

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ENGENHARIA  
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENGENHARIA**

**O PROFISSIONAL DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO COMO ORGANIZADOR E  
GESTOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO: UM ESTUDO DE CASO**

**Gilberto Gomes Guedes**

**Porto Alegre**

**2004**

**Gilberto Gomes Guedes**

**O PROFISSIONAL DOCENTE DE ADMINISTRAÇÃO COMO ORGANIZADOR E  
GESTOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado  
Profissionalizante em Engenharia como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre em  
Engenharia- modalidade Profissionalizante – Ênfase  
Gerência de Serviços

Orientador:  
Prof. Márcio de Souza Pires, Dr.

**Porto Alegre**

**2004**

**Este Trabalho de Conclusão foi analisado e julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pelo Coordenador do Mestrado Profissionalizante em Engenharia, Escola de Engenharia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

---

**Prof. Márcio de Souza Pires, Dr.**  
Orientador Escola de Engenharia/UFRGS

---

**Profa. Helena Beatriz Bettella Cybis, Dra.**  
Coordenadora MP/Escola de Engenharia/UFRGS

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr.  
FSG

Prof. Claudia Medianeira Cruz Rodrigues, Dr.  
PPGEP/UFRGS

Prof. Fernando Gonçalves Amaral, Dr.  
PPGEP/UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

Ao Senhor meu Deus, pois sempre que precisei  
me refugiar nele, ele me trouxe segurança.

À minha mulher Elismar, que sentiu comigo  
cada segundo desse meu período de vida.

A minha mãe Terezinha, que mesmo  
distante, sempre esteve presente.

Ao meu filho Thiago, que tentou  
me entender a sua maneira.

À minha filha Débora, pela  
sua alegria contagiante.

## AGRADECIMENTOS

À Faculdade da Serra Gaúcha.  
Ao Diretor da Faculdade da Serra Gaúcha Prof. João Dal’Bello  
A Coordenadora de Ensino e Extensão Prof. Dra. Adriana Maciel  
À Coordenadora do Curso de Administração Prof. Dra. Cláudia Rodrigues  
Ao orientador Prof. Dr. Márcio Pires  
Ao colega Prof. Ms. Emir Redaelli  
À colega Prof. Ms. Roberta Augustin  
À colega Prof. Ms. Adriana Verza  
À colega Prof. Ms. Ani Homem  
À minha aluna Rosangela Adami  
A todo o corpo de professores do  
curso de Administração da FSG  
A toda equipe de funcionários do  
curso de Administração da FSG

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram  
para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso focado nos docentes de Administração com Habilitação em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha, onde se destaca o entendimento da importância das competências e habilidades, através do desenvolvimento profissional direcionado pelo pensamento sistêmico, alertando para a necessidade de evidenciá-lo nos discursos e na ação pedagógica. Nele, é feita uma panorâmica das habilidades, das competências e do pensamento sistêmico sob várias perspectivas, com enfoque nas conceituações e visões modernas, teorizadas em alguns países. Foi elaborado um fluxo de estudo com base no nosso principal questionamento, que é: O pensamento sistêmico, enquanto provocador de rupturas e inovações no ensino de Administração, conduz o profissional docente na organização e gestão do trabalho pedagógico? Como resultado, sugiro um esboço teórico (modelo) que pode ser usado como referência para uma melhor percepção do profissional docente no ensino de Administração, enquanto organizador e gestor do trabalho pedagógico.

Palavras chave: Pensamento sistêmico, competência, docentes

## **ABSTRACT**

This paper is a case study on Faculdade da Serra Gaúcha Human Resources Administration professors. It is pointed the understanding of the importance of competences and abilities through professional developing guided by systemic thought. It is important to mention the need to bring this professional development to pedagogical discourse and a. A general view of abilities, competences and systemic thought is shown under several perspectives with concern to concepts and modern visions theorized in some countries. A study flow was held based on a main question: Does systemic thought, as provoking brakes and innovations in teaching administration, guide the professor professional in organizing and management of pedagogical work? As a result, I suggest a theoretical outline (model) which may be used as reference for a better perception of teaching professional in Administration courses, while an organized and manager of pedagogical work.

