parques Tecnológicos e Incubadoras de Empresas. Brasília, Anprotec.
- Aranha, A. V. S. (2008), *Andragogia: avanço pedagógico ou "pedagogia de resultados" na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores?* ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1873927705492.doc>
- Araujo, A. (1999), *Coach - um parceiro para o seu sucesso*, Rio de Janeiro, Livraria Emmanuel.
- Arduino, J. (2001), "A complexidade", em E. Morin (org.), *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*, Tradução e notas de Flávia Nascimento, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, pp.548-558. (Oitava Jornada Temática, Paris, França, 1988, idealizada e dirigida por Edgar Morin).
- Argyris, C. (1999), *On Organizational Learning*, 2a. ed., USA, Jossey-Bass.
- Argyris, C. e D. Schön (1978), *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*, Reading/Mass, Addison-Wesley.
- Arroyo, M. G. (2000), *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Arruda, N. (2012). High Level Closing Plenary – Rio+20 Corporate Sustainability Forum. Disponível em: <http://webtv.un.org/meetings-events/watch/norman-arruda-high-level-closing-plenary---rio20-corporate-sustainability-forum/1695852008001>
- Arruda Filho, N. de P. e H. P. Silva (2007), *Educação corporativa como ferramenta de desenvolvimento organizacional sustentável: estudo de caso sobre o processo de transformação organizacional ocorrido na Copacol a partir da atuação do ISAE/FGV*, Curitiba, Brasil, ISAE/FGV.
- Arruda Filho, N. P. (2002), *Os processos de inserção e atuação do ISAE junto à Comunidade Empresarial Paranaense*, Dissertação de Mestrado em Gestão Empresarial, Fundação Getúlio Vargas - RJ.
- Ascough, R. S. (2002), "Designing for online distance education: Putting pedagogy before technology", *Teaching Theology & Religion* 5(1), p.17.

- Assis, E. G. (2004), "A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao turismo", *Revistaturismo* 2. Disponível em: <http://www.revistaturismo.com.br/materiasespeciais/visitatecnica.htm>
- Azevedo, M.L.N. (2006), "A integração dos sistemas de educação superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica", em J. dos R. Silva Jr., J. F. Oliveira e D. Mancebo (orgs.), *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*, Campinas, SP, Alínea.
- Baetz, W. e G. V. Linden (2000), *The Hybrid Business School*, França, Prentice Hall.
- Banks, J., J. S. Carson II, B. L. Nelson e D. Nicol (2001), *Discrete-event system simulation*, New Jersey, USA, Prentice Hall.
- Baraya, A. R., C. Budden e R. L. Juban (2005), "Enhancing Business Students' International Capabilities Through Global Education Programs", *Journal of Business & Economics Research* 3(645).
- Barros, N. e N. Santos (2003), Engenharia pedagógica: a convergência tecnológica da engenharia com a pedagogia, *XXIII Enegep*, Ouro Preto, MG, Brasil.
- Basque, J. (2004), "En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique Du professeur d'université?", *Revue Internationale des Technologies em Pédagogie Univesitarie* 1(3). Disponível em: <http://www.profetic.org:16080/revue/IMG/pdf/basque.pdf>
- Bassanezi, R. C. (2006), *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*, São Paulo, Contexto.
- Bateson, G. (1981), *Steps to an Ecology of Mind*, New York, Ballantine.
- Beauchamp, T. L. e N. Bowie (2004), *Ethical Theory and Business*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Becker, F. (2001), "Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos", em *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed.
- Behar, P.A. (org.), A. P. F. C. Souza, A.L. Macedo, C. B. Amaral, C. A. W. Torrezzan, D. Schneider et al. (2009), *Modelos pedagógicos em educação a distância*, Porto Alegre, Artmed.
- Bell, C. R. (2001), *Managers as mentors: building partnerships for learning*, 2a.ed., San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
- Belloni, M. L. (2003), *Educação a distância*, 3a. ed., Campinas, Autores Associados.
- Benedicto, S. C., A. M. P. Silva e A. C. Rodrigues (2005), "Aprendizagem transformativa nas organizações: uma análise da proposta andragógica da Universidade Corporativa Petrobrás", *Anais do XVI EANAGRAD Encontro da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*, Belo Horizonte, MG, ANGRAD, v.1.
- Beneitone, P., C. Esquetini, J. González, M. M. Maleta, G. Siufi e R. Wagenaar (2007), *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina – Relatório Final – Proyecto Tuning America Latina 2004-2007*. Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Bersin, J. (2004), *The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned*, San Francisco, CA, John Wiley and Sons.
- Bigge, M. L. (1977), *Teorias de aprendizagem para professores*, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo (EPU).
- Birou, A. (1976), *Dicionário das ciências sociais*, 2a. ed. Lisboa, D. Quixote.
- Bittencourt, F. (2000), "Um jogo de negócios", *Revista Insight MVC* 23. Disponível em: <http://www.institutomvc.com.br/insight23.htm>
- Bloom, B. S. et. al. (1974), *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*, Tradução de Flávia Maria Sant'Anna, Porto Alegre, Globo, v.1.
- Bordenave, J. D. e A. M. Pereira (1977), *Estratégia de ensino-aprendizagem*, Petrópolis, Vozes.

- Borg, W. R. e M. D. Gall (1999), *Educational research: an introduction*, 3a. ed., London, Longman.
- Borredon, L., S. Deffayet, A. C. Baker, D. A. Kolb (2008), "Enhancing Deep Learning: Lessons From The Introduction Of Learning Teams In A Graduate Degree Program", *Working Paper*, Department of Organizational Behavior, Case EDHEC Business School. Disponível em: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/EDHEC-Team-Learning-ORBH-Working-Paper.pdf>
- Boud, D., R. Cohen e D. Walker (1993), *Using experience for learning*, Buckingham, UK, Open University Press.
- Brandão, C. R. (1986), *O que é educação*, 17a. ed., São Paulo, Brasiliense.
- Brandão, C.R. (2002), *A educação popular na escola cidadã*, Petrópolis, RJ, Vozes.
- Brasil (1998), Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências, *DOU*, 19 fev.
- Brasil (2007), Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, *DOU*, 25 abr.
- Briggs, L. J. (1977), *Instructional Design: Principles and Applications*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- Bruner, J. S. (1975), *Uma nova teoria de aprendizagem*, Rio de Janeiro, Bloch.
- Buller, P. F., G. M. McEvoy e J. R. Craugan (1995), "A Model for Developing Student Skills and Assessing MBA Program Outcomes through Outdoor Training", *Journal of Management Education* 19, pp.35-53.
- Burton, J. K. e P. F. Merrill (1991), "Needs assessment: Goals, needs, and priorities", em L. J. Briggs, K. L. Gustafson e M. H. Tillman (eds.), *Instructional design: Principles and applications*, 2nd ed., Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications, pp.17-43.
- Busquets, M. D. et al. (1999), *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo, Ática.
- Capra, F. (1982), *O ponto de mutação*, São Paulo, Cultrix.
- Carré, P., A. Moisan, D. Poisson (1997), *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.
- Carretero, M. (1997), *Construtivismo e educação*, Porto Alegre, Artmed.
- Carvalho, F. S. et al. (2009), *The use of Business Games*, Artigos FGV Online. Disponível em: [http://www5.fgv.br/fgvonline/fgv/artigos/fgvonline\\_business\\_games.pdf](http://www5.fgv.br/fgvonline/fgv/artigos/fgvonline_business_games.pdf)
- Carvalho, G. A. (2002), "Governança corporativa no Brasil em perspectiva", *Revista de Administração* 37(3), pp.19-32.
- Cavalcanti, R. de A. e M. A. F. da S. Gayo (2005), "Andragogia na educação universitária", *Revista Conceitos* 11 e 12. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>
- Cayer, M. (1996), *An inquiry into the experience of Bohm's dialogue*, Unpublished doctoral dissertation, Saybrook Institute, San Francisco.
- Cetrans (2002) (org.), *Educação e transdisciplinaridade II*, São Paulo, Triom/Unesco.
- Chanlat, J. F. (2000), *Ciências sociais e management: reconciliando o econômico e o social*, São Paulo, Atlas.
- Chartier, E. A. (1978), *Reflexões sobre a educação*, São Paulo, Saraiva.
- Claxton, G. (2005), *O desafio de aprender ao longo da vida*, Porto Alegre, Artmed.
- Clinton, B. (2009), "Creating Value In An Economic Crisis", *Harvard Business Review*.

