

GESTÃO.Org

Revista Eletrônica de
Gestão Organizacional

PROPAD/UFPE

ISSN 1679-1827

Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade*

Scientific Production Regarding Education in Business Administration:
an Evaluation under the Complexity Paradigm Perspective

Lisiane Quadrado Closs¹
Juliane Viégas Aramburu²
Elaine Di Diego Antunes³

Resumo

A compreensão de questões cada vez mais complexas exige um novo tipo de educação, que enfoque as várias dimensões do ser humano e da sociedade requeridas para enfrentar os desafios deste início de século XXI. Sob essa ótica, o artigo visa analisar a produção científica sobre o ensino na área de Administração e o alinhamento desta com os princípios desenvolvidos por Morin para a educação do futuro, baseando-se no paradigma da complexidade. Foram analisados 103 artigos apresentados no Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração, na área de ensino e pesquisa, nos anos de 2002 a 2005. Verificou-se que vários deles não contemplam nenhum dos sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2003). A maioria ainda enfoca questões relacionadas ao ensino sob uma linha estritamente positivista, fragmentada, não contemplando as diversas dimensões dos seres humanos e suas inter-relações. Alguns artigos tratam de temáticas presentes no pensamento complexo de forma superficial e poucos adotam a perspectiva da complexidade como embasamento para seus estudos. Através das indagações e reflexões feitas, buscou-se favorecer a ampliação do conhecimento na área e a formação profissional consciente e pertinente à complexidade da nova sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino em Administração, Paradigma da Complexidade.

* Artigo recebido em . .2007, aprovado em 06.04.2009

¹ Doutora em Administração. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço: Rua Washington Luis, 855 – Porto Alegre/RS – CEP:90010-460, E-mail:lcloss@terra.com.br

² Doutoranda em Administração pela UFRGS, Mestre em Administração. E-mail: jvaramburu@ea.ufrgs.br

³ Doutora em Administração. Professora e Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail:eddantunes@ea.ufrgs.br

Abstract

In order to understand problems that get increasingly more complex, a new perspective for education seems to be required, focusing on the multiple dimensions of human beings. Under this assumption, this article analyses the scientific production regarding education in the field of Business Administration and its alignment with Morin's principles for future education, based on complexity paradigm. For such aim, 103 articles presented between 2002 and 2005 at the Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração have been analysed. Findings show that most of the papers focus education under a positivist, fragmented perspective, not contemplating any of Morin's seven proposals for future education. A few integrate the complexity paradigm perspective. One expects that reflexions developed will benefit the knowledge growing of the field, as well as a conscious professional development, adequate to the complexity required by the present society.

Keywords: Business Administration education, complexity paradigm.

1 Introdução

Percebe-se, no mundo contemporâneo, insuficiência de explicações científicas em todos os campos do conhecimento. Um modelo cartesiano de pensar, pautado por visões simplificadoras, reducionistas, fragmentadas parece ser incapaz de fundamentar debates que tratem de questões da atualidade. Ante o novo contexto, Edgar Morin desenvolve argumentos, premissas e fundamentos para a construção de um novo paradigma que busca alimentar 'uma reforma do pensamento' visando rejeitar, religar, bricolar, fazer dialogar as áreas e disciplinas fragmentadas pela ciência e pelo pensamento simplificador/disjuntor (ALMEIDA, 2002).

Face à necessidade de compreensão de questões cada vez mais complexas; de adaptação à velocidade e à imprevisibilidade das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas; frente à saturação de informações; em função de um mercado de trabalho mutante, imprevisível, com freqüentes avanços tecnológicos que obrigam à constante aprendizagem impõe-se, com premência, a formação e a reciclagem profissionais permanentes. A sociedade do conhecimento¹ gera algumas demandas de aprendizagem que não podem ser comparadas às de épocas anteriores, nem em qualidade nem em quantidade (POZO, 2002).

Para melhor compreender o conceito de sociedade do conhecimento, há que se analisarem os processos de transformação que ocorrem na economia, na política e na cultura (BORGES, 1995). Na sociedade pós-moderna, o recurso econômico básico é o conhecimento. Os trabalhadores do conhecimento constituem os principais grupos sociais desta sociedade e, entre eles, estão os executivos que sabem como alocar conhecimento para usos produtivos (DRUCKER, 1997).

Todas estas mudanças exigem formação diferenciada do profissional de administração, que tem que dar conta de novas competências, de novos conhecimentos. Neste contexto, pretende-se refletir sobre o ensino e a formação de administradores.

Este artigo estrutura-se em sete seções. Na seção 1 é feita a introdução ao presente estudo. Na seção 2, apresenta-se breve histórico do ensino em Administração no Brasil. Na seção 3, são sintetizadas propostas para a educação do futuro, sob a ótica da teoria da complexidade. Na seção 4 explicita-se o método utilizado na pesquisa. Na seção 5 analisam-se os tópicos centrais presentes na pesquisa sobre o ensino em administração no Brasil. Na seção 6, se estabelecem relações entre os setes saberes necessários para a educação do futuro e o ensino em Administração no Brasil. Na seção 7, apresentam-se as considerações finais do estudo.

2 O Ensino em Administração no Brasil

Segundo Nicolini (2004), o ensino da administração surgiu no Brasil em 1902, em duas escolas particulares: a Academia de Comércio, no Rio de Janeiro, e a Escola Álvares Penteado, em São Paulo. Sua regulamentação só ocorreu, no entanto, em 1931, com a criação do Ministério da Educação.

Devido às mudanças ocorridas a partir da Revolução de 1930, ao crescimento econômico, ao desenvolvimento de infra-estrutura de transportes, energia e comunicações, tornou-se necessário o preparo de recursos humanos (técnicos e tecnólogos de várias especializações) e a adoção de métodos de trabalho mais sofisticados (KEINERT, 1996 *apud* NICOLINI, 2001, 2004). Barros *et al.* (2000) relatam que, também nesta época, o ensino de Administração Pública no Brasil começou a se destacar, a partir da necessidade de atuação mais eficiente e racional dos órgãos governamentais. Os autores designam como uma medida estratégica a criação de um corpo de administradores orientados pelo paradigma da racionalidade instrumental.

Em 1931, foi fundado, em São Paulo, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), com a intenção de propagar métodos mais sofisticados nas ciências administrativas (NICOLINI, 2004). Com o objetivo de aperfeiçoar o desempenho gerencial dos profissionais e solucionar problemas relacionados à racionalização da administração das empresas, era divulgado o pensamento dos teóricos da administração científica e clássica, bem como seus métodos (CFE, 1993, p.289 *apud* Nicolini, 2004). Em 1938, criou-se o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) e, em 1944, instituiu-se a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada.

Conforme Barros *et al.* (2000), o ensino de Administração no Brasil ganhou impulso no governo de Juscelino Kubistchek em função do ideal desenvolvimentista. Havia demanda por profissionais para trabalhar nas organizações que surgiam e prosperavam (NICOLINI, 2004).

Nicolini (2004) diz que o ensino em Administração é marcado por fases e as classifica. A primeira fase foi um processo de habitualização, em que a difusão se dá pela imitação dos conhecimentos básicos (ensinamentos tayloristas, fordistas e weberianos). A crença era de que tais conhecimentos contribuiriam para a formação de gestores capazes de gerir organizações burocráticas.

Na segunda fase, houve influência do modelo americano, aplicado intensamente tanto na estruturação das organizações brasileiras quanto no ensino de Administração. Tal influência, salienta Nicolini (2004), tornou-se mais forte, em 1948, ocasião em que representantes da FGV visitaram cursos de Administração Pública de universidades americanas. Estabeleceu-se, após o fim da Segunda Guerra, um acordo de cooperação técnica Brasil-Estados Unidos. Fruto destes encontros, nasceu, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, destinada à formação de profissionais

especialistas para a administração pública. Dois anos depois, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (CEEAD, 1997, p.23 *apud* Nicolini, 2004).

