

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

Aprendizagem Gerencial Construtivista: O Caso de Supervisão em Estágios Acadêmicos

**Neron Alipio Cortes Berghauser
Amarildo Jorge da Silva**

RESUMO

Neste texto, procura-se especular teoricamente a possibilidade de criação de uma pedagogia gerencial ancorada nos fundamentos da pedagogia freireana. O norteamento do texto se dá no pressuposto de que a aprendizagem gerencial deve levar em conta toda a multidimensionalidade do ser humano. O gerente humanista deve ser capaz de complementar a sua aprendizagem formal no seu ambiente de prática por meio da ação e da reflexão. Acredita-se que a aprendizagem é um processo inacabado e infinito. Finaliza-se o ensaio com a convicção de que aprender é o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de tornar-se um ser humano mais humano e mais flexível.

Palavras-chave: Pedagogia gerencial. Gerente humanista. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Como se aprende a ser gerente? Esta é a questão principal que move a discussão neste artigo. Empreende-se uma busca de superação da visão normativa do que é ser gerente apontada nos estudos clássicos de gerência e liderança (YULK, 1998), concebendo-se a experiência e a transformação pessoal como requisitos fundamentais no processo de formação e desenvolvimento do gerente. O objetivo principal do artigo é apontar caminhos alternativos para a construção de uma pedagogia gerencial de natureza humanista focada na ética universal do ser humano, isto é, na ética da convicção.

Percorrem-se os caminhos conceituais da aprendizagem em geral e da aprendizagem gerencial em particular. Acredita-se que entender e incluir a experiência humana em sua multidimensão no ambiente interno organizacional representa um aspecto estratégico que as firmas não deveriam deixar de levar em conta.

2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA APRENDIZAGEM

Busca-se nesta seção indicar epistemologicamente o caminho da aprendizagem. Sabe-se que, primeiro o sujeito aprende e, em segundo plano ele transforma esse aprendizado, por meio de técnicas, num processo educativo, dialético, dialógico e infinito.

2.1 APRENDIZAGEM EM GERAL

Percebe-se que em relação às outras espécies, o homem é o ser que possui menos capacidade de dar respostas ao meio utilizando-se apenas de seus instintos, pois eles não são suficientes para satisfazer suas necessidades e para promover sua adaptação ao meio físico e social. Assim, a variedade de respostas que ele consegue dar aos desafios que lhes são postos supera os seus instintos inatos, pois, essas respostas são quase em sua totalidade aprendidas. Talvez

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

essa seja a razão do dito popular **vivendo e aprendendo**, já que o ser humano aprende desde que nasce e esse processo estende-se ao longo de toda a sua vida.

De Masi (2000, p. 25), ao comentar sobre a arte de habitar o mundo, compara os dinossauros com os seres humanos, observando que:

O dinossauro era perfeito já na origem, já sabia se mover, já sabia obter alimento sozinho e, portanto, os genitores o abandonavam à própria sorte. O ser humano, ao contrário (e eis aqui novamente o elogio da imperfeição), nasce indefeso. Se não fosse socorrido, morreria em poucas horas. Contudo, a sua fraqueza se transforma na sua força, pois a assistência biológica que se dá ao seu desenvolvimento durante tanto tempo implica também a aculturação do indivíduo. Nós somos os únicos animais que precisam de ao menos dez anos de assistência para que nos tornemos indivíduos em condições de sobreviver. E somos os únicos animais que não recomeçam sempre do início, mas que, além das características hereditárias e do saber instintivo, recebem dos adultos o saber cultural.

É de se deduzir, portanto, que a qualidade da adaptação ao meio físico e social, passa pelos processos de aprendizagem que o indivíduo consegue empreender em relação às regras sociais de seu contexto, à aquisição de hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades, ou à apreensão de modos de ser e de fazer determinadas coisas.