Key words: Systemic thought, competence, professors.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma de Estudo .....	30
Figura 2: Sistema Acadêmico .....	41
Figura 3: Habilidades do Administrador .....	48
Figura 4: As três dimensões da competência .....	52
Figura 5: Modelo Sistêmico de referência para estudo da função docente em uma sociedade complexa .....	121

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Formação do professor e trabalho na FSG .....	78
Tabela 2: Disciplinas e atividades realizadas pelo professor .....	79
Tabela 3: A profissão do docente .....	80

## **LISTA DE SIGLAS**

CFA – Conselho Federal de Administração

FSG – Faculdade da Serra Gaúcha

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

RADEP – Rede Acadêmica de Desenvolvimento Profissional

RH – Recursos Humanos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO .....	15
1.1 Problematização .....	15
1.2 Objetivos .....	21
1.3.1 Objetivo geral .....	21
1.3.2 Objetivos específicos .....	21
1.3 Justificativa .....	21
1.4 Estrutura do trabalho .....	23
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	25
2.1 Etapas do procedimento .....	25
2.2 O método de estudo de caso .....	26
2.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa .....	27
2.4 Coleta de dados .....	27
2.5 Fluxograma de estudo .....	30
2.6 Limites do trabalho .....	31
3 TEIA CONCEITUAL PARA UM MODELO SISTÊMICO DE REFERÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO .....	33
3.1 O Pensamento Sistemático como matriz epistemológica no ensino de Administração .....	33
3.1.1 O Pensamento Sistemático na base das Ciências Sociais Aplicadas ..	33
3.1.2 A Organização e Gestão do trabalho pedagógico vistas dentro de parâmetros sistêmicos .....	37
3.1.3 Habilidades e Competências – perspectivas para a liderança organizacional .....	43
3.1.4 Habilidades e Competências – propostas pelas políticas públicas ...	56
3.1.5 Habilidades, Competências e o pensamento sistêmico como princípio epistemológico .....	59
3.1.6 A Docência no Ensino Superior: suas habilidades e competências específicas .....	61
3.1.7 Teorias de Aprendizagem em um modelo sistêmico .....	64
3.1.8 O Currículo como elemento de interação no modelo sistêmico .....	65
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	69
4.1 Faculdade da Serra Gaúcha – FSG: O caso em estudo .....	69
4.2 O Curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha .....	73
4.3 O Perfil do Docente do Curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos .....	75
4.4 Orientação dos docentes na organização e gestão do trabalho pedagógico	82
4.4.1 Orientação Epistemológica na Relação Teoria-Prática .....	82
4.4.1.1 Análise comparativa das entrevistas .....	88
4.4.2 Orientação para a Aprendizagem .....	93

4.4.2.1	Análise comparativa das entrevistas .....	97
4.4.3	Orientação para a Dinâmica Curricular .....	100
4.4.3.1	Análise comparativa das entrevistas .....	109
CONCLUSÕES	.....	112
Conclusões centrais do trabalho	.....	112
Sugestões para trabalhos futuros	.....	118
REFERÊNCIAS	.....	122
APÊNDICE A	.....	126
APÊNDICE B	.....	130

## INTRODUÇÃO

É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.  
Edgar Morin (2003, p.37).

O pensamento sistêmico integra um novo paradigma<sup>1</sup>, que se consolida teoricamente em diversos campos do conhecimento. Pensadores modernos como Edgar Morin (2002), Fritjof Capra (2003) e Humberto Maturana (2000), desenvolvem a mesma linha de pensamento, ou seja, a ousadia do homem no planeta assumiu, com a sociedade urbano-industrial - assentada sob o que se convencionou chamar de paradigma cartesiano, reducionista e fragmentador - um rumo suicida e, para reverter esse quadro, urge uma mudança nas relações entre os seres humanos e destes com os outros seres, orgânicos ou não, que compartilham a vida na Terra, e é principalmente no âmbito da Educação que isto se torna possível.