O convênio entre o governo brasileiro e o americano enfatizou a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2004). Conforme Fischer (2001), o projeto criou escolas de administração também na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e houve uma missão de professores norte-americanos no Brasil, só encerrada em 1965. Esses professores foram responsáveis pela implementação dos programas de ensino na área de administração, o que caracteriza a transferência da tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos.

A terceira fase do ensino foi marcada pela regulamentação da profissão, período em que foram instituídos a categoria de técnico em administração, em 1965, e o ensino de Administração, em 1966, conforme dados do Conselho Federal de Administração. Com isto, abriu-se a oportunidade para a expansão do ensino de Administração no país.

A quarta fase do ensino em administração, conforme Nicolini (2004), foi marcada pela tentativa de sua atualização, já que a legislação de ensino, nesta área, permaneceu inalterada por vinte e sete anos. O ensino havia, portanto, se tornado desconectado das mudanças que ocorriam no mundo e que afetavam a realidade das organizações. A reformulação curricular, segundo o autor, levou uma década para se realizar, apesar de ter sido formado, em 1982, um grupo para elaborar uma proposta, esta só veio a ser discutida somente em 1991 e somente em 1993 foi apresentado um novo currículo mínimo, fixado pelo Conselho Federal de Educação. Em consequência deste novo currículo, as faculdades não mais conseguiam fazer outras propostas de ensino, pois 70% das disciplinas havia se tornado obrigatório.

A quinta fase, ainda conforme Nicolini (2004), está relacionada às Leis de Diretrizes e Bases. Em 2004, as novas diretrizes curriculares não estabeleceram um currículo mínimo. Entretanto, parece que a maioria das escolas de administração do país, segundo Martins (1997 *apud* Nicolini, 2001) não têm inovado muito suas propostas. O autor destaca que é prática comum reproduzir o currículo mínimo recomendado pelo Conselho Federal de Educação, quando se trata de bacharelado. Deste modo, o ensino torna-se despersonalizado e as escolas de administração tornam-se parecidas a fábricas. Nicolini (2001) faz uma analogia entre as fábricas e a escola de administração: as escolas recebem o aluno (matéria-prima) e o transformam, a partir do currículo pleno (ao longo da linha de montagem), em administrador (produto). O autor revela que a formação do administrador segue, até hoje, a lógica de pensadores clássicos, como Frederick Taylor, Henri Fayol e Henry Ford.

Refletindo sobre o histórico do ensino em Administração, Fischer (2001, p.125) questiona: o que mudou nos cinquenta anos de institucionalização do ensino de administração?

Apresentam-se no Quadro 1 a seguir dez mudanças observadas.

Quadro 1 – Mudanças no histórico do ensino em Administração

	O que mudou
1º	A quantidade de escolas: 1.500 cursos reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação em 2000; expansão de oferta e demanda de ensino, presencial e à distância – graduação e pós-graduação
2º	Maior reconhecimento de outras contribuições, como a produção europeia (não mais exclusivamente a americanização dos currículos e programas). Maior articulação com escolas do mundo hispânico e latino-americano;

	mais redes de pesquisadores brasileiros com grupos britânicos, franceses, canadenses, alemães, norte-americanos.
3º	Introdução de disciplinas com conteúdo contestatório: ocorrida na década de 80, convive com as disciplinas tradicionais
4º	A reflexão de pesquisadores brasileiros sobre organizações brasileiras e o estado da arte no Brasil , em um processo de desconstrução/reconstrução com contribuições do movimento pós-moderno.
5º	Maior volume de informações disponibilizadas nas formas tradicionais: cinco revistas de administração; produção editorial de autores nacionais e traduções quase em tempo real; bancos de dados digitais; comunicação mais intensa da comunidade de aprendizagem .
6º	Temas estudados mais adaptados à realidade do Brasil , tais como: identidades, culturas locais, poderes locais, organizações típicas do contexto brasileiro.
7º	Internacionalização dos programas brasileiros: efeito da globalização e de interesses de escolas estrangeiras de se relacionarem com o Brasil e vice-versa.
8º	Diversificação dos programas de pós-graduação e de formatos. Programas: doutorado, mestrado acadêmico, mestrados profissionalizantes e especialização. Novos formatos: cursos em tempo integral/parcial, de longa/curta duração, em escolas ou <i>in company</i> , presenciais e à distância.
9º	Avaliação e certificação impostas de fora para dentro e de dentro para fora. O sistema de avaliação nacional - CAPES, passa a conviver com outros sistemas (ex.: ISO 9000) importados do mundo empresarial ou por iniciativas de associações de escolas como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD).
10º	Revolução no ensino. Propostas de mudanças na graduação e pós-graduação como reflexo das novas relações da sociedade.

Elaborado pelas autoras.

3 A Educação do Futuro sob a ótica da Teoria da Complexidade

As mudanças em um ambiente organizacional que contempla complexidade, paradoxos e incerteza, inserido em um contexto global permeado por constantes inovações tecnológicas, com profundas influências de problemas éticos, políticos, ambientais e econômicos, demandam a ampliação de perspectivas no processo de formação de gestores. As instituições de ensino, sobretudo aquelas voltadas ao estudo de Administração, entretanto, tendem a reproduzir o modelo mecanicista das organizações do mundo industrializado, demonstrando limitações para tratar dos desafios que hoje se apresentam (AXLEY; MCMAHON, 2006; NICOLINI, 2001).

A presente seção visa explorar as propostas de Morin para a educação do amanhã, apresentadas no livro *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, que abrem caminhos para se pensar sobre uma educação integral do ser humano, dirigida a sua totalidade e não apenas a um de seus componentes.

As propostas fundamentam-se no paradigma da complexidade, centrado nos seguintes princípios:

- *substituição da visão das relações entre sujeito e objeto para uma visão de sistema:* defende que o todo é, simultaneamente, mais do que a soma das partes e menos do que a soma das partes (MORIN, 2003a);

- *círculo retroativo:* sugere uma causalidade circular, em que o próprio efeito volta à causa, referindo-se ao caráter retroativo do sistema em oposição à idéia linear que toda a causa tem um efeito (MORIN, 2001);

- *círculo recursivo:* traz a noção de *looping* autoprodutivo, no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz (MORIN, 2001);

- *impossibilidade de dissociação do pesquisador e de seu objeto de pesquisa:* enfoca o estabelecimento de uma comunicação entre eles. O saber transforma o objeto de estudo e, transformando-o, é por ele também transformado (MORIN, 2003a);

- *hologramático*: defende que não apenas “a parte está dentro do todo, mas que o todo está no interior das partes” (MORIN, 2002, p. 15);

- *dialógica de ordem e desordem*: postula que estas noções contraditórias tornam-se irreduzíveis, sendo preciso enfrentá-las para desenvolver o verdadeiro pensamento (MORIN, 1996);

- *ecológico da ação*: expressa que “a ação escapa à vontade do ator político para entrar no jogo das inter-retroações, retroações recíprocas do conjunto da sociedade” (MORIN, 1996, p. 284), destacando que a estratégia seria a arte de atuar na incerteza.

Apresenta-se a seguir, sucintamente, as propostas para a educação concebidas por Morin, formuladas com base nos princípios da teoria da complexidade, conforme já exposto, e em torno de sete *saberes*. Estas propostas são introduzidas, a fim de contribuir para o debate sobre alternativas para enfrentar as fragilidades presentes no ensino em Administração.

O saber intitulado *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* destaca que os conhecimentos estão ameaçados pelo erro e pela ilusão, já que as percepções são traduções e reconstruções individuais da realidade codificada pelos sentidos e, portanto, sujeitas ao erro. A subjetividade e a emoção multiplicam os riscos de erro, entretanto, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo afetivo. O egocentrismo, a necessidade de autojustificar-se e projetar sobre o outro as causas dos males induzem os sujeitos, segundo Morin (2003b), à mentira inconsciente para si próprios. Em estudos realizados com consultores de empresas, Argyris (2000) apontou que esta atitude de eliminar o foco de atenção de si mesmo, dirigindo-o para outros, através de mecanismos de defesa, constitui uma das grandes armadilhas para o aprendizado.