Para Sócrates (469-399 a.C), o indivíduo ao nascer já traz impresso em seu espírito o conhecimento. A função da aprendizagem seria a de despertá-lo por meio do diálogo, com suas duas fases: a ironia e a maiêutica, esta última relativa ao parto. A ironia seria utilizada como ponto de partida levando o interlocutor a perceber sua própria ignorância. Com a maiêutica se faz, aquilo que faz uma parteira, auxiliar o nascer, dar à luz, da alma do interlocutor, idéias latentes. (LUZURIAGA, 2001, p.49). Platão (428-347 a.C) por sua vez, re-elabora as idéias de seu mestre Sócrates e formula a teoria da anamnese ou da reminiscência, referindo-se ao aprender como uma forma de associação pois, “sendo toda natureza congênita e tendo a alma aprendido tudo, nada impede que quem se lembre de uma só coisa - que é o que se chama aprender - encontre em si mesmo todo o resto, se tiver constância e não desistir da procura, porque procura e aprender nada mais são do que reminiscência”. (ABBAGNANO, 1998, p. 75). A alma seria o local onde estariam guardadas as lembranças das idéias contempladas nas encarnações anteriores, mas que através da percepção voltam novamente à consciência. Essa forma de associação refere-se a ações de aproximação, de agrupamento ou mesmo de combinação de idéias, imagens, sentimentos, representações e movimentos que podem evocar outras idéias, imagens, sentimentos, assim por diante. Em Platão,

Aprender é lembrar. Pela teoria da reminiscência, todo conhecimento é esforço para se lembrar do que a alma contemplou no mundo das idéias e se esqueceu ao encarnar-se. É o esforço para superar as dificuldades que os sentidos – ocasião do conhecimento – interpõem para alcançar a verdade. Portanto a educação não consiste em trazer o conhecimento de fora para dentro, mas em despertar no indivíduo o que ele já sabe, em proporcionar ao corpo e à alma a realização do bem e da beleza que eles possuem e que não tiveram ocasião de manifestar. (ARANHA, 1989, p. 51-52).

Ao contrário de Sócrates e Platão, Aristóteles (384-322 a.C) rompe com a idéia de que o conhecimento já preexiste em nossa alma, apontando que “nada está na inteligência que não tenha passado antes pelos órgãos dos sentidos”. Desse modo, todo conhecimento para ele, começa nos sentidos, princípio esse que foi retomado por Locke (1632-1704) no século XVII, ao afirmar que o espírito seria uma tábula rasa, sem inscrições, papel em branco e que a experiência sensível levaria o sujeito ao conhecimento. A experiência sensível por sua vez pode ser complementada pela reflexão - experiência interna do resultado da experiência

externa produzida pela sensação. Destaca-se que esses teóricos, guardadas as devidas proporções, lançaram as bases epistemológicas pelas quais é possível explicar a gênese e o desenvolvimento do processo de conhecer através do empirismo e do apriorismo – inatista ou maturacionista, depois confrontados pela visão de que todo o conhecimento é construído sob uma perspectiva individual, social e histórica.

Abbagnano (1998, p. 75) explica que o conceito que a psicologia moderna dá ao aprendizado ou aprendizagem “é a aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento: isto é, uma mudança nas respostas de um organismo ao ambiente que melhore tais respostas em vista da conservação e do desenvolvimento do próprio organismo”, remetendo-nos a idéia ou a noção platoniana de aprendizagem como forma de associação. Ressalta-se assim, que as diferentes teorias concebem a aprendizagem de acordo com o seu fundamento epistemológico, podendo enfocá-la sob determinadas perspectivas as quais podem considerá-la como um processo cognitivo, social, individual, histórico ou comportamental.

Freire aponta que a aprendizagem é um processo de ação e reflexão, formando uma unidade dialeticamente indissolúvel que integra uma práxis humana construída de forma conjunta pelo educador e pelo educando, em que ambos são sujeitos do processo. Para ele, “[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”. (FREIRE, 1992, p. 27-28). O método utilizado no processo de aprendizagem é o dialógico. A dialogicidade para ele constitui-se na “essência da educação como prática da liberdade”. Um dos componentes desse diálogo seria a “palavra verdadeira”, entendida como práxis, portanto, transformadora do mundo. A existência do homem não se daria no silêncio nem nas falsas palavras, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 2001, p.78-79).

2.2 APRENDIZAGEM GERENCIAL

É de saber geral que no universo consensual qualquer profissional para ser reconhecido como tal, pelo menos em termos jurídicos, faz-se necessário que tenha passado por processos de formação que envolve o ensino formal, veiculado por instituições de ensino como escolas e universidades. Sem desconsiderar ser esse um fator importante para o desempenho da função gerencial, enfatiza-se neste artigo, o processo de aprendizagem gerencial como sendo social e que envolve ação e reflexão.

Como os gerentes aprendem a ser gerentes?