- CMMAD - Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente E Desenvolvimento (1987), *Nosso futuro comum*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (1992), *Agenda 21*, Rio de Janeiro - RJ.
- Cook, B. A. (2007), *A chronological study of experiential education in the American History Museum*, Tese University of North Texas.
- Costa, F. L. (1998), "O desafio da autoformação", *Revista Tendências do Trabalho*, 281.
- Couceiro, M. L. P. (1995), "Autoformação em contexto profissional", *Revista Formar* 14.
- Courlet, C. (1996), "Globalização e fronteira", *Ensaio FEE* 17(1), pp.11-22.
- Cox, E. (2006), "An adult learning approach to coaching", em D. Stober e A. Grant, *The Handbook of Evidence Based Coaching*, Chichester, John Wiley & Sons, pp.193-218.
- Cross, K. P. (1981), *Adults as Learners*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cunha, M. V., L. F. Sacramento (2007), "Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey", *Revista Brasileira de Educação* 12(35), pp.278-289.
- Daly, P. e I. Sequeira (2008), "Managerial competency and learning management", em P. Martensson, M. Bild e K. Nilsson, *Teaching and learning at business schools: Transforming business education*, Inglaterra, Gower Publishing.
- D'Ambrósio, U. (1997), *Transdisciplinaridade*, São Paulo, Palas Athena.
- Delcin, R. C. A. (2005), "A metamorfose da sala de aula para o ciberespaço", em H. Assmann (org.) *et al., Redes digitais e metamorfose do aprender*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp.56-83.
- Delors, J. *et al.* (2006), *Educação: um tesouro a descobrir*, UNESCO, MEC, 10a. ed., São Paulo, Cortez.
- Demo, P. (1997), *A nova LDB: ranços e avanços*, 9a. ed., Campinas, Papirus.
- Dewey, J. (1971), *Experiência e educação*, São Paulo, Nacional.
- DGIDC - Departamento de Ensino Secundário, Ministério de Educação de Portugal (2001), *Avaliação e desempenho: texto de apoio*. Disponível em:  
[http://www.dgidc.minedu.pt/serprof/acurric/av\\_es/avaliacao\\_desempenho\(14\).pdf](http://www.dgidc.minedu.pt/serprof/acurric/av_es/avaliacao_desempenho(14).pdf)
- Dinsmore, P. C. (2004) (org.), *TEAL Treinamento Experiencial ao Ar Livre: uma revolução em educação empresarial*, Rio de Janeiro, SENAC Rio.
- Dolabela, F. (1999), *Oficina do empreendedor: a metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*, São Paulo, Cultura.
- Duarte, F. e R. Mesquita (1996), *Dicionário de psicologia*, Portugal, Plátano.
- Duarte, G. D. e J. M. M. Dias (1996), *Responsabilidade social: a empresa hoje*, Rio de Janeiro, LTC.
- Durante, D. G. e E. B. Teixeira (2007), "Gestão estratégica voltada à aprendizagem: em busca da promoção dos desenvolvimentos humano, organizacional e social", *Revista Alcance* 14(2), pp.267-287.
- EFMD – European Foundation for Management Development (2005), *Liderança Globalmente Responsável: um chamado ao engajamento*, Relatório técnico.
- Escudero, M., A. Cabrera *et al.* (2007), *Princípios para educação empresarial responsável*, EFMD – European Foundation for Management Development. Disponível em:  
[http://www.pactoglobal.org.br/doc/Principios\\_para\\_Educacao\\_Empresarial\\_Responsavel.pdf](http://www.pactoglobal.org.br/doc/Principios_para_Educacao_Empresarial_Responsavel.pdf)
- European Higher Education Area (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Disponível em  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF)
- Faria, A. J. e J. R. Dickinson (1994), "Simulation Gaming for Sales Management Training", *Journal of Marketing* 13(1), pp.47-59.

- Fernandes, J. (2011), *Entrevista por Adriana Fonseca*. Disponível em: <http://publicidade-valordigital.valor.com.br/carreira/1050648/escolas-de-negocios-discutem-mudancas-no-curriculo-do-mba>
- FGV - Fundação Getulio Vargas (1996), *Relatório e Prestação de Conta: 1996*, Petrópolis, RJ, Brasil, Gráfica Serrana.
- FGV - Fundação Getulio Vargas (2009), *Qualidade no FGV Management*. Disponível em: <http://www.fgv.br/fgvmgm>
- Fialho, F. e N. Santos (1997), *Manual de análise ergonômica no trabalho*, 2a. ed., Curitiba, Genesis.
- Figueira, M. (2001), *Blended Learning: a chave para o sucesso*. Disponível em: <http://www.novabase.pt/showNews.asp?idProd=resblendedelearning>
- Filion, L. J. (1991), "O planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações", *RAE – Revista de Administração de Empresas* 31(3), pp.63-71.
- Finn, A. (2002), *Trends in E-Learning. American Society for Training & Development*. Disponível em: <http://www.learningcircuits.org/2002/nov2002/finn.htm>
- Fiol, C. M. e M. A. Lyles (1985), "Organizational Learning", *Academy of Management Review* 10(4), pp.803-813.
- Flavin, M. (1996), *Kurt Hahn's Schools & Legacy to discover you can be more and do more than you believe*, Middle Atlantic, EUA, Wilmington Delaware.
- Ford, P. M. (1981), *Principles and practices of outdoor/environmental education*, New York, John Wiley & Sons.
- Fortin, M. (2000), *O processo de investigação: da concepção à realização*, 2a. ed., Loures, Lusociência.
- Freire, P. (1975), *Uma educação para a liberdade*, Porto, Textos Marginais, São Paulo.
- Freire, P. (1980), *Conscientização: teoria e prática da libertação. uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Moraes.
- Freire, P. (1983), *Pedagogia do oprimido*, 13a., ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra (Coleção O Mundo Hoje).
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 27a. ed., São Paulo, Paz e Terra.
- Freitas, L. de, E. Morin e B. Nicolescu (2000), "Carta da Ttransdisciplinaridade", em *Educação e transdisciplinaridade*. Guarujá, SP, Brasil, UNESCO, v.1.
- Galvani, P. (2002), "A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural", em A. Sommerman, M. F. Mello e V. M. Barros (org.), *Educação e transdisciplinaridade II*, São Paulo, Triom/UNESCO, pp.95-121.
- Gamez, L. A. (2004), *Construção da coerência em cenários pedagógicos on-line: uma metodologia para apoiar a transformação de cursos presenciais que migram para a modalidade de educação a distância*, Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Garratt, B. (1990), *Creating a Learning Organisation: A Guide to Leadership, Learning and Development*, Cambridge, Director Books.
- Garvin, D. A. (2000), Construindo a organização que aprende, em Harvard Business Review, *Gestão do conhecimento: on knowledge management*, 2a. ed., Rio de Janeiro, Campus.
- Gavira, M. O. (2003), *Simulação computacional como ferramenta de aquisição de conhecimento*, Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo.