Em se pensar uma nova maneira mais sensível e significativa de entendimento, propício a uma mudança fundamental da compreensão humana quanto à natureza do conhecimento científico, é necessária hoje a convergência das diversas disciplinas que abordam o fenômeno humano, ou seja, a Biologia, a Sociologia, a Psicologia, a Administração, etc. Essa convergência é a base do pensamento sistêmico; portanto,

denominar qualquer esforço de articulação entre diferentes campos do saber de reducionismo é, segundo os autores citados anteriormente o caminho errado. Quem vivencia minimamente a complexidade sabe que ela não comporta um único tipo de visão; pelo contrário, operacionalmente articula diferentes instâncias do conhecimento.

Desvelar como os profissionais docentes de Administração da Faculdade da Serra Gaúcha se inserem na contemporaneidade da docência universitária e se eles desenvolvem um pensamento sistêmico como resposta às atuais exigências dos contextos social e acadêmico são os pressupostos deste estudo.

Neste sentido, este estudo levanta subsídios que podem contribuir para o estabelecimento de espaços diferenciados de reflexões no grupo total de docentes do próprio Curso, buscando uma reconfiguração das posturas docentes, na compreensão do seu papel de gestores e organizadores do trabalho pedagógico, e do processo de formação necessário para darem conta disto, tendo como viés o pensamento sistêmico e a aprendizagem colaborativa de “ser professor de Administração”.

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo paradigma na ótica de Kuhn (2001, p.43) “é um modelo ou padrão aceitos”, em uma comunidade científica que comunga dos mesmos princípios epistemológicos em sua área de conhecimento.

# 1 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

## 1.1 Problematização

A problematização que provoca o presente estudo surge da vivência do pesquisador, enquanto docente no curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha, diante da realidade em permanente mudança. Desenvolvendo a docência em disciplinas básicas desse curso, sobretudo no campo teórico da Administração, deparo-me com um conflito epistemológico que nasce nas bases de co-relação entre a teoria e a prática.

É essa a estrutura que se encontra no cerne das rupturas com os paradigmas tradicionais, uma vez que levou à fragmentação do conhecimento em áreas especializadas, e do currículo em matérias e disciplinas desarticuladas entre si. O “modelo” sistêmico surge como uma “nova” estrutura cognitiva que tende à banalização, se não for compreendido como sentido no pensamento e ação dos cientistas e dos profissionais. Não é um simples método ou receituário de sucesso, mas um modo de pensar o mundo, o homem e suas inter-relações e, ainda, uma postura no agir, no mundo da vida comum e no mundo do trabalho.

Ao se focar o pensamento sistêmico como desencadeador de mudanças significativas na Educação Superior, reporta-se à abordagem complexa do conhecimento (Morin, 2001), em que é possível compreender o trânsito entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar, que gera uma questão fundamental na pesquisa na Educação Superior: a probabilidade de uma religação dos saberes, em sua gênese epistemológica, ou seja, na base da formação dos profissionais.

Este trabalho pretende esboçar um modelo sistêmico de referência, ou seja, desenvolver uma estrutura que possa ser aplicada a outros estudos posteriores, em diferentes realidades<sup>2</sup>, a partir da percepção de docentes que têm em seu percurso a influência de fatores que tendem a dicotomizar o conhecimento profissional e o conhecimento pedagógico, sendo este relegado a um segundo plano, por ser utilizada ainda predominantemente uma abordagem tradicional do ensino e aprendizagem, em que o saber fazer é a condição sem a qual eu não posso exercer a docência. A Educação no Século XXI vai além disto, englobando o saber ser, o saber conhecer e o saber conviver em processos dinamizadores que estão em permanente inovação e exigem habilidades e competências adequadas à visão sistêmica. O contexto em que se busca o caso para estudo é um Curso de Administração com habilitação em Recursos Humanos, espaço de convivência humana e pedagógica para professores que se constroem no cotidiano, a partir do exercício prático da docência.