Considera-se inicialmente: **Como as pessoas aprendem nas organizações?**

A aprendizagem não é apenas uma atividade individual, o conhecimento relevante para os membros organizacionais é adquirido por meio da **ação e da reflexão**. (GHERARDI et al., 1998). Aprendizagem enquanto **prática social** versus atividade **totalmente individual**. A **Teoria da Aprendizagem Situada** tem como pressuposto básico a construção social do conhecimento. Pode ser considerado sob a perspectiva teórica do construtivismo dialético, cujo seu principal representante é Vygotsky. Essa teoria tem sido tomada como referência nos estudos sobre aprendizagem gerencial à medida que considera a aprendizagem como um processo inseparável de seu contexto social, portanto, arraigada a um ambiente cultural particular. Esse ambiente social particular pode ser entendido como aquele no qual os gerentes trabalham e no qual aprendem regras, normas, comportamentos, habilidades, crenças, linguagens e atitudes dessa **comunidade em particular**. Essa comunidade por sua vez, pode ser entendida por qualquer grupo formal ou informal que tenha formas particulares de pensar e de fazer. O conhecimento é visto não como estruturas cognitivas individuais, mas como uma

criação da comunidade com o passar do tempo. As práticas da comunidade – as formas de interagir e de fazer as coisas, bem como os instrumentos que essa comunidade criou – constituem o seu arsenal de conhecimentos. Aprender significa tornar-se mais capaz de participar daquelas práticas e usar os instrumentos e as tecnologias disponíveis.

Sabe-se que em uma comunidade de prática as pessoas modificam suas **perspectivas de significados**. A aprendizagem é histórica e envolve um processo de transformação e de mudanças pessoais, isto é de caráter social. Mudança evolucionária pode ser entendida a partir do momento que um indivíduo vivencia uma experiência que aciona um processo de reflexão. Por outro lado, a aprendizagem genuína (instrumental, da comunicação e da emancipação), prioriza a mudança pessoal, a qual envolve a transformação das perspectivas de significado do indivíduo.

Freire (1997, p. 77) afirma que:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

3 EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA GERENCIAL

A respeito do processo de aprendizagem, Freire enfatiza que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos (líderes e liderados), um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina, evidenciando-se o seu cunho cognitivo; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, idéias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Sobre o diálogo “[...] dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. (FREIRE, 1997, p. 67).

Na relação dialógica, líderes e liderados não se tornam iguais, mas podem estabelecer uma relação democrática entre ambos. No dizer de Freire (1993, p. 117-118) não são iguais por *n* razões, entre elas, porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos, não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. Implica, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Com respeito a relação de dialogicidade “é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que quem não sabe saiba que não ignora tudo”. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe. (FREIRE, 1993, p. 188). Sabe-se que o homem pode ensinar muito mais pela ação do que pelas palavras. Ensina aquele que dá, e aprende aquele que recebe.

Líderes eficientes com formação humana devem levar em conta que o grande salto dos seres humanos em relação a outras espécies, foi trabalhar não apenas o inato, nem tampouco o

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

adquirido, mas a relação entre ambos. Cabe ao líder, ligar o saber (explícito) com o saber fazer (implícito) para exercer a sua condição de ser humano.

Na relação sujeito objeto, quando o ser humano é coisificado como na visão funcionalista, o líder de formação funcionalista, tende no seu labor organizacional tratar o seu comandado como uma coisa. Conforme o pensamento de Freire (1993, p. 100), “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”, pode-se afirmar que uma pedagogia gerencial baseada na substantividade do ser humano deveria ser pautada e praticada na relação de sujeitos transcendentais.

Gherardi et al. (1998) salientam que a linguagem é um elemento central no processo de aprendizagem. Esse pensamento corrobora a visão de Freire (1997) de que o diálogo permite o crescimento e o desenvolvimento do ser humano enquanto, ser no mundo e com o mundo. Becker (2001) salienta que a fala é constitutiva do conhecimento, em particular, do pensamento.

Os novatos, no ambiente de trabalho, não são ‘imbecis’ sociais, mas atores ativos que são tanto o produto quanto o produtor da realidade social na qual estão inseridos. Agente de transformação. (BERGER; LUCKMANN, 1985; GHERARDI et al., 1998).

Na visão piagetiana o ser humano caracteriza-se como um sujeito cultural ativo, cuja ação tem dupla dimensão: assimiladora e acomodadora. Pela dimensão assimiladora, ele produz transformações no mundo objetivo, enquanto pela dimensão acomodadora, produz transformações em si mesmo, no mundo subjetivo. Reflexionamento, por sua vez, consiste em retirar características dos observáveis (dos objetos e das ações) e dos não-observáveis (da coordenação das ações). Reflexão consiste em refazer a organização prévia em função das novidades trazidas pelo reflexionamento. (BECKER, 2001, p. 78; 84).