- Gentry, J. (1990) (ed.), *Guide to Business Gaming and Experiential Learning*, NJ, Nichols/GP Publishing.
- Goettler, D. S. (2007), *The Role of Volunteers: Developing Effective Fund-Raising Leaders*, *41st Annual International Conference*, Ohio, USA, Association for Healthcare Philanthropy.
- Gomes, M. A. B., R. M. J. Lopes, R. Candido, S. Dambroski, R. A. Moro, K. Asanome e S. Labiak Jr. (2007), "Ação social pela incubação assistida à distância – uma Experiência para o desenvolvimento do Vale da Ribeira do PR", *XVII Seminário Nac. de Parques Tec. e Incubadoras de Emp. XV Workshop ANPROTEC*. Disponível em: <http://www.redetec.org.br/publique/media/x%20Regina%20Maria%20Joppert%20Lopes.pdf>
- Graham, R. G. e F. G. Clifford (1969), *Business Games Handbook*, New York, American Management Association.
- GRLI - Globally Responsible Leadership Initiative (2005), *A Call for Engagement*, Bruxelas, Belgica, European Foundation for Management Development – EFMD.
- Guarezi, R. de C. M. (2004), *Sistema de gestão pedagógica: delineando processos e procedimentos para a qualidade em cursos e-learning*, Tese de Doutorado, PPGEP/UFSC, Florianópolis.
- Hedberg, B. (1981), "How Organizations Learn and Unlearn", em P. Nystrom e W. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*, Oxford, Oxford University Press, v.1, pp.3-27.
- Hemingway, C. e P. Maclagan (2004), "Managers' Personal Values as drivers of Corporate Social Responsibility", *Journal of Business Ethics* 50(1), pp.33-44.
- Hicks, R. E. (1996), "Experiential learning in a postgraduate project management programme", *Educacion & Training* 38, pp.28-38.
- Hofmann, J. (2001), "Blended Learning Case Study", *American Society for Training & Development*. Disponível em: <http://www.learningcircuits.org/2001/apr2001>
- Honsberger, J. e L. George (2002), *Facilitando oficinas: da teoria à prática*, Treinamentos de Capacitadores do Projeto Gets - United Way do Canadá, Canadá, Graphbox Caran.
- Hudson, F. (1999), *The adult years: Mastering the art of self-renewal*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Hussey, D. E. e P. Lowe (1990), *Key issues in management training*, London, Hardcover Kogan Page.
- Instituto Ethos (2009), *Crítérios essenciais de responsabilidade social empresarial e seus mecanismos de introdução no Brasil*, São Paulo.
- Isaacs, W. (1993), "Taking Flight: Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning", *Organizational Dynamics* 22, pp.24-39.
- Jaén, J. A. (2003), "Reflexiones sobre las nuevas tecnologías, la convergencia educativa y La convergencia económica", *Jornada sobre Nuevas Tecnologías en la Innovación Educativa*. Universidad Politécnica de Madrid, 25 de septiembre. Disponível em: <http://www.dii.etsii.upm.es/ntie/pdf/jaen.pdf>
- Juban, R. L., A. R. Baraya e M. C. Budden (2006), "Going It Alone: Developing An Independent Study Abroad Program", *Journal of College Teaching & Learning* 3(2).
- KCELS - Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership Staff (2001), *The Growth and Advancement of Entrepreneurship in Higher Education: An Environmental Scan of College Initiatives*. Disponível em: [http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep\\_research/College\\_Scan.pdf](http://www.unm.edu/~asalazar/Kauffman/Entrep_research/College_Scan.pdf)
- Keller, C. e V. Bastos (1999), *Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica*, Petrópolis, Vozes.
- Keys, B. e J. Wolfe (1990), "The role of management games and simulations in education and research", *Journal of Management* 16(2), pp.307-336.



- Keys, J. B., R. Wells e A. Edge (1994), "International Management Games: A Simuworld", *Journal of Management Development* 13, pp.26-37.
- Kim, D. H. (1993), "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review* 35(1), pp.37-50.
- King, W. R. e Y. Malhotra (2001), "Developing an Andragogy Model for IS/IT Education", *Journal of Informatics Education and Research* 3(1). Disponível em: [http://www.sig-ed.org/jier/v3n1/JIERv3n1\\_article1.pdf](http://www.sig-ed.org/jier/v3n1/JIERv3n1_article1.pdf)
- Knowles, M. (1984), *The adult learner: a neglected species*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., E. F. Holton e R. A. Swanson (1998), *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*, 5a.ed., Gulf Professional Publishing.
- Kolb, A. Y. e D. A. Kolb (2005), "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education", *Academy of Management Learning & Education* 4(2), pp.193-212.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Kolb, D. (1990), *Psicologia organizacional*, São Paulo, Atlas.
- Kuenzer, A. Z. (1998), Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola, em G. Frigotto (org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp.55-75.
- Lacy, P. et al. (2010), *A new era of sustainability: CEO reflections on progress to date, challenges ahead and the impact of the journey toward a sustainable economy*, UN Global Compact-Accenture CEO Study.
- Lages, A. e J. O'Connor (2004), *Coaching com PNL: o guia prático para alcançar o melhor em você e em outros*, Qualitymark, Campus.
- Leberman, S. e A. J. Martin (2005), "Applying Dramaturgy to Management Course Design", *Journal of Management Education* 29(2), pp.319-332.
- Leberman, S. L. McDonald e S. Doyle (2006), *The transfer of learning: Participant's perspectives of adult education and training*, Aldershot, England, Gower.
- Lewin, K. (1965), *Teoria de campo em psicologia social*, São Paulo, Livraria Pioneira.
- Lopes, R. M. J., C. R. Asanome, D. L. Bachamann e K. Asanome (2008), "Ensinando a empreender - colhendo cidadania: uma experiência para o desenvolvimento do Vale do Ribeira", *XVIII Seminário Nacional de Incubadoras e Parques Tecnológicos ANPROTEC*, Aracaju - SE.
- Lucchesi, M. A. S. (2001), "Universidade e sociedade: complementaridade e conflito", *Leopoldianum; Revista de Estudos e Comunicação da Universidade Católica de Santos* 74, pp.20-32.
- Lucchesi, M. A. S. (2009), "Universidade e a experiência de pesquisa em sala de aula no mestrado em educação", *Revista Pedago Brasil*. Disponível em: <http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/universidadeaexperiencia.htm>
- Mailick, S. e S. A. Stumpf (1998), *Learning Theory In The Practice Of Management Development: Evolution And Applications*, Westport, Connecticut, Quorum Books.
- Marcondes, S. A. (2005), *Brasil, amor à primeira vista*, São Paulo, Petrópolis.
- Marques, R. (2000), *Dicionário breve de pedagogia*, Lisboa, Editorial Presença.
- Martinelli, D. P. (1987), *A utilização dos jogos de empresas no ensino de administração*, Dissertação de Mestrado, FEA-USP, São Paulo.
- Masetto, M. T. (1992), *Aulas vivas: tese (e prática) de livre docência*, São Paulo, MG Ed. Associados.