O saber *os princípios do conhecimento pertinente* revela que a educação deve evidenciar, de um lado, a inadequação entre os saberes compartimentados e, de outro, problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, tornando necessária a contextualização de informações/dados para que adquiram sentido. Este saber, ao evidenciar a inadequação entre os saberes compartimentados, vai ao encontro das preocupações emergentes na área de ensino em administração, que têm sido foco de atenção dos pesquisadores da área, tais como Nicolini (2001, 2004), Fischer (2001), entre outros.

Pozo (2002) salienta que uma informação aprendida com significado, como parte de uma organização de conhecimentos, é lembrada melhor do que dados aprendidos isoladamente. O desenvolvimento de aptidões gerais da mente amplia a capacidade de desenvolvimento das competências especializadas; a compreensão dos dados particulares requer a ativação da inteligência geral, assim, a educação deve favorecer o uso da inteligência geral, exercitando o livre desempenho da curiosidade, muitas vezes extinta pela instrução (MORIN, 2003b).

No saber *ensinar a condição humana*, apreende-se que o ser humano é, simultaneamente, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Por isso, a educação deve evidenciar a multidimensionalidade e a complexidade humana, integrando a contribuição de humanidades como a filosofia, a história, as artes, a literatura e a poesia. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que cria cultura, que retroage pela cultura sobre os indivíduos; cada um desses termos é, ao mesmo tempo, meio e fim.

Neste sentido, o ensino em administração tem procurado ultrapassar uma barreira, a da americanização dos currículos e programas, já que reconheceram outras possibilidades, tais como a

produção européia entre outras. Segundo Fischer (2001), intensificou-se a articulação com escolas do mundo hispânico e latino-americano e houve aumento das redes de pesquisadores, articulando brasileiros a grupos britânicos, franceses, canadenses, alemães, norte-americanos. Além disso, os estudos têm abordado temas mais compatíveis com a cultura brasileira.

A necessidade de compreender tanto a condição humana no mundo, como a condição do mundo humano é levantada no saber *ensinar a identidade terrena*. De acordo com Morin (2003b, p. 69), "concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável... É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...".

A imprevisibilidade do futuro é retratada no saber denominado *enfrentar as incertezas*. A história não constitui uma evolução linear, ela é um complexo de ordem, desordem e organização, possuindo sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte. É preciso aprender a conviver com a incerteza, nesta era de valores ambivalentes, em que tudo está entrelaçado. Seria necessário o ensino de princípios que permitissem o enfrentamento dos imprevistos, do inesperado e da incerteza.

No saber *ensinar a compreensão*, identifica-se que a incompreensão humana segue avançando e que a missão espiritual da educação seria "ensinar a compreensão entre as pessoas como garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade" (MORIN, 2003b, p.93). O autor conclui que, "quanto mais complexidade houver [...] mais os indivíduos, entregues à solidão, ao isolamento, à carência, à necessidade, precisam para viver de dar e receber amor (MORIN, 2001, p. 487)".

Em *a ética do gênero humano*, Morin (2003b) defende que indivíduo/sociedade/espécie são indissociáveis, co-produtores uns dos outros, simultaneamente meio e fim; nesta tríade complexa é que emerge a consciência e nela a ética humana deve se fundamentar. Gómez-Granel e Vila (2003), alinhados com este pensamento, pregam que os desafios contemporâneos devem envolver toda a sociedade. Para os autores, ensinar e aprender a conviver requer programas envolvendo práticas participativas e encontros de grupos diferentes que permitam a percepção da heterogeneidade, eliminando preconceitos e estereótipos, estimulando os indivíduos a assumirem responsabilidades cidadãs, inculcando a solidariedade e o desejo de participação.

Apresentados alguns princípios centrais do paradigma da complexidade, alguns dados sobre o histórico do ensino em Administração no Brasil e os sete saberes propostos para a educação sob esta ótica, descrevem-se, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do presente estudo.

4 Método

Efetou-se uma pesquisa bibliográfica nos artigos pertencentes à seção de ensino e pesquisa em administração e contabilidade do Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD) publicados entre os anos de 2002 e 2005. Entende-se que a fonte de consulta escolhida é apropriada, já que os artigos publicados nas principais revistas brasileiras de administração, normalmente são apresentados, avaliados e debatidos de forma preliminar nos Encontros da ANPAD.

A triagem dos artigos foi orientada primeiro para a seleção de artigos envolvendo a temática do ensino em Administração, excluindo-se, para fins de investigação, os artigos que enfocavam problemáticas

voltadas à pesquisa, bem como aqueles referentes à área de contabilidade. Conforme a Tabela 1, percebe-se a predominância de artigos voltados ao ensino.

Foram, pois, selecionados para avaliação dezoito artigos do ano de 2002; vinte e três, do ano de 2003; trinta e oito, do ano de 2004; vinte e quatro, do ano de 2005, perfazendo cento e três artigos, que correspondem a 67% do total de artigos publicados neste período (os restantes referem-se à questão da pesquisa em administração e a estudos sobre a área de contabilidade).

Tabela 1: Percentual de artigos analisados

ANO	ARTIGOS PUBLICADOS NA ÁREA DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE - ENANPAD		
	TOTAL DE PUBLICAÇÕES (ensino, pesquisa e contabilidade)	N. total de artigos sobre ensino	% de artigos sobre ensino
2002	28	18	64,28
2003	35	23	65,71
2004	52	38	73,07
2005	38	24	63,15
TOTAL	153	103	67,32

Elaborado pelas autoras.

Realizou-se a análise do conteúdo dos artigos para a identificação de eixos temáticos comuns. Isto permitiu a categorização de tópicos centrais presentes nos estudos, evidenciando os principais interesses de pesquisa na área neste período. Segundo Bardin (1977), análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos (que estão em constante aperfeiçoamento), que se aplicam a conteúdos em um esforço de interpretação. A autora conceitua análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31). Assim, compreende-se criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo e suas significações tanto explícitas quanto ocultas. Os procedimentos para conseguir interpretar o significado da comunicação podem ser a decomposição do texto em unidades léxicas ou em categorias (CHIZZOTI, 2001).

Buscou-se também identificar a presença ou não dos aspectos apontados por Morin (2003b) para a Educação do Futuro nos estudos avaliados e debatê-los.

5 Análise dos tópicos centrais presentes na pesquisa sobre o ensino em administração no Brasil

A presente seção traz uma síntese das principais temáticas, questões, críticas, considerações, reflexões e propostas presentes nos artigos analisados. O primeiro eixo temático identificado destaca **novas concepções e propostas relativas ao processo de formação do administrador profissional**. Esse item engloba a crescente importância da transversalidade dos conteúdos disciplinares, já que os problemas atuais não exigem intervenção de apenas uma especialidade e aparecem de forma complexa e integrada, demandando mobilização transdisciplinar. Tais preocupações vão ao encontro do saber *os princípios do conhecimento pertinente*, exposto por Morin (2003b) e evidenciado neste trabalho.

Os artigos relacionados a este tópico revelam também a necessidade de reformular projetos pedagógicos dos cursos de administração, tanto em suas estruturas curriculares de formação profissional, como na adoção de práticas didático-pedagógicas inovadoras e efetivas na superação de dificuldades relacionadas à fragmentação disciplinar do ensino. De acordo com alguns dos autores, no entanto, não basta

apenas maior interação entre as disciplinas, é necessária maior sintonia entre estas e o cenário social externo que os alunos vivenciam ou visualizam (LOPES, 2002; MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JR, 2002). O ensino em administração seguiu um padrão desde o princípio do curso e, até 1993, houve poucas mudanças na estrutura curricular.