Porque alguns líderes não aprendem? Porque eles pensam como adulto, empedrecido, cristalizado, bestificado, alienado. Para se entrar no reino dos céus diz o adágio que é preciso nos transformar em crianças, isto é criança aberta ao aprendizado. Métodos que não levam em conta o seu contexto estão fadados a transformar o ser humano em objeto, isto é, coisificá-lo.

A pedagogia tem o significado de condução da criança. Pedagogia originalmente está ligada ao ato de condução ao saber. Cabe ao gerente humanista conduzir a si e aos seus liderados a um processo de aprendizagem contínua, por meio da ação e da reflexão. A diferença e não a repetição – a repetição coisifica, a diferença humaniza. (DELEUZE, 1988; 2000a; 2000b). Para Tchy e Cohen (1999, p. 62), “uma das coisas que fazem dos líderes grandes professores, é que eles também são aprendizes extraordinários”. Líderes são aprendizes que pegam idéias de onde for e estimulam os outros a fazer o mesmo. É isso que faz com que estejam sempre à frente dos demais. “Ensinar e aprender são aspectos de liderança que estão inextricavelmente entrelaçados. Liderança é a capacidade de realizar coisas por meio de outras pessoas, transformando a estrutura mental delas e energizando-as para a ação. Uma liderança de sucesso realiza isso através de idéias e valores, e não através de coerção ou manipulação maquiavélica”. (TICHY; COHEN, 1999, p. 46). O líder efetivo deve adotar uma atitude dialógica visando liderar e educar seus liderados. A liderança baseada no diálogo deve educar e não domesticar os liderados. O que o líder não deve ser – educação bancária.

Relacionando o pensamento de Freire (1987) de que a educação nos moldes bancários em sua gênese prescritiva considera o educando sua tábula rasa, no qual se vai depositando arquivos ou conteúdos, este processo pode chegar finalmente, a arquivar o próprio educando. Esta concepção de educação pode ser relacionada com a concepção de liderança nos moldes do positivismo descritos por Yulk, no qual o líder determina e o subordinado cumpre ordens como se fosse um autômato cumpridor de tarefas. Freire salienta que a educação tradicional nos moldes bancários acaba arquivando educador e educando, na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber, na invenção, na reinvenção, na busca inquieta (impaciente e permanente) que os

homens fazem no mundo, com o mundo, e com os outros. Assim, seguindo os ensinamentos de Freire, pode-se afirmar que o líder efetivo, humanista, é aquele indivíduo que nos papéis que assume na sociedade e na comunidade, está sempre disposto a servir e a dar, a aprender, a crescer, a mudar e a compartilhar com outros indivíduos de sua rede de relações, considerando o outro, como um legítimo outro. (HILL, 1993; MATURANA, 1997, 1998).

O líder tradicional impõe, determina, aliena, coisifica. O líder humanista, ao contrário, compreende que a liderança efetiva é **buscar ser** com os outros, com os liderados. É conviver, simpatizar. Nunca se sobrepõe, nem sequer justapor-se aos liderados, des-sim-patizar. Mas em nada disto, pode o líder tradicional acreditar. Conviver e simpatizar implica em comunicar-se, o que a concepção que fundamenta a sua formação e sua prática rechaça e teme. Não pode perceber que por meio da comunicação a convivência humana ganha sentido, que o pensar do líder ganha autenticidade por meio do pensar de seus liderados, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, de uma realidade.

O líder efetivo e humanista deve ter muito claro que, não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. Nos moldes da gestão tradicional, o controle e a opressão deixaram sua marca necrófila, tendo como base a ética de mercado que se relaciona diretamente com a racionalidade técnica. A gestão para as organizações do futuro deveria estar baseada numa concepção de ética totalizadora, mais humana, descentralizada. Portanto, ao contrário de uma prática necrófila, instaura-se uma prática biófila, criadora de vida, que não tem medo do valor do outro e de que esse outro seja incluído de forma total na organização. Dar-se-á, pois, numa relação dialógica que fomenta o pensar reflexivo baseado em princípios como o respeito à vida, a valorização do amor, a humildade, a honestidade e a integridade. O trabalho do líder nesta perspectiva realizar-se-á de forma construtiva e não destrutiva, assumindo uma postura disposta a sempre pensar e refletir sobre aquilo que foi feito. (FREIRE, 2001; GARCIA, 2002; MATURANA, 1997; REINOLDS, 1998, 1999).