- Maturana, H. e N. de Rezepka (2002), *Formação humana e capacitação*, São Paulo, Vozes.
- Mazany, P. e S. Francis (1995), "Evaluating the effectiveness of an outdoor workshop for team building in an MBA programme", *Journal of Management Development* 14(3), pp.50-69.
- Mazzioni, S., J. E. P. Tinoco e A. B. S. Oliveira (2007), "Proposta de um modelo de balanço social para fundações universitárias", *BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos* 4(3), pp.274-286.
- Mcdermott, R. (2000), "Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management", em Lesse, *Knowledge and communities*. Woburn, Butterworth-Heinemann.
- Meadows, D. H., D. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens (1972), *Limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva.
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/CEB (1998), *Resolução 02/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, Brasília-DF.
- Medeiros, I. L. (2006), *A comunicação social como agente para a conscientização de problemáticas urbanas*, Monografia de pós-graduação, Faculdade Frassinetti, Recife.
- Meier, R. C., W. T. Newell e H. Pazer (1969), *Simulation in business and Economics*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Meirieu, P. (1998), *Aprender.... sim, mas como?*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Melo Neto, F. P. e C. Froes (2001), *Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro*, Rio de Janeiro, Qualitymark.
- Menezes, E. T. e T. H. Santos (2002), *Dicionário interativo da educação brasileira*. EducaBrasil, São Paulo, Midiamix. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=50>
- Meyer Jr, V. (1993), *Administração de qualidade estratégica para instituições universitárias*, *São Camilo* 3(2), pp.146-157.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Miller, J. P. (1996), *The holistic curriculum*, Toronto, OISE Press.
- Mizukami, M. da G. N. (1986), *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo, EPU.
- Montrose, L. (2002), "International study and experiential learning: the academic context", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 8, pp.1-16.
- Moraes, M. C. (1997), *O paradigma educacional emergente*, Campinas-SP, Papirus.
- Moran, J. M. (2000), "Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias", *Interações* 5(9), pp.57-72.
- Moran, J. M., M. Masetto e M. Behrens (2006), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, 12a. ed., São Paulo, Papirus.
- Morandi, F. (2002a), *Filosofia da educação*, Bauru, SP, Edusc.
- Morandi, F. (2002b), *Modelos e métodos em pedagogia*, São Paulo, Edusc.
- Moreira, M. A. (1999), *Aprendizagem significativa*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Morgan, G. (1996), *Imagens da organização*, São Paulo, Atlas.
- Morin, E. (1999) (org.), *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*, Tradução e notas de Flávia Nascimento, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. (Oitava Jornada Temática, Paris, França, 1988, idealizada e dirigida por Edgar Morin).
- Morin, E. (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 3a. ed., São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO.
- Morin, E. (2002), *O método II: a vida da vida*, Tradução de Marina Lobo, 2a. ed., Porto Alegre, Sulina.

- Morin, E. (2003), *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Tradução de Eloá Jacobina, 8a. ed., Rio de Janeiro, Brasil, Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003a), *Introdução ao pensamento complexo*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003b), *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, São Paulo, Brasil, Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003c), *Ciência com consciência*, 7a. ed., Rio de Janeiro, Bertrand.
- Morin, E. (2005), *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*, São Paulo, Cortez.
- Motta, P. R. (1997), *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*, 8a. ed., Rio de Janeiro, Record.
- Mumford, E. (1991), "Participation in systems design: What can it offer?", em B. Shackel e S. J. Richardson (eds.), *Human factors for informatics usability*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp.267-290.
- Murphy, S. E. e R. E. Riggio (2003), *The future of leadership development*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mustaro, P. N. (2003), *Tecnologia crítica: pensando na integração dos professores em uma nova ação docente mediada pelas tecnologias*, artigo online. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=23>
- Myers, B. E. (2007), *Presenting Workshops to Adults*, Series AEC 385, Agricultural Education and Communication Department, Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. Disponível em: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/WC/WC06600.pdf>
- NAFSA - Association of International Educators (2009), *Experiential Education: Considerations for Third-Party Provider Relationships*. Disponível em: [http://proposals.nafsa.org/Abstract\\_Uploads/580.61212.GS139.pdf](http://proposals.nafsa.org/Abstract_Uploads/580.61212.GS139.pdf)
- Naranjo, C. (1998), "Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo", em L. C. Restrepo. *O direito à ternura*, Tradução de Lúcia M. Endlich Orth, Petrópolis-RJ, Vozes.
- Nascimento, M. S., F. P. dos A. Santos, V. P. Rodrigues, V. A. da S. Nery (2008), "Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente", *Rev Saúde Com* 3(1).
- Nicolescu, B. (1999), *O manifesto da transdisciplinaridade*, São Paulo, Triom.
- Nicolescu, B. (2000), "Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade", em *Educação e Transdisciplinaridade*, Guarujá, SP, UNESCO, v.1.
- Nova, C. e L. Alves (2002), "Internet e educação a distância", em O. Jambeiro e F. Ramos (org.), *Internet e educação a distância*, Salvador, EDUFBA, pp.41-54.
- O'Brien, E. (2007), *The teaching, learning and development of professional transferable skills - A Community of Practice Report. Published by Programme for University Industry Interface*, Enterprise Research Centre, University of Limerick, Limerick, Irlanda.
- Oliveira, E. M. e L. M. Passerino (2006), "Uma arquitetura pedagógica baseada na diversidade de estratégias de ensino: proposta para o ensino técnico em informática", *Revista Novas Tecnologias na Educação* 4(2).
- ONU - Organização das Nações Unidas (2000), *The Global Compact*, New York, EUA.
- ONU - United Nations (2008a), *A Global Initiative – A Global Agenda - PRME – Principles for Responsible Management Education*. Disponível em: <http://www.unprme.org/resources-and-reporting/resource-docs/PRMEBrochureFINALlowres.pdf>