Vários dos artigos analisados debatem o currículo escolar. Segundo Barros e Laquis (2002), este deve proporcionar lastro de conhecimentos e vivências que contribuam para a inserção do estudante na história como sujeito ativo do processo de produção e socialização do conhecimento. Por meio da aquisição do conhecimento, o sujeito conhece e vê o mundo, se autoconhece, se vê como parte do mundo e seleciona para si um comportamento diante do que vê, tornando-se pensante, reflexivo, capaz de agir por vontade própria. Como sujeitos, estão reunidos alunos, professores, comunidade, sociedade e suas instituições. O currículo transversal, à medida que envolve pessoas, suas crenças e sua cultura, cria relações com o exterior de cada um, o relacionando com o mundo. A reflexão sobre a estrutura curricular necessita envolver tendências, novas visões do mundo, ideologias diversas, novos modelos de pensamento e cultura e a compreensão dos paradigmas científicos e da história de transformação da sociedade. Integração curricular e interdisciplinaridade aparecem como uma preocupação atual, sendo uma questão abordada nas mais diferentes áreas da administração.

Araújo e Lacerda (2002) sugerem que os projetos pedagógicos sejam repensados para incorporar as dimensões valores e atitudes. Discutir a formação acadêmica é pensar sobre quais conhecimentos, habilidades, valores e atitudes os alunos devem adquirir para enfrentar as exigências da vida social como a profissão, o exercício da cidadania, a criação e o usufruto da cultura e da arte, a produção de novos conhecimentos, as lutas pelas melhorias das condições de vida e de trabalho. A complexidade do processo formativo exige um constante repensar da prática pedagógica e um novo papel para as instituições formadoras. Neste sentido, este estudo vai ao encontro do que Morin (2003b) trata como o saber *ensinar a identidade terrena*, em que revela a necessidade de compreender tanto a condição humana no mundo, como a condição do mundo humano. Para Antonello e Dutra (2005), faz-se necessária a constante avaliação curricular para melhor adaptá-lo à realidade social e, para tanto, precisa-se de novos métodos de avaliação para mensurar visão de conjunto e identificar deficiências atuais e futuras.

Uma educação que busque a imersão das consciências e sua inserção crítica na sociedade, incorporando as dimensões ética, sócio-econômica, política, cultural e histórica no processo de ensino e de aprendizagem é proposta por Mello e Oliveira (2002). As diretrizes curriculares devem partir do princípio da complexidade da formação individual, reunindo os espaços formadores que são, em princípio, a família, a escola e o trabalho. A educação problematizadora, reflexiva torna obrigatória a existência de comunicação e irreversível a constância do debate. Ela se traduz na dialogicidade do processo de aprendizado e permite a superação constante. O conhecimento é um ato de participação e são aqueles que o produzem e o usam no dia-a-dia que o deveriam gerir.

Foram ainda tônicas dos artigos que trataram do processo de formação do administrador profissional: a reformulação de projetos pedagógicos; a integração de teoria à prática em sala de aula; a interação entre Universidade e comunidade; a inter-relação entre universidades, cidadãos, empresas e governos para uma educação ambiental; pautar o ensino de acordo com as condições e estágios locais e reais de cada cidade,

região ou país; a utilização de metodologias de ensino mais centradas nos alunos e em suas diferenças individuais, contemplando as necessidades do mercado atual.

A **crítica sobre a formação profissional de administradores** foi a segunda temática identificada, presente em muitos dos artigos avaliados. Uma das questões apontadas é que, na segmentação de saberes em disciplinas, o corpo docente forma-se como equipe desintegrada que se concentra em sua especialidade e acredita que, fazendo bem a sua parte, o conjunto fique bem feito. Esta fragmentação do ensino e do saber também incide na fragmentação das consciências e na interpretação isolada dos eventos, inibindo a visão geral de organização/empresa (LOPES, 2002; MIRANDA; SOUZA; BARBOSA JR, 2002; SILVA; TEIXEIRA; MAGALHÃES, 2005). Tal fragmentação não contribui para o ensino, porém, ao identificar estudos que fazem crítica à compartimentação, caminha-se para uma educação que considera o saber intitulado *os princípios do conhecimento pertinente*, evidenciado por Morin.

Meneghetti (2004) destaca o papel e a responsabilidade dos intelectuais em fazer da Administração uma ciência para a emancipação. O autor baseia-se nas contribuições teóricas do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno, o qual defende a educação para a emancipação, livre de qualquer forma de dominação do homem pelo homem ou de instrumentalização da razão.

Outra crítica presente nos artigos refere-se ao processo de formação de educandos como meros arquivadores de conhecimentos e conteúdos, desprovidos da sua capacidade de buscar o inter-relacionamento entre teoria e prática, de vivenciar o conhecimento, resultando na transformação do estudante em um profissional pouco 'pensante' (NICOLINI, 2002). Nesse caso, a capacidade de se expressar e de se comunicar, nos processos de negociação e comunicação interpessoal e intergrupal, só será adquirida, de forma empírica, durante a vida profissional. Iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas de seu trabalho parecem objetivos ambiciosos, quando o estudante não é convidado ou não tem liberdade para assumir a co-autoria de seu processo de aprendizado.

Percebeu-se, entretanto, preocupação por parte de alguns docentes-pesquisadores em incluir diferentes recursos didáticos (filmes, simuladores, jogos, teatro) com o objetivo de estimular o aluno a desenvolver competências essenciais para exercer a profissão. Ruas (2004), por exemplo, destaca que o uso do teatro em sala de aula contribui para desenvolver a capacidade de improvisação e de inovação frente a imprevistos, sem descuidar da estratégia, além de favorecer a percepção de oportunidades e ameaças em cenários futuros. Tais recursos são usados para revitalizar a relação entre ensino e aprendizagem e servem como forma de inspiração, de conhecimento, de interpretação, de expressão e de comunicação, segundo Davel et al. (2004).

Permeia, no entanto, a noção de que ainda é excessiva a ênfase do ensino nas técnicas, geralmente orientadas para aplicação em grandes organizações, tal como afirma Nicolini (2002). Esta visão parece embriagar os formuladores e executores dos programas de formação, prejudicando o desenvolvimento de competências como capacidade criativa e crítica, cultura geral, grau de consciência e de responsabilidade, mais perenes do que técnicas fugazes. Esta perspectiva contribui para o descaso em relação às pessoas nas organizações, gerando insensibilidade com relação a valores sociais e humanos e preocupação com o curto prazo e com a carreira. A adequação do conhecimento à realidade local é também questionada, sendo feitas objeções aos pressupostos culturais presentes nos ensinamentos importados dos EUA.

Em um estudo dos planos de ensino de disciplinas ligadas às Teorias da Administração, foram observadas algumas omissões de itens importantes dos programas, como: falta de padronização, alguns casos de desatualização do conteúdo, excesso de itens de conteúdo e confusão na elaboração de ementas, podendo-se questionar se estas falhas não estariam presentes de modo geral em outras disciplinas (GODOY; MOREIRA; TAKEY, 2002).

Foi apontada ainda a quase inexistência de ensino individualizado por meio de recursos tecnológicos e uma obsessão por exames finais em que se põe todo o empenho – de alunos e professores – na preparação de ou para provas e exames. Nascimento, Putvinskis e Takei (2002) realizaram um estudo com docentes para verificar como eles exploram os instrumentos utilizados para avaliar os alunos e constataram que a maioria adota a prova como principal meio de avaliação, o que não permite avaliar habilidades, competências e atividades dos alunos nem acompanhar seu processo de desenvolvimento. Os autores partem do pressuposto que a avaliação deveria ser construída como uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens. Este artigo destaca que alterações didáticas e a utilização de novas tecnologias não são suficientes, se o método de avaliação resumir-se à prova, já que a avaliação deve ser um processo contínuo. Os docentes estudados declararam que atribuem maior peso às provas por fatores culturais. Desta forma, se reproduz a forma tradicional de ensino, muitas vezes por falta de formação pedagógica dos professores de Administração ou por exigência das Instituições de Ensino Superior (IES).