A essência de ser líder consiste, pois, no estabelecimento do líder com seus liderados, de uma relação de ajuda e na medida em que ajuda o outro, ajuda a si mesmo, exercitando também, a habilidade de saber ouvir. As concepções teóricas de Schön (1983, 2000) e Freire (1997), corroboram a visão da liderança humanista a qual preconiza que o líder deve aprender a ouvir os liderados e aprender a fazer da organização, um lugar no qual seja possível essa prática. Esses dois aspectos devem ser observados como inseparáveis.

Em suma, o líder que não **aprende** de seu liderado não adquire legitimidade para liderar. Neste movimento de *feedback*, tomando como base o pensamento de Freire (1997) sobre a relação do educador-educando, pode-se argumentar que líder efetivo é aquele que, além de ensinar o seu liderado, aprende. Liderado por sua vez, é aquele que, além de aprender suas obrigações organizacionais, ensina. Esta relação dialógica forma uma comunidade de prática aberta para o aprendizado contínuo. Pode-se dizer neste sentido que o aprendizado é para sempre e para todos os papéis que os indivíduos representam no seu cotidiano.

Para os líderes efetivos ensinar e aprender não são atividades secundárias, paralelas, realizadas uma vez ou outra. Está na essência de como eles lideram. Na essência de tudo o que fazem. Conforme observação de Hill (1993), o **ser gerente** relaciona-se com a capacidade do indivíduo de deixar de ser gerente de uma área específica, para ser gerente de negócios.

Para Tichy e Cohen (1999, p. 152; 200), “os líderes vencedores entendem que seu trabalho é tornar o capital humano, o mais importante ativo de uma instituição, cada vez mais valioso para o mundo de amanhã”. Ainda para os autores, “os líderes das organizações vencedoras, não apenas usam energia para realizar transições, mas usam as transições para gerar energia”.

Para desenvolver um modo de aprendizagem humanista torna-se necessário mudar o currículo de aprendizagem do gerente. Essa mudança pode se dar pela criação de uma pedagogia crítica

da administração. Essa pedagogia deveria ter duas características: primeiro o currículo voltado para o pensamento crítico; questionar pressupostos; aquilo que é considerado como dado. Segundo, a perspectiva histórica, linguagem e cultura – estruturas, procedimentos e métodos devem ser não hierárquicos, permitindo ao aprendiz possibilidade de diálogo.

A ação do gerente humanista crítico - preocupação social, deveria ser uma prática não sobre o indivíduo ou sobre a empresa, mas que envolva toda uma ecologia. A aprendizagem por meio do pensamento crítico pode gerar uma tensão modificadora; os gerentes aprendem a partir de uma perspectiva crítica agilizando a aprendizagem organizacional. O pensamento crítico no ambiente organizacional pode gerar maior tensão e maior necessidade do diálogo. A aprendizagem do gerente humanista é construída num ambiente social que tomam como base a interação: a linguagem nesse ambiente é fundamental. Congruência do falar e do agir é de fundamental importância na era do conhecimento, o gerente humanista deveria ter essa consciência crítica de congruência daquilo que se diz e daquilo que se faz. Nas empresas baseadas no conhecimento o trabalho manual é automatizado e as pessoas neste ambiente de trabalho se tornam mais importantes porque conhecem (deixam de ser coisas para serem sujeitos).

4 BASE EMPÍRICA DA PESQUISA

Como base para a aplicação dos conceitos apresentados neste artigo, uma aplicação prática pode ser feita com a função de supervisor de estágio supervisionado. No campo do ensino, o suporte profissional oferecido aos acadêmicos de graduação de praticamente todos os cursos superiores, denominada supervisão ou orientação de estágio, funciona como base prática das idéias apresentadas. A relação orientador orientado ocorre nas mesmas condições entre líder e liderado. Neste sentido, o processo de aprendizado percebido também ocorre nas mesmas condições, ou seja, conforme Freire, um elemento que ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina, comprova-se com isto o preceito cognitivo do ensino.