- ONU - Organização das Nações Unidas (2008b), *Princípios para educação empresarial responsável*. Disponível em: [http://www.pactoglobal.org.br/doc/Principios\\_para\\_Educacao\\_Empresarial\\_Responsavel.pdf](http://www.pactoglobal.org.br/doc/Principios_para_Educacao_Empresarial_Responsavel.pdf)
- Ozmon, H. A., S. M. Craver (2004), *Fundamentos filosóficos da educação*, 6a. ed., Porto Alegre, Artmed.
- Paquette, G. (2002), *L'ingénierie du télé-apprentissage, pour construire l'apprentissage en réseaux*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, G. (2003), *Instructional Engineering for Network-Based Learning*, Pfeiffer/Wiley Publishing Co.
- Paquette, G. (2004), "L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par lês compétences", *International Journal of Technologies in Higher Education* 1(3). Disponível em: <http://profetic.org/revue/IMG/pdf/art4Paquette.pdf>
- Paquette, G., O. Marino, K. Lundgren-Cayrol e M. A. Léonard (2008), "Principled Approach for the Construction and Reuse of Learning Designs and Learning Objects within Web-based Environments", *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies*, Idea Group Publishing, Australia.
- Passos, E. (2006), *Ética nas organizações*, São Paulo, Atlas.
- Pauchant, T. (1995), *In search of meaning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Paula, M. (2005), *O sucesso é inevitável: coaching e carreira*, São Paulo, Futura.
- Peinado-Vara, E. (2006), "Corporate Social Responsibility in Latin America", *Journal of Corporate Citizenship Spring* (21), pp.61-69.
- Pereira Silva, C. A. (2007), "Resenha: o manifesto da transdisciplinaridade", *RGS - Revista FAMECOS* 32.
- Perin, M. G. et al. (2006), "Processo de aprendizagem organizacional e desempenho empresarial: o caso da indústria eletroeletrônica no Brasil", *Revista de Administração de Empresas* 5(2), pp.1-28.
- Perrenoud, P. (1999), "Construir competências é virar as costas aos saberes?", *Pátio. Revista Pedagógica* (11).
- Perrenoud, P. (2002), *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, Porto Alegre, Artmed.
- Perrucho Júnior, W. A. (2007), "Ética, cidadania e responsabilidade social: conceitos imbricados", *Maiêutica Digital* 1, pp.159-176.
- Petkus, E. (2008), "European Study Tour Applications of Experiential Learning Processes in Marketing Education", *College Teaching Methods & Styles* 4(3), pp.1-6.
- Piaget, J. (1983), "Problemas de psicologia genética", em J. Piaget et al., *Os pensadores*, São Paulo, Victor Civita.
- Piaget, J. (1985), *Psicologia e pedagogia*, Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- Piaget, J. (1996), *Biologia e conhecimento*, 2a. ed., Petrópolis, Vozes.
- Piconez, S. C. B. (2002), *Educação escolar de jovens e adultos*, Campinas, SP, Papirus.
- Pineau, G. O. (1999), "Experiências de aprendizagem e histórias de vida", em P. Carré e P. Caspar, *Tratado das ciências e das técnicas da formação*, Tradução de Pedro Seixas, Lisboa, Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- Pineau, G. O. (2000), "Sentido do sentido", em B. Nicolescu et al., *Educação e transdisciplinaridade*, Guarujá, Brasil, UNESCO, v.1.

- Pires, A. L. O. (2007), "Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa", *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* (2).
- Plemmons, J. e R. Jones (2007), "Addressing The Career Development Needs Of Experienced Project Professionals", *American Society for Engineering Education, ASEE Annual Conference & Exposition*. Disponível em [http://www.asee.org/conferences/annual/2007/upload/AC2007-1283\\_000.pdf](http://www.asee.org/conferences/annual/2007/upload/AC2007-1283_000.pdf)
- Porter, L. W., L. E. Mckibbin (1988), *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century*, New York, McGraw-Hill Book Company.
- Probst, G., B. S. T. Buchel (1997), *Organizational learning*, London, Prentice Hall.
- Queiroz, A. et al. (2003), *Ética e responsabilidade social nos negócios*, São Paulo, Saraiva.
- Quivy, R. e L. van Campenhoudt (2008), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Reflections on global & domestic developments (2009), *Economic Review* 1-2, pp.10-13.
- Reilly, S., M. Gran, e B. Nolting (2009), "Experiential Education: Considerations for Third-Party Provider Relationships. NAFSA, Association of International Educators", *The NAFSA 2009 Annual Conference & Expo*. Disponível em: [http://proposals.nafsa.org/Abstract\\_Uploads/580.61212.GS139.pdf](http://proposals.nafsa.org/Abstract_Uploads/580.61212.GS139.pdf)
- Reischmann, J. (2008), "Optimizing Training Effects by Coaching the HRD – trainer: Introducing an instrument for talent development of subject matter trainers for performing human capital optimization", *9th ASHRM Conference & HR, The Arabian Society for Human Resource Management (ASHRM)*, Feb. 18-21. Maritim International Congress Center, Sharm el Sheik, Egypt.
- Reto, L. A. (2006), "Processo de Bolonha - espaço comum europeu de ensino superior até 2010", *XVII ENANGRAD*, São Luís do Maranhão, Brasil.
- Reto, L. A. e F. Nunes (1999), "Métodos como estratégia de pesquisa: problemas tipo numa investigação", *Revista Portuguesa de Gestão* 1, pp.21-31.
- Reto, L. A. e F. Nunes (2001), *Normas de elaboração de teses de mestrado* [Documento electrónico] Ficheiro electrónico textual (73,4 KB), Lisboa,: INDEG/ISCTE.
- Reynolds, M. e R. Vince (2008), *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*, UK, Oxford University Press.
- Rico, E. M. (2004), "A responsabilidade social empresarial e o estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável", *São Paulo em Perspectiva* 18(4), pp.73-82.
- Rock, D. e L. J. Page (2009), *Coaching with the Brain in Mind: Foundations for Practice*, USA, John Wiley and Sons.
- Romme, A. G. L. (2004), "Action research, emancipation and design thinking", *Wiley, Interscience, Journal of Community & Applied Social Psychology* 16(6), pp.495-499.
- Romme, G. L., A. van Witteloostuijn (1999), "Circular organizing and triple loop learning", *Journal of Organizational Change Management* 12(5), pp.439-453.
- Rosenberg, M. J. (2008), *Além do e-learning: abordagens e tecnologias para a melhoria do conhecimento, do aprendizado e do desempenho organizacional*, Rio de Janeiro, Qualitymark.
- Ruben, B. D. (1999), "Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning", *Simulation Gaming* 30, pp.498-505.
- Sachs, I. (2002), *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*, 4a. ed., Rio de Janeiro, Garamond.
- Sachs, J. (2008), *A riqueza de todos*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Sacristán, J. G. (2000), *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Tradução de Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre, Artmed.