Miranda, Souza e Barbosa Jr. (2002) ressaltam que, ao longo dos anos, as mentes dos alunos foram formadas para encarar cada avaliação como uma etapa a ser vencida para receber o diploma ou passar de ano, o que torna a interdisciplinaridade mais uma barreira para chegar à próxima etapa; uma visão pela qual a vida acadêmica não está no processo, mas no objetivo. Os autores questionam-se como agregar conhecimento para chegar ao objetivo, se o processo não é vivenciado.

Para as IES atenderem aos requisitos impostos pela nova legislação e pela sociedade, restou promover reformas estruturais, tanto no aspecto físico quanto no quadro de professores, dando ênfase à adoção de diversos mecanismos que visam o aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem. Identifica-se que, para muitas instituições, a avaliação é utilizada para verificar a didática da disciplina e do professor, os conteúdos e a satisfação dos estudantes. A avaliação de disciplinas é usada inclusive para verificar o conhecimento do professor. De modo geral, as instituições estão preocupadas com a qualidade do ensino, vendo os alunos como 'clientes'. De certa forma, a academia parece aceitar a idéia de aluno-cliente, já que aprovou artigos com esta abordagem nos anos de 2002, 2004 e 2005. Os estudos avaliaram a satisfação do aluno como cliente, sem relacionar a satisfação com a qualidade do ensino. Tais pesquisas fortalecem a idéia que diversas IES têm acompanhado a lógica das empresas.

A base do ensino da Administração é comparada por Lacombe (2002) ao modelo fabril taylorista, o qual apresenta uma concepção fragmentada da administração em disciplinas dissociadas umas das outras, que formam alunos especializados em áreas específicas e restritas, treinados para receber, aceitar e memorizar o conteúdo ministrado, nem sempre adequado ao contexto brasileiro. Sem o estímulo à capacidade de reflexão e crítica, os alunos estariam inadequadamente preparados para enfrentar as demandas do mercado de trabalho e para uma gestão mais focada nas pessoas.

Segundo os estudos avaliados, os programas de formação convencionais estão distantes da perspectiva de desenvolvimento de competências, existindo distanciamento entre programas de educação de

gestores e realidade organizacional, em função da complexidade do atual ambiente de negócios. Em função desta realidade, Garay e Duhá (2004) analisaram o programa de desenvolvimento de competências com base na avaliação do perfil do aluno e seu acompanhamento ao longo do curso, com foco na questão do empreendedorismo e sucessão. Os autores demonstraram que o curso voltado ao empreendedorismo, desenvolvido sob princípios educacionais construtivistas, estimulou a capacidade crítica e contribuiu para a aprendizagem.

Reflexões críticas sobre o ensino de 'outra gestão' na Administração, envolvendo o campo do Terceiro Setor e a economia solidária, bem como a busca de parâmetros e conceitos para a formação de profissionais voltados à atuação, neste setor, estiveram presentes em artigos do ano de 2005. Isto evidencia a crescente importância deste campo e a conseqüente necessidade de desenvolver programas adequados para atender esta demanda emergente.

Destaca-se, em 2002, a quantidade de artigos, doze, abordando críticas sobre questões envolvendo o ensino-aprendizagem. Estes foram motivados, possivelmente, pelas novas Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação neste mesmo ano, impulsionando uma série de debates e questionamentos sobre o sistema de ensino em Administração.

Percebe-se, portanto, grande **influência do governo/legislação no ensino**, sobretudo na análise das novas Diretrizes Curriculares nos artigos aprovados no ano de 2002, seis, somente neste ano. Na visão de Barros e Laquis (2002), as diretrizes não pretendem transformar o currículo em um instrumento que permita tornar o indivíduo em um agente do processo histórico-social. Ao contrário, demonstram direcionamento a um processo pragmático e tecnicista de formação profissional, retirando do currículo a finalidade educadora e transformadora do indivíduo. Nas formulações de temas considerados emergentes, é descartada a prioridade de questões como cidadania, solidariedade, produção do conhecimento, exclusão social, entre outros temas importantes para a composição do senso crítico.

Na ótica de Araujo e Lacerda (2002), as novas diretrizes curriculares sinalizam uma formação acadêmica no sentido de o aluno desenvolver todas as suas potencialidades e dimensões humanas; reconhecer a transitoriedade dos conhecimentos; ser ético, crítico, autônomo, criativo, cooperativo, líder, pesquisador, cidadão capaz de participar dos grupos sociais em que está inserido. Nicolini (2002) enfatiza que as diretrizes asseguram maior flexibilidade e diversidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia como das expectativas e interesses dos alunos, e que seus princípios garantem a necessária flexibilidade curricular e a liberdade de construção de projetos pedagógicos. Nicolini defende ainda que o conceito de permanente preparação profissional está presente nas diretrizes, garantindo ao formando a autonomia intelectual necessária para a produção de conhecimentos e a adaptação ao futuro e às suas incertezas, havendo investimento na formação de competências que cria condições para que se forme um administrador adaptável a novas situações, capaz de responder às transformações do mercado de trabalho e da sociedade.

Em 2002, sete artigos destacaram temáticas relacionadas à influência da legislação nacional sobre o ensino. Em 2003 e 2004, esta temática praticamente não foi discutida. Em 2003, por exemplo, só há um artigo que aborda as mudanças no ensino de mestrado em função da regulamentação que introduz a modalidade profissional no Brasil. Em 2005, três artigos salientaram a importância deste fator sobre o ensino-aprendizagem.

Outra preocupação constante nos artigos é a compreensão do **papel do administrador/gestor e do contexto atual**. Permeia a visão de que a sobrevivência e o progresso das organizações estão vinculados à capacidade de seus executivos pensarem como filósofos, uma administração com enfoque nas idéias. Lima (2002) ressalta a necessidade da compreensão da complexidade dinâmica para enfrentar tomadas de decisão em que variáveis econômicas, políticas, psicológicas, sociais e financeiras, entre outras, se inter-relacionam, exigindo do administrador não apenas a capacidade de conceber estratégias, mas também de identificar alternativas, resolver problemas e decidir sobre situações complexas. É preciso conectar fatores críticos, analisar os contextos dos problemas, avaliar as possíveis conseqüências de uma decisão, projetar cenários futuros, estimular o desenvolvimento de outras pessoas, preparar-se para reformular sua estratégia rapidamente a partir de novas informações, de percepções de erros ou desvios, além de enfrentar situações envolvendo aspectos éticos, conciliando interesses organizacionais aos da sociedade. Neste sentido, alguns artigos (LIMA, 2002; MACHADO et al., 2005) destacam métodos de ensino direcionados para aproximar estudantes da realidade do mercado.

As transformações na gestão vêm ressaltar a importância de desenvolver habilidades como: autodirecionamento; aprendizado contínuo; postura aberta à inovação; reflexividade; iniciativa própria para resolução de conflitos; criatividade; flexibilidade, além de capacidade analítica, de julgamento, de decisão, de liderança, de enfrentar riscos e incertezas. A característica empreendedora é apontada como vital para funcionários, empresários e, principalmente, para pessoas que querem abrir um novo negócio, para que sejam capazes de enfrentar esses novos desafios, com coragem e determinação (MELLO; OLIVEIRA, 2002). As principais limitações dos formados em cursos de Administração referem-se a serem eles excessivamente teóricos e não possuírem visão geral e articulada da empresa. Neste sentido, foi realizado um estudo que verifica se os cursos de Administração têm cumprido a missão de formar empreendedores, por ser este um dos maiores desafios no que concerne à preparação dos estudantes para atuarem no mercado atual (ANTONELLO; DUTRA, 2005).