Na realização do estágio supervisionado, parte-se do suposto que o acadêmico está em condições de absorver conhecimentos práticos, que então se somarão às teorias absorvidas anteriormente nas salas de aula. Trata-se um processo complementar e que gera o conhecimento profissional do futuro egresso. Via de regra, os encontros ou visitas que compõem a parte prática do estágio são realizados pelos acadêmicos em escolas ou empresas que disponibilizam espaço para tal atividade. Os estágios são desenvolvidos em períodos que variam conforme os projetos políticos pedagógicos de cada curso, ocorrendo entre um e dois anos. Para a condução deste processo de aprendizado prático, as instituições de ensino superior, normalmente designam a figura do orientador ou supervisor de estágio. Esta função, atribuída a um professor com conhecimento na área, deve ser conduzida durante todo o tempo de vigência do estágio e finalizar com um relatório das atividades desenvolvidas.

Aparentemente, a relação orientador e orientado reflete o detentor do conhecimento (o orientador) e aquele que recebe as informações (o estagiário). Entretanto, na maioria dos casos, ocorre o que Freire sempre profetizou, ou seja, o aprendizado do professor ocorre de forma indutiva, complementando o conhecimento que este já possuía na teoria. Surge um aprendizado empírico naquele que deveria repassar conhecimento, e não necessariamente absorvê-lo. Com as exigências de titulação cada vez mais impostas pelas IES que cobram maior formação acadêmica e científica, resta pouco tempo ou oportunidade para o professor profissional dedicar tempo para as comprovações práticas. As teorias que ele aprendeu na academia passam a ser verdade inquestionável para o catedrático, ou dono do saber superior. Especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado são fases de uma pós-graduação que exigem mais tempo do que todos os anos decorridos até a formação acadêmica. Torna-se, portanto muito difícil para o educador conseguir dar atenção para o conhecimento prático,

tornando-se este educador muitas vezes, um teórico sem prática, carente de experiências e comprovações dos conhecimentos acadêmicos que já possui.

É importante que o professor universitário atente para a oportunidade que surge quando convidado para orientar qualquer atividade prática como o estágio supervisionado. Este momento pode servir para a totalização do conhecimento teórico e prático, objeto tão procurado por todos que buscam o saber pleno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia gerencial humanista poderá desenvolver a capacidade de aprender em qualquer circunstância. No topo ou no vale, isto é, em condições favoráveis ou em condições desfavoráveis. A aprendizagem humanista pode ser o veículo potencializador do desenvolvimento multidimensional, tanto do líder quanto do liderado. Com base no exposto no texto pode-se concluir que:

- a) as organizações burocráticas por excelência desenvolvem no ser humano apenas parcialmente sua racionalidade, impedindo com isso o desenvolver de todo o seu potencial como indivíduo e que a ética da responsabilidade tem sido privilegiada em detrimento da ética da convicção, o que limita, condiciona e aliena o homem;
- b) o condicionamento no ambiente de trabalho tem levado o homem a agir no meio social de forma indiferente e muitas vezes de forma maléfica e cruel;
- c) a perspectiva parcial da racionalidade plena do homem leva este a perder de vista o seu transcendentalismo e agir de forma calculada e interessada no meio social;
- d) o agir visando interesses particulares, leva o homem a comportar-se de modo frio e indiferente diante de suas responsabilidades como cidadão incluso na comunidade;
- e) as orientações acadêmicas figuram como oportunidades de aprendizado tanto dos acadêmicos quanto dos educadores, comprovando os preceitos de Freire.

Uma pedagogia centrada na relação líder/liderado (orientador/orientado) tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, dialetizando-os. Nenhum dos pólos dispõe de hegemonia prévia. O líder traz sua bagagem, o liderado também. São bagagens diferenciadas que entram em relação, mas, como a negação própria de um processo de superação, implica o resgate de qualidades de um e de outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Niccola. **Dicionário de Filosofia**. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1998.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o barroco**. 2.ed. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Papirus, 2000a.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Grall, 1988.

_____. **Lógica do sentido**. 4.ed. 2ª tiragem. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000b.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. In: **Management Learning**. v.29, n.3, set 1998.

HILL, Linda. **Novos Gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2001.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Seres Humanos individuais e fenômenos sociais humanos. In: MATURANA, R. Humberto. **A ontologia da realidade**. Humberto Maturana R.; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TICHY, Noel M.; COHEN, Eli. **O motor da liderança: como as empresas vencedoras formam líderes em cada nível da organização**. Coordenação da tradução Claudiney Fullmann. Tradução Elisabete Krügner Constantino. São Paulo: Educator, 1999.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. 4.ed. Prentice Hall. 1998.