- Sardenberg, R. M. (1996), "Os rumos da política global", *O Globo*, 08 abr.
- Sardinha, I. D. (2008), "Responsabilidade social no ensino e na prática da gestão empresarial", *Revista Dirigir* (98).
- Saviani, D. (1985), *Escola e democracia*, 8a. ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- Schank, R. C. e C. Cleary (1995), *Engines for Education*, The Institute for Learning Sciences Northwestern University. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schram, F. R. (1988), "A autonomia difícil", *Bioética* 6(1), pp.27-37.
- Schulz, M. (2001), "The uncertain relevance of newness: organizational learning and knowledge flows", *Academy of Management Journal* 44(4), pp.661-681.
- SEBRAE (2007), *Fatores condicionantes e taxas de sobrevivência e mortalidade das micro e pequenas empresas no Brasil*. Disponível em: [http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/8F5BDE79736CB99483257447006CBAD3/\\$File/NT00037936.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/8F5BDE79736CB99483257447006CBAD3/$File/NT00037936.pdf)
- SEBRAE (2009), *Incubadora de empresas – por que implantar*. Disponível em: [http://www.sebraemg.com.br/Geral/VisualizadorConteudo.aspx?cod\\_conteudo=211&cod\\_areaconteudo=158&cod\\_pasta=182&navegacao=PARA\\_SUA\\_EMPRESA/Planeje\\_sua\\_Empresa/Incubadora\\_de\\_Empresas/por+que+implantar](http://www.sebraemg.com.br/Geral/VisualizadorConteudo.aspx?cod_conteudo=211&cod_areaconteudo=158&cod_pasta=182&navegacao=PARA_SUA_EMPRESA/Planeje_sua_Empresa/Incubadora_de_Empresas/por+que+implantar)
- SEF - Secretaria de Educação Fundamental (1997), *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*, Brasília, MEC/SEF, v.8.
- Selli, L. e V. Garrafa (2005), "Bioética, solidariedade crítica e voluntariado orgânico", *Revista Saúde Pública* 39(3).
- Senge, P. et al. (2000), *A dança das mudanças: o desafio de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem*, Rio de Janeiro, Campus.
- Senge, P. M. (1990), *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*, São Paulo, Best Seller.
- Shin, S. e B. H. Kleiner (2003), "How to manage unpaid volunteers in organisations", *Management Research News* 26(2/3/4).
- Shrivastava, P. (1983), "A typology of organizational learning systems", *Journal of Management Studies* 20(1), pp.7-28.
- Silberman, M. L. (2007), *The handbook of experiential learning*, Pfeiffer, CA, John Wiley & Sons Inc.
- Silva, M. C. (2008), *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire E Feurstein: aproximações teórico-conceituais*. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt>
- Singh, H. (2003), "Building Effective Blended Learning Programs", *Educational Technology* 43(6), pp.51-54. Disponível em: <http://www.asianvu.com/bookstoread/framework/blended-learning.pdf>
- Singh, H. e C. A. Reed (2001), *White Paper: Achieving Success with Blended Learning*. Centra Software. Disponível em: <http://moodle.uni-mb.si/file.php/1/Izobrazevanja/e-Ucenje/blend-ce.pdf>
- Skiffington, S. e P. Zeus (2001), *The Complete Guide to Coaching at Work*, Australia, McGraw Hill.
- Skinner, B. F. (1972), *Tecnologia do ensino*, São Paulo, Herder.
- Smith, M. (2009), *Learning in organizations*. INFED. Disponível em: <http://www.infed.org/biblio/organizational-learning.htm>
- Smith, M. K. (2001), "Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research", *The encyclopedia of informal education*. Disponível em: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Snyders, G. (1974), *Pedagogia progressista*, Coimbra, Portugal, Almedina.

- Soares Filho, R. (2006), *Caderno de idéias: ritual de passagem a educação de lideranças para a sustentabilidade*, São Paulo, Brasil, Fundação D. Cabral.
- Solomon, A. (2002), *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão*, Tradução de M. Campello, Rio de Janeiro, Objetiva.
- Souza, R. R. (2000), *Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais*, Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.
- Stapleford, J., L. Beasley e S. Palmer (2006), *Developing PDP to support employability: an institutional perspective*, Warnick, The Higher Education Academy. (Learning and Employability Series 2).
- Stéfano, R. D. (2009), *Vencer – coaching integrado e sucesso profissional*, Integrated Coaching Institute. Disponível em: <http://www.coachingintegrado.com.br/vencer.asp>
- Stewart, T. A. (2006), *What is a community of practice?* Disponível em: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/index.shtml>
- Stufflebeam, D. L. (1971), *Educational evaluation and decision making*, Bloomington, IN, Phi Delta Kappa.
- Taha, H. A. (2008), *Operations research: an introduction*, 8a. ed., NY, USA, Pearson Education.
- Tapscott, D. (2012), *Entrevista por Valor Econômico*. Disponível em: <http://www.valor.com.br/cultura/2735826/com-o-fim-da-era-industrial-e-hora-de-reinventar-tudo>
- Teixeira, A. S. (2005), *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*, Rio de Janeiro, Editora da UFRJ.
- Thiery-Cherques, H. R. (2003), "Responsabilidade moral e identidade empresarial", *Revista de Administração Contemporânea* 7(esp.), pp.31-50.
- Torbert, W. R. (1972), *Learning from experience: toward consciousness*, New York, Columbia University Press.
- Torrezan, C. A. W. e P. A. Behar (2008), Design Pedagógico de Materiais Educacionais Digitais, *V ESUD (Congresso Nacional de Educação Superior a Distância) e o 6.º Senaed (Seminário Nacional Abed de Educação a Distância)*, Gramado (RS), Brasil.
- Tricot, A. e F. Plegat-Soutjis (2003), "Pour une approche ergonomique de La conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC", *Revue STICEF – Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* 10. Disponível em: [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef\\_2003\\_tricot\\_07s.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf)
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005), *Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável - 2005-2014*, Brasília, UNESCO.
- Valadares, J. A. (2000), A importância epistemológica e educacional do Vê do conhecimento, *Teoria da Aprendizagem Significativa - Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Peniche. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%20202000,%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>
- Vassallo, C. (2000), "Um novo modelo de negócios", *Revista Exame: guia de boa cidadania corporativa* (728), pp.8-11.
- Vecchiatti, K. (2004), "Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura", *São Paulo em Perspectiva* 18(3), pp.90-95.
- Veiga, I. P. A. (1998) (org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, 7a. ed., Campinas, Papirus.