O conceito **de competências** adquire importância como alternativa de formação e desenvolvimento para responder às novas demandas das pessoas, das organizações e da sociedade, contemplando as noções de incidente, o que ocorre de forma imprevista, e de comunicação, que implica compreender o outro e a si mesmo. Os processos observados para seu desenvolvimento, entretanto, ainda estão em fase de construção, necessitando-se refletir sobre a formação integral do indivíduo e sobre como prover as competências de gestão necessárias ao exercício profissional do administrador nesse contexto de relações sistêmicas complexas, incertezas e descontinuidades.

Ao perceberem o aprofundamento do debate sobre competências, Nunes e Barbosa (2003) realizaram uma pesquisa em duas universidades para obter informações sobre o processo de alteração curricular dos cursos e a inserção do conceito de competência nos currículos. Ainda em 2003, um dos artigos discutiu a questão da necessidade do desenvolvimento de novas competências por parte dos professores. Em 2004, outros trabalhos também trataram da questão das competências nos cursos de Administração. Garay e Duhá (2004), por exemplo, realizaram um estudo a partir da análise do perfil individual dos alunos e das turmas do curso de empreendedorismo e sucessão e daqueles que procuram o curso a fim de discutir o programa de desenvolvimento de competências. Desta forma, buscava-se orientar melhor os futuros empreendedores, acompanhar o grupo e realizar ajustes no currículo do curso. Antonello e Dutra (2005)

apresentam, nesse sentido, uma proposta para o desenvolvimento de um projeto pedagógico com foco no desenvolvimento de competências dos alunos.

As temáticas envolvendo **percepções dos alunos** identificam, na visão de participantes de um estudo conduzido por Ferreira (2002), o reconhecimento de habilidades pessoais como as mais importantes para o futuro profissional. Entre os fatores apontados para a obtenção de uma boa posição no mercado, não houve praticamente nenhuma menção espontânea à formação educacional ou ao desenvolvimento de competências técnicas. Foi levantada a hipótese de que os alunos tendiam a considerar o diploma como um trunfo, mas não propriamente o conteúdo a que ele se referia. Em estudo realizado com doutorandos (PEREIRA et al., 2002), aparecem como principais motivações o aprimoramento da carreira docente e de pesquisador. No entanto, as contribuições do curso menos destacadas pelos entrevistados foram domínios epistemológicos e metodológicos, fundamentais para uma ampliação da consciência e da reflexão sobre o papel do ensino e dos professores para a formação alunos. É possível transformar/adequar o ensino às novas necessidades, se o processo educacional não é enfatizado em um curso de doutorado que visa à formação de professores?

Em 2004, três artigos revelam a preocupação com relação à percepção do aluno sobre a instituição à qual está vinculado, a satisfação com o ensino, a infra-estrutura, os professores. Percebe-se, em 2005, aumento do interesse por parte dos pesquisadores pelo entendimento sobre o quê os alunos valorizam em um curso de Administração; quais as competências desenvolvidas pelo curso; qual o papel que o estágio efetivamente desempenha na formação dos alunos, entre outros aspectos. Estes pontos foram retratados em nove dos vinte e quatro artigos apresentados. Surge também, em 2005, o interesse pela percepção de professores e pela tentativa de compreensão de suas perspectivas e trajetórias, aspecto quase inexplorado nos anos anteriores.

A questão das **novas tecnologias de comunicação e informação** é também retratada, no sentido de enriquecer metodologias de ensino. A integração de interfaces hipertextuais a estudos de casos, por exemplo, possibilita uma forma inovadora de representar múltiplas perspectivas de análise das situações-problema típicas de domínios de conhecimento pouco estruturados (LIMA, 2002). A Educação à Distância (EaD) é também abordada. Em artigo realizado por Testa e Freitas (2002), os fatores importantes em sua gestão e os principais problemas que ocorrem em sua implementação e gestão são trazidos sob a ótica de especialistas no Brasil.

Uma temática importante ainda tratada pelos artigos avaliados é a de **estágios e atividades complementares no ensino de Administração**. Trevisan (2002) salienta que a realização de estágios extracurriculares favorece a vivência da realidade empresarial, contribuindo para a formação profissional, especialmente em habilidades humanas: desenvolvimento de postura ética e crítica; relacionamento pessoal e grupal; capacidade de comunicação e de sentir-se amadurecido. Nascimento e Teodósio (2005) buscam avaliar, em um curso de graduação com uma proposta didático-pedagógica modernizadora, a percepção de alunos e supervisores sobre o desenvolvimento de competências, a partir da atividade de estágio.

Apresentou-se uma visão panorâmica das principais problemáticas abordadas pela produção científica brasileira sobre o ensino em Administração, refletindo os interesses de pesquisadores brasileiros no período contemplado pela análise. Busca-se identificar, na seção seguinte, a presença, nos artigos avaliados, dos sete saberes propostos por Morin (2003b) para a educação .

6 Os sete saberes necessários à educação do futuro e o ensino em administração

Nota-se que as idéias concebidas por Morin (2003b) aparecem em estudos pontuais, não sendo representativas nos estudos analisados. Debate-se, assim, algumas contribuições trazidas por autores brasileiros alinhadas com as propostas dos sete saberes. Destaca-se como limitação do presente estudo a impossibilidade de citar todas as fontes dos artigos analisados, uma vez que a restrição de número de caracteres do artigo inviabiliza a citação de todos os autores dos trabalhos avaliados.

Percebeu-se que poucos artigos tratam do saber *cegueiras do conhecimento*. Neste tópico, o autor revela a importância do conhecimento humano para que não se recaia em erro e ilusão, devendo-se atentar para a subjetividade, já que ela pode induzir ao erro. Apontou-se anteriormente que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo afetivo. Neste sentido, destacam-se algumas contribuições dos artigos analisados. A primeira revela que o aprendizado causa angústia, a qual é puramente subjetiva. Tal angústia surge da diferença entre os desejos inconscientes e as condições para a sua realização, mostrando que a influência da realidade depende de mecanismos subjetivos como a percepção e o princípio de realidade. Outra contribuição é a evidência detectada por um estudo de que a competência interpessoal, nos cursos de administração, é privilegiada em detrimento da intrapessoal. Alguns alunos revelam que é mais fácil responder aos desejos, às motivações de outras pessoas do que expressar seus próprios sentimentos. No entanto, eliminar o foco de atenção de si mesmo pode acabar sendo uma armadilha para o aprendizado. Questões relativas à compreensão do paradigma vigente, assim como da cultura, que agem de forma invisível, inconsciente, determinando formas de agir e de pensar, são também abordadas em alguns dos artigos analisados.

Um trabalho que trata da utilização de jogos de empresa como ferramenta pedagógica e de avaliação da aprendizagem dos participantes destaca que esta ferramenta proporciona maior realismo e integração, na medida em que cada estudante assume papéis a serem desenvolvidos, em que deverão tomar decisões e apresentar determinados comportamentos, habilidades e atitudes, além de envolver sentimentos como cooperação, competição, insegurança, entre outros. Esta ferramenta pedagógica permite que os alunos simulem a realidade, considerando o colega e a ele próprio como um ser complexo, que inclui seu modo de pensar e agir, conforme a cultura na qual está inserido. Artigos que trataram do ensino à distância também revelam a existência deste saber, assinalando que há uma aprendizagem coletiva docente, pois o foco que antes era no conteúdo e no professor deve passar a ser no aluno, aumentando sua capacidade reflexiva e destacando a necessidade de mudança cultural e atitudinal discente e docente.