- Vergara, S. C. e P. D. Branco (2001), "Empresa humanizada: a organização necessária e possível", *Revista de Administração de Empresas*, 41(2), pp.20-30.
- Vicere, A. A. e R. M. Fulmer (1996), *Crafting competitiveness: Developing leaders in the shadow pyramid*, Oxford, England, Capstone.
- Vieira, E. e L. Volquind (1996), *Oficinas de ensino*, Porto Alegre, Brasil, EDIPUC.
- Vince, R. (1998), "Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle", *Journal of Management Education* 22(3), pp.304-19.
- Voltaire (2002), *Dicionário filosófico*, São Paulo, Martin Claret.
- Vygotsky, L. S. (1997), *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998), *Teoria e método em psicologia*, São Paulo, Martins Fontes.
- Waddock, S. e M. McIntosh (2009), "Beyond Corporate Responsibility: Implications for Management Development", *Business and Society Review* 114(3), pp.295-325.
- Wadsworth, B. (1996), *Inteligência e afetividade da criança*, 4a. ed., São Paulo, Enio Matheus Guazzelli.
- Ward, R. et al. (2006), *Personal development planning and employability*, Reino Unido, Higher Education Academy, Innovation Way, York Science Park, Heslington, York YO10 5BR.
- Wartick, S. L. e P. L. Cochran (1985), "The Evolution of the Corporate Social Performance Model", *Academy of Management Review* 10(4), pp.758-769.
- Watson, H. J. (1981), *Computer Simulation in Business*, New York, John Wiley & Sons.
- Wenger, E. (1988), *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006), *Entrevista por Ana Neves*. Disponível em: [http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev\\_1.html](http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_1.html)
- Werthein, J. e C. Cunha (2000), "Fundamentos da nova educação", *Cadernos UNESCO*, Série Educação 5.
- West, G. P., E. J. Gatewood, K. G. Shaver (2009), *Handbook of University-Wide Entrepreneurship Education*, Charleston, US, G. Page West III.
- Whetten, D. A. e S. C. Clark (1996), "An integrated model for teaching management skills", *Journal of Management Education* 20, pp.152-181.
- Wnuk-Olenicz M. (2008), "Workshops As A Form Of Activity In Third Age Education. Dyskursy Młodych Andragogow (Adult Education Discourses)", *Cejsh The Central European Journal of Social Sciences And Humanities* 9, pp.113-120.
- Wolfe, J. (1993), "A history of business teaching games in English-speaking and post-socialist countries", *Simulation & Gaming*, 24(4).
- Young, R. (2009), *Lições derradeiras*, Publicação Instituto ETHOS. Disponível em [http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/1893/servicos\\_do\\_portal/noticias/itens/licoes\\_derradeiras,\\_por\\_ricardo\\_young.aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/1893/servicos_do_portal/noticias/itens/licoes_derradeiras,_por_ricardo_young.aspx)
- Yukizaki, S. (1996), "Autoformação: o compromisso da filosofia da educação com a prática pedagógica", *Perspectiva* 25, pp.73-82.
- Yus, R. (2002), *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*, Porto Alegre, Artmed.
- Zey, M. G. (1991), *The mentor connection: strategy and alliances in corporate life*, New Brunswick, Transaction Publishers.



## APÊNDICE

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES QUE MINISTRARAM AULAS NO ISAE/FGV NO PERÍODO DE ABRIL A JUNHO DE 2010

#### 1. Dados Pessoais

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Sexo:     Feminino     Masculino

1.4 Formação acadêmica (maior titulação):

Especialista     Mestre     Doutor     Pós-doutor

1.5 Assinale a(s) atividade(s) profissionais que exerce na área educacional:

Coordenador de curso

Professor

Consultor

Orientador

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

1.6 Ministra ou ministrou em quais instituições?

ISAE

ISAE e outras conveniadas

ISAE e outras Instituições de ensino (não conveniadas)

Empresas de treinamento - cursos *in company*

Outras instituições de ensino. Quais? \_\_\_\_\_

1.7 Ministra ou ministrou aulas para qual nível?

Graduação

Pós-graduação (*lato sensu*)

Pós-graduação (*stricto sensu*)

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## 2. Percepção do Contexto Educacional

**2.1** Avalie as afirmativas sobre o contexto educacional atual nas questões abaixo, utilizando a escala do tipo Lickert, com onze pontos, onde o zero representa o valor mínimo 0, ou seja, o "discordo totalmente", e 10 o valor máximo, ou seja, o concordo totalmente:

**2.1.1** Os métodos tradicionais de ensino (aulas expositivas e guiadas de avaliações) são suficientes para desenvolver o perfil de liderança desejado para o século XXI.

discordo totalmente						concordo integralmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**2.1.2** O atual contexto da educação em gestão exige o emprego de métodos que valorizem outros aprendizados, além de conhecimentos e habilidades técnicas.

discordo totalmente						concordo integralmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**2.1.3** A valorização da ética, da cooperação, da responsabilidade social e da sustentabilidade deve ser desenvolvida através da utilização de métodos de ensino inovadores.

discordo totalmente						concordo integralmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**2.1.4** O desenvolvimento de saberes como o "saber conviver" e o "saber ser" dependem de abordagens que considerem a educação como um processo que pode ocorrer por meios formais, informais e não-formais.

discordo totalmente						concordo integralmente				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### 3. Atividades do Modelo Educação PerspectivaÇÃO

**3.1** Nas questões a seguir, estão listados os principais objetivos das atividades do Modelo PerspectivaÇÃO. Por favor, leia atentamente cada item e indique o grau de importância que você atribui ao desenvolvimento de cada uma dessas atividades por uma instituição de ensino superior voltada para a educação em gestão responsável. Utilize para suas respostas a escala numérica, onde a menor importância possui o valor zero e a maior importância 10:

**3.1.1 Orientações ao aluno** - Identificar o **perfil** do aluno, suas expectativas e planos para o futuro e verificar se o curso por ele escolhido é o mais adequado para atender suas reais necessidades.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.2 Comunidade de aprendizagem** - Promover o primeiro contato entre os alunos da turma, buscando-se a concentração de um clima favorável para a aprendizagem em grupo e a elaboração de um documento estabelecendo as regras do contrato de convivência que será firmado entre os alunos da turma.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.3 Plano de desenvolvimento profissional** - Desenvolver a capacidade dos alunos de refletir sobre seus pontos fortes e aqueles que precisam ser aprimorados no contexto profissional e habilitá-los a gerir suas próprias carreiras, com a definição de metas pessoais e a escolha dos melhores métodos para atingi-las.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.4 Gestão do conhecimento corporativo** - Construir progressivamente competências, habilidades e atitudes metodológicas necessárias à produção científica por meio da realização de seminários e fóruns preparatórios para a apresentação dos TCCs.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.5 Mentoring** - Acompanhar e orientar os alunos através de professores orientadores em questões como o planejamento, a discussão e as orientações de questões acadêmicas e profissionais, buscando favorecer um vínculo mais próximo entre os mestros, provendo a troca organizada de experiências e de conhecimentos.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.6 Coaching** - Apoiar o aluno na implementação de seu Plano de Desenvolvimento Profissional, ajudá-lo na conscientização do seu potencial, disponibilizando estratégias para que ele transforme esse potencial em entrega, eliminando crenças limitantes que interfiram no seu sucesso profissional.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.7 Aprendendo com a empresa** - Trazer ex-alunos para compartilhar suas experiências, proporcionando a associação dos conhecimentos teóricos abordados em sala de aula com as práticas desenvolvidas no cotidiano empresarial, além de ampliar a rede de relacionamentos e possibilitar a construção do conhecimento a partir de diferentes modelos de organização.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.8 Oficinas de aprendizagem** - Possibilitar a aquisição de competências complementares ao desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento de espaços de vivência e reflexão dos conhecimentos atuais e necessários para todos, facilitando o autoconhecimento, a reflexão individual e coletiva, por exemplo: oficina de comunicação.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.9 Desafios** - Estimular os alunos na implementação de soluções para desafios que envolvam os canais de aprendizagem cognitivo, emocional, social e psicomotor. Promovem vivências que levam à conscientização para mudanças individuais e grupais, desenvolvendo habilidades criativas e flexibilidade nas relações, elevando o nível de motivação do grupo e a proatividade na busca de objetivos comuns, fortalecendo o trabalho em equipe, o *feedback* e a capacidade de planejamento.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.10 Uaná** - Aprimorar o conhecimento teórico, prático e profissional adquirido pelos alunos durante os cursos de pós-graduação e extensão, através da realização de atividades de assessoria voluntária e do desenvolvimento de projetos de cunho social.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.11 Incubação de projetos** - Estimular o espírito empreendedor dos alunos, desenvolvendo suas ideias inovadoras e consolidando-as em produtos, serviços ou empresas, através do aprimoramento das habilidades em gestão empresarial e do aporte técnico e tecnológico fornecido por uma equipe de consultores.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.12 Pesquisa no ambiente corporativo** - Integrar academia e empresas no desenvolvimento de pesquisas científicas que busquem soluções para os problemas corporativos.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.13 Jogos de negócios** - Fornecer ao aluno experiências próximas das situações que eles enfrentarão no seu dia a dia, através de jogos que simulam o cotidiano de uma empresa e vinculam as decisões dos jogadores com os resultados dos negócios. Esses jogos promovem a integração do conhecimento teórico adquirido em sala de aula com a prática empresarial, desenvolvendo habilidades de planejamento, organização, administração e negociação com foco na identificação das soluções mais adequadas frente aos problemas propostos.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**3.1.14 Programas internacionais** - Ampliar a visão dos alunos em relação aos elementos econômicos, financeiros, empresariais, culturais, educacionais e de gestão, através de reflexões, discussões e trocas de experiências com alunos e professores de outros países.