Diversos artigos apontaram para preocupações relacionadas ao saber *princípio do conhecimento pertinente*, cuja finalidade é a compreensão do mundo atual, sendo relatados aqui alguns exemplos. Este saber destaca que se deve procurar contextualizar dados e informações para que adquiram sentido. Um artigo trata da formação dos grupos em uma disciplina intitulada Dinâmica de Grupo, cujo propósito é facilitar o autoconhecimento dos participantes e a compreensão da vivência de tensões e ansiedades em situação grupal. Defende-se a adoção de formação de grupos para fugir do ensino superior em administração tradicional, que é repetitivo, padronizado, seguindo modelos e técnicas importadas. Para Betiol e Galeão-Silva (2004), a forma de ensino burocrática afasta o aluno da possibilidade de crítica e criatividade em relação ao conhecimento da área. Percebe-se que a preocupação destes pesquisadores é escapar da forma

tradicional de ensinar, padronizada, importadora de técnicas, a qual reflete o histórico do ensino na área de administração.

Técnicas de simulações e jogos que apresentam a utilização de métodos de caso, como métodos didáticos, permitem apresentar aos alunos a relação entre teoria e prática, conectando conhecimentos fragmentados em diversas disciplinas e permitindo uma visão mais ampla e sistêmica de uma situação. Na utilização de jogos, os alunos são colocados diante de casos reais ou hipotéticos baseados em fatos reais, para que ponderem, analisem e tomem suas decisões, facilitando a compreensão do mundo real. Os jogos permitem, segundo Stahl e Lopes (2004), através de cenários fictícios com alto grau de realismo, a compreensão por parte dos alunos da função dos agentes ambientais dentro das políticas e estratégias empresariais. Artigos que tratam do empreendedorismo revelam sua concepção em princípios educacionais construtivistas, implicando uma visão diferenciada da relação ensino-aprendizagem. Estes, em geral, buscam privilegiar a interdisciplinaridade na organização curricular e relacionar a aprendizagem com o universo de conhecimentos e vivências do aluno.

Quanto ao *ensinar a condição humana*, alguns artigos revelam tal preocupação no ensino de administração. Este saber aponta que cabe à educação evidenciar a complexidade humana, compreendendo o ser humano que é físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Para tanto, a educação deve integrar a contribuição da filosofia, das artes, da literatura, da história, entre outros. Tal postura parece estar sendo adotada por alguns educadores da área de administração. Pelo menos três artigos apresentados de 2004 salientam a importância de utilizar recursos estéticos (filme, música, dança, teatro, fotografia, artes plásticas, literatura, entre outros) para contribuir na revitalização da relação entre ensino e aprendizagem na área. Especificamente dois artigos tratam da adoção do teatro para a formação gerencial.

Um artigo, ao estudar a satisfação de alunos da graduação, também evidencia este saber, ao enfatizar a questão do crescimento como indivíduos e como profissionais, a partir do que aprenderam no curso. Artigos que tratam sobre o curso de empreendedorismo também abordam este saber, propondo o desenvolvimento integral do ser em suas dimensões humanas, técnicas e sociais, indissociáveis em sua essência (GARAY; DUHÁ, 2004).

O saber *ensinar a identidade terrena* é igualmente retratado, ainda que em menor proporção do que os anteriores. Percebe-se o fortalecimento da idéia que o aluno deve saber qual o seu papel na sociedade e que, ao trabalhar em grupo, precisa saber que é responsável por aquilo que está produzindo. Nota-se a questão da ética e da responsabilidade social sendo trabalhada em sala de aula, tal como sugere Morin (2003b). Artigos que abordaram a questão do trabalho em grupo e os que estudaram a satisfação do aluno com o curso, são exemplos que retratam a questão deste saber.

A questão apresentada no saber *enfrentar as incertezas* esteve presente em vários artigos, já que o gestor precisa conviver e aprender a lidar com elas. Alguns estudos sugerem que se deixe a pedagogia tradicional do saber, centrada no professor, para que se obtenha uma construção coletiva do saber. Assim, o saber e o não saber estão em relação dialética constante: professor e aluno interagem e, a cada momento, a dúvida e seu oposto, a certeza, emergem no grupo e mobilizam os participantes. Através do pensar em conjunto, das ansiedades e dúvidas, o grupo vai se conhecendo. Em métodos tais como os que empregam estudos de casos em ambientes hipertextuais, jogos e técnicas teatrais, entre outras, esta preocupação é também contemplada.

Outro saber, pouco presente na análise, foi o *ensinar a compreensão*. Parece que os alunos ainda colocam os docentes em uma situação de onipotência e que estes devem dar todas as respostas ao grupo, o qual fica dependente dos professores. Segundo Morin (2003b), necessita-se de uma reforma na mentalidade (tanto de docentes como de discentes). Algumas iniciativas pedagógicas, no entanto de forma isolada, estão buscando e estimulando esta compreensão, como o caso de adoção de disciplinas de dinâmica de grupos citado anteriormente.

O saber *a ética do gênero humano* concebe que indivíduo, sociedade e espécie são indissociáveis. Destaca-se a problemática da responsabilidade social relacionada a este saber. Alguns docentes têm procurado, a partir de exercícios em sala de aula, estimular o trabalho em grupos para que os alunos aprendam a respeitar as diferenças entre os integrantes e consigam atingir seus objetivos. A experiência da disciplina de dinâmica de grupo serve novamente como exemplo. Ela visa inserir os alunos em papéis diferenciados; abre espaço para discussão, contribui para o processo da construção do conhecimento entre alunos e professores; desenvolve uma visão crítica dos grupos, dos papéis sociais e das instituições (BETIOL; GALEÃO-SILVA, 2004). A própria adoção da temática responsabilidade social como disciplina e como prática das instituições de ensino superior, determinada pelas novas diretrizes curriculares, tem contribuído para a formação dos alunos de Administração, tema focado em alguns estudos da área de ensino e pesquisa.

Ao analisar os artigos, verificou-se que vários não contemplam nenhum dos sete saberes necessários à educação do futuro, segundo Morin (2003b). Muitos enfocam questões relacionadas ao ensino sob uma linha estritamente tradicional, fragmentada, não contemplando as diversas dimensões do ser humano e suas inter-relações. Alguns tratam de temáticas presentes no pensamento complexo de forma superficial e uma minoria adota a perspectiva da complexidade como embasamento para seus estudos. Em nenhum artigo foram encontrados todos os sete saberes. Observou-se, entretanto, que, de um modo ou de outro, os sete saberes foram abordados em vários dos cento e três artigos analisados, indicando que os princípios norteadores do pensamento complexo voltados para a educação, formulados por Morin (2003b), encontram eco entre alguns pesquisadores da área de ensino em Administração.

7 Considerações Finais

Os processos de formação de gestores, segundo Ruas (2005), encontram dificuldades na geração de uma aprendizagem que leve à atuação eficaz no contexto de negócios atual. Assim, educar profissionais para administrar organizações implica possivelmente a busca de novos modelos e processos de ensino que provoquem a transformação do pensamento e possibilitem o tratamento das dimensões ética, política, social e ambiental envolvidas em um desenvolvimento efetivamente sustentável, capacitando-os para enfrentar as responsabilidades e os desafios que o contexto atual requer.

Ao avaliar a produção na área de ensino em administração do EnANPAD, percebeu-se aumento no volume de estudos teóricos que alertam igualmente para a necessidade de revisão do ensino-aprendizagem na formação gerencial, a partir de 2002. Evidencia-se, assim, a preocupação dos pesquisadores em buscar alternativas para realizar mudanças em aspectos relacionados ao ensino, visando compatibilizá-lo com as demandas presentes. No entanto, os estudos analisados apontam que poucas mudanças têm, efetivamente, se verificado nas práticas de ensino.