pouco importante

muito importante

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



## **ANEXO**

### **ENTREVISTA DO DIRETOR DO PACTO GLOBAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, GEORG KELL, CONCEDIDA A ESTE AUTOR<sup>1</sup>**

**Norman:**

You as a head of this program and as an executive director make part of the success of this program around the world. And we recognize the big effort that you and your team, led by Kofi Anan... I think it's the most important program to change the reality of the world nowadays. It is a fact. Because we have many special strategies to launch and to manage this program and the first one that I think that was an innovative, visionary position from Kofi Anan was to call the private sector to manage, to lead, to be the main vector to implement this project around the world. And for me now, that inspired by this program, believing in this changing, decided to hold a big challenge in my life, that is to make a doctorate. And I don't need the title, the certificate, the diploma... My career is already built... But as a big and a deep study, and to look for scientific basis for this work where you are the man, the captain. And I consider myself together with you in this task, I'd like to know what is your vision about the trajectory, about the results in this 6 years since the GC was launched, in 2000.

**Kell:**

Thank you very much. I feel very humbled because my contribution to this working group has been very small, as a matter of fact... I guess in historical terms there's always a time for an ideal and I think the times are just right for this ideal. Because markets have come global and because business has grown (and its role in society) so the understanding that something must change to make sure that business and society are in harmony and that the benefits are maximized is just right. I mean, the ideal is out there. So my contribution has been very modest and I was lucky enough to walk forward Kofi Anan for the last 10 years (he, himself, a man who's a pragmatist). I'm proud to have helped to shake the ideal but we have to leave ideology behind us. We have to look for pragmatic solutions and to transcend the old devotes. I'm still a firm believer that it's very important for any constructive solution planning in this world, whether at the country level, at the regional or at the global level. We have to learn to leave some of the devotes behind us. And one of them is indeed political devotes, one of them

---

<sup>1</sup> Transcript of the interview with Georg Kell – 25/10/06.

are the religious devotes. And business by definition is a pragmatic entity. Business seeks to grow. Business seeks to make profit. Business seeks to be efficient in what it is doing and in this pragmatic solution planning of business to insert now, to window over business to also be a social agent, I think that is the historical challenge we are working on. Now if you ask me what other achieves are called, we've done a study with "Mc Kinsey" (?!) three years ago. It's a bit outdated but we are currently doing another one for our next Leaders Summit meeting. But we know for sure, let's see, we have without exaggeration brought universal principles on human rights, decent workplace, the environment and better transparency into many board rooms. I would claim more than thousands of board room discussions have been on these issues. And out of these board room discussions have grown new corporate strategies. And out of these strategies have grown new models of social engagement, reinforcement of those which have already proven to work. So our first impact has been in bringing universal principles in to board rooms and into the mindset of corporate leadership. The second other impact has been that flowing out of this changing mindset has flown and grown a universe of initiatives, projects. And we have on our rip side a few hundred of them, you know, we have case studies up there and they're following to all sorts of different areas. One of them has a lot to do with the supply chain management, because that is the most immediate way how business can actually improve the situation. And other one has a lot to do with being a model, you know, beat on the issues of main discrimination, maybe ask business to step forward. We also increasingly hoping that business is also becoming the riding force on transparency and anti-corruption. Because business recognizes that this is a transaction cost and collectively, having corruption is very bad for competitiveness. And we are very proud of some countries where the tenth principle of the compact now has inspired what you could call action movements, which go far beyond the change within their own zones of influence but are through their networks, through the collaborated collective action. This is exactly...*(Including in Brazil)*... Yes, exactly, including in Brazil, Argentina, many other places, also Germany... So, I think this is the second order of impact, the change that comes from the actions, that come from the change of mindset. And here now the third order of impact and that is probably the trickiest one and we are just starting to, because if you want to find lots of improvements in societies you must meet the public and the private sectors to work together. Business can demonstrate within its own sphere of influence what they can do but they always won't hit the road if the government of the country is not responsive. So I think the key increasingly is to find a catalytic link between the private sector solutions and



the public policies response. So we are looking for this entering points and I'm very excited when I hear, let's say, 5 or 10 companies together with some society, or making the case for anti-corruption for example. And they are telling the public institutions: look, it's in our interest to be less corrupt because in that way we can become more competitive. So, it's in the self interest. And it's in the self interest of business also to improve the communities where they operate, for skilled labor, for the health of the workers, for health issues in general. So if you want to get business to be more engaged, just what you could call business statesmanship. And business statesmanship means being proactive on the back up of the policy front recognizing that business can thrive only if society thrives. And that is of course a challenging issue. And we still have a long way to go and that is true at the global level, is true at the national level. But what we really need now is challenging business leaders to also become a public advocate for the right course, and not just lobby for their own advantage. That I would say is traditional lobbying the right for business to do so but that is not business statesmanship, that is petty peddling of their own organizational interests. The gold interest of business in the society is to advocate the social goods: health, poverty, competitiveness. So I think the time has come for that kind of thinking to grow increasingly. And this will be our next challenge, one of our next challenges, to work on that level. But already we will continue to work on the internalization, because changing mindsets, getting the issue into boardrooms is an ongoing challenge, no doubts about, we have some critics already, but many have just started to turn it. We are really talking over a deep transformation. So the first order of impact will continue to be high priority, so will the second order of impact, and the third order of impact. You know, business statesmanship, to engage business more proactively on public policy issues will be the next boundary.

**Norman:**

How do you see the engagement of the academy and specially the business schools in this movement?

*TO BE CONTINUED...* (In the next class ☺)