Ao sintetizar as contribuições trazidas pelos autores brasileiros, visualiza-se: necessidade de maior integração curricular e interdisciplinaridade; carência de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, voltada para a inserção crítica dos indivíduos na sociedade; ênfase excessiva em técnicas e ausência de preocupação com valores e atitudes; visão da avaliação como processo contínuo, a serviço da aprendizagem; possibilidades trazidas pelo uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

A partir das análises dos trabalhos, surgem algumas questões: O desafio da universidade não seria o de ensinar o aluno a pensar, a buscar, a criar, a compreender por que hoje se faz assim, quais os limites e dificuldades desse fazer, seus pressupostos e implicações? A visão de aluno-cliente, no entanto, permite que a universidade exerça este papel? Esta visão exige reflexões, uma vez que é possível questionar se alunos, no papel de clientes, têm uma formação que os faça capazes de avaliar por si conteúdos e professores. Será que o papel do educador não seria justamente o de abrir os olhos dos alunos para novas possibilidades desconhecidas por ele, através de uma relação que oportunize o diálogo, relacionando novos conteúdos com os interesses destes estudantes?

Embora os princípios trazidos por Morin para a educação do futuro não tenham sido diretamente explorados pelos estudiosos da área de ensino em Administração, percebe-se seu potencial de contribuição para ampliar perspectivas sobre o sistema de ensino neste campo teórico. Aspectos como valorização da subjetividade; contextualização de informações para que tragam sentido; resgate da importância da filosofia e da história, entre outras humanidades; reflexões sobre responsabilidade social e desenvolvimento sustentável; constância da incerteza; solidariedade, no sentido de gerar possibilidades de sobrevivência; ética são temas que ganham importância na formação de administradores que atuam no contexto presente.

Conforme Morin (2003a, p. 35), "o que é vital hoje em dia não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender". Neste sentido, busca-se, através das análises e reflexões realizadas neste estudo, ampliar o debate sobre o ensino em Administração, a fim de que este possa transformar-se para atender à crescente demanda por aprendizagens significativas, que possibilitem uma atuação profissional consciente e adequada frente às complexidades encontradas pelos gestores neste contexto.

Alguns passos iniciais já foram dados por autores do campo da administração citados neste trabalho, através da busca de métodos que contemplem inter-relações complexas, da procura pela contextualização dos conhecimentos, da integração de contribuições das humanidades, do ensino prevendo as incertezas, entre outros. Trata-se, no entanto, de um estudo inicial, buscando articular proposições oriundas do paradigma da complexidade para os estudos organizacionais, visando contribuir para os debates sobre o tema. Sugere-se a necessidade de novos estudos, leituras, análises, reinterpretações e reflexões para aprofundar esta questão, a fim de que este debate possa, no futuro, traduzir-se em propostas concretas para o desenvolvimento do ensino em Administração.

Referências

- ALMEIDA, M. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo (coord.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002. 3ª. Edição.
- ANTONELLO, C.; DUTRA, M. Projeto pedagógico: uma proposta para o desenvolvimento de competências de alunos do curso de Administração, com foco no empreendedorismo. **XXIX Enanpad**, Brasília, 2005.

- ARAUJO, M.; LACERDA, L. Formação acadêmica do administrador: um estudo nas IES da cidade de Natal. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Aprendizado Organizacional: gestão de pessoas para a inovação contínua**. Robert Howard et al. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- AXLEY, S.; MCMAHON, T. Complexity: a frontier for management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 2, p. 295-315, April 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARROS, M.H.; LAQUIS, A. Metodologia transversal para curso superior de administração de empresas. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- BARROS, Manoel. PASSOS, Elizete. Remando a Favor da Maré: Racionalidade Instrumental no Curso de Administração de Empresas. **Revista Organização & Sociedade** - v.7 - n.19 - Setembro/Dezembro - 2000
- BETIOL, M. I.; GALEÃO-SILVA, L. G. Grupos no Ensino da Administração: O que aprendemos com eles. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- BORGES, Mônica N. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da Informação**, Vol 24, n. 2, 1995. Disponível em: http://dici.ibict.br/archive/00000601/01/informa%C3%A7%C3%A3o_como_recurso.pdf. Acesso em setembro 2008.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DAVEL, E; VERGARA, S.; GHADIRI, S.; FISCHER, T. Revitalizando a Relação Ensino-Aprendizagem em Administração por meio de Recursos Estéticos. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FISCHER, Tânia M. D. A Difusão do Conhecimento sobre Organizações e Gestão no Brasil: Seis Propostas de Ensino para o Decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial 2001**
- FERREIRA, R. Em busca de trabalho: posições, disposições e decisões ao término de um curso de graduação. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- GARAY, A.; DUHÁ, A. Um Programa de Desenvolvimento de Competências com base na Avaliação do Perfil do Aluno e seu Acompanhamento ao Longo do Curso: O Caso dos Alunos que Buscam Formação em Administração – Foco em Empreendedorismo e Sucessão. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- GODOY, A., MOREIRA, D., TAKEI, A. Análise dos planos de ensino das disciplinas ligadas às Teorias da Administração nos Cursos Superiores de Administração no Município de São Paulo. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- GOMEZ-GRANELL, C. e VILA, I. Introdução. In: GOMEZ-GRANELL, Carmen. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- LACOMBE, B. O aluno de administração de empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na Grande São Paulo. **Enanpad, Salvador, 2002**.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIMA, M. **Estudos de casos hipertextuais: rumo a uma inovação no método Harvard de ensino de gestão**. Revista de Administração Contemporânea, v.7, n.3, jul.-set. 2003.
- LOPES, P. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.

- MACHADO, A.; CAMPOS, R.; AZEREDO, S.; FERREIRA, A.; WILSON, R. Simulando operações logísticas através de um jogo de empresas: concepção, desenvolvimento e uso. **XXIX Enanpad**, Brasília, 2005.
- MELLO, M. C.; OLIVEIRA, J. Uma nova forma de ensino e aprendizagem em administração: a interação universidade-comunidade. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- MENEGHETI, F. Intelectuais & Práxis: Contribuições de Theodor W. Adorno para o Ensino de Administração. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- MIRANDA, A.P.; SOUZA, B.; BARBOSA JR, L. Obstáculos à interdisciplinaridade: os alunos e suas interpretações dos diferentes tipos de disciplinas. **Enanpad**, Salvador, 2002.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2ª. Edição, 2003a.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003b.
- _____. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo (Org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- _____. Epistemologia da complexidade. In SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NASCIMENTO, L.; TEODOSIO, A. O estágio diante dos desafios do ensino em Administração: um estudo de caso sobre as percepções de alunos e supervisores. **XXIX Enanpad**, Brasília, 2005.
- NASCIMENTO, P.; PUTVINSKIS, R.; TAKEI, A. Sete casos de avaliação de disciplinas no ensino de Administração. **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- NICOLINI, A. Qual Será o Futuro das Fábricas de Administradores? **XXV ENANPAD, Campinas, 2001**.
- _____. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças "bem-feitas" ou "bem-cheias"? **XXVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- _____. A Trajetória do Ensino de Administração Analisada por um Binóculo Institucional: Lições para um Novo Caminho. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- NUNES, S.; BARBOSA, A. A Inserção das Competências no Curso de Graduação em Administração: um Estudo em Universidades Brasileiras. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- PEREIRA, R.; NETO, H.; ESPARTEL, L.; FRACASSO, E. Doutorado em Administração no Brasil: um estudo exploratório dos fatores relacionados ao conceito de doutor e das responsabilidades dos principais envolvidos no curso de doutorado. **XVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- POZO, J. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RUAS, R. **Literatura, dramatização e formação gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais**. Publicação na Revista O&S, jul.-set. 2005.
- STAHL, L.; LOPES, P. Estratégias de Avaliação para Jogos de Empresas Gerais: Avaliando Desempenho ou Aprendizagem. **XXVIII Enanpad**, Curitiba, 2004.
- SILVA, M.; TEIXEIRA, L.; MAGALHÃES, O. O ensino de uma "outra gestão": o caso da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. **XXIX Enanpad**, Brasília, 2005.
- TESTA, M.; FREITAS, H. Fatores importantes na gestão de programas de educação à distância via internet: a visão dos especialistas. **XVI Enanpad**, Salvador, 2002.
- TREVISAN, M. Estágios extracurriculares e a formação de administradores. **XVI Enanpad**, Salvador, 2002.