Ao pensar a formação pedagógica do professor no ensino superior, deve-se levar em consideração os prováveis contextos em que ocorrem a formação e atuação desse profissional, ou seja, as Instituições de Ensino Superior (IES). A LDB<sup>3</sup> nº 9.394/96 admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação, tanto *stricto* como *lato sensu*, não sendo este um dos requisitos obrigatórios, no entanto, reforça-se, nas políticas e legislações posteriores, a importância da qualificação docente para atuação no Ensino Superior, inclusive com peso na avaliação das instituições e seus cursos: a exigência na legislação de que as instituições de ensino superior tenham no mínimo um terço de seus docentes titulados na pós-graduação (mestrado ou doutorado). Mesmo assim, segundo Maciel (2000), continua não existindo um espaço formal, em que a formação pedagógica do professor no ensino superior seja privilegiada como condição para o exercício da docência.

---

<sup>2</sup> Esboço inicial do modelo página 103.

<sup>3</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, a docência universitária tem sido exercida por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Como constata Behrens (1998), o perfil do docente no Ensino Superior do Brasil contemporâneo:

Neste momento histórico, encontram-se exercendo a função docente no ensino superior quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam a docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na Universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas Universidades. (Behrens, 1998, p.57).

São estes profissionais que, ao atuarem pela docência universitária, nem sempre têm a consciência de que, ao atuarem como professor, terão que desenvolver as competências e habilidades da profissão docente e corresponder às exigências do mundo moderno - globalizado e tecnológico. Isto traz demandas aos profissionais, de construção de novas formas de atuação. Alarcão (2001, p.10) define este contexto como “de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional”, apontando a educação como o cerne de desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade, considerando o entrelaçamento do desenvolvimento econômico acrescido de uma melhor qualidade de vida.

Segundo Maciel (2000), o professor universitário não surge magicamente, mas em uma docência construída com o agir reflexivo na práxis pedagógica. Neste contexto, os saberes da docência vão sendo tecidos como sentido e práxis. As competências e habilidades da formação inicial entrelaçam-se às competências e habilidades do professor, conforme Freire (2000), tornando complexa uma formação continuada ao longo da vida profissional. Equivale a: “ser professor de Administração” é mais complexo que “ser administrador”, pois exige um trânsito fluente entre o ensino que se projeta, organiza e gerencia, e a aprendizagem,

campo simbólico e da práxis, que exige autoria de pensamento em uma realidade fenomênica que só poderá ser apreendida em uma visão sistêmica.

No entanto, é inquietante perceber que o pensamento sistêmico, embora presente na produção e no discurso docente, não tem provocado rupturas significativas e inovações que reportem a um novo perfil de docente, de estudante e, conseqüentemente, de egresso dos cursos de administração. Além disso, a função docente tem sido redimensionada diante da contemporaneidade em suas mudanças sociais, exigindo que o profissional docente organize o trabalho educativo, quer seja na docência, quer seja na gestão do mesmo. O docente é partícipe de processos educacionais democráticos, se constitui como parte integrante de uma equipe de trabalho que se articula como proponente e executora do Projeto Político Pedagógico de seu curso.

Nesse contexto, a profissionalização do educador deverá envolver habilidades e competências que o tornem capaz de atuar na formação profissional de pessoas e de produzir conhecimento a partir de um comprometimento sócio-ético-profissional nas relações interpessoais e interinstitucionais. A gestão e a organização do trabalho pedagógico na educação formal envolvem os conhecimentos de políticas públicas educacionais, um projeto político pedagógico institucional e o planejamento e avaliação educacional; envolvendo ainda, posturas diante das situações-problema que surgem no cotidiano acadêmico, e que precisam ser (re)pensadas a partir de uma visão que capte a articulação entre o percurso da pessoa diante dos processos que dinamizam o(s) contexto(s) da IES.

Aprofundando o olhar, diante de um modelo sistêmico de referência, questiona-se quais são os papéis essenciais que cabem ao professor de administração? No entanto, antes

disso, é mister constatar-se se o pensamento sistêmico encontra-se nas concepções e posturas pedagógicas do professor e se, neste caso, conduz o mesmo à organização e gestão do trabalho pedagógico. Portanto, o *problema de pesquisa* que proponho é:

O pensamento sistêmico, enquanto provocador de rupturas e inovações no ensino de Administração, conduz o professor na gestão e organização do trabalho pedagógico?

A resposta obtida ao concluir o trabalho é que o pensamento sistêmico não conduz o professor na gestão e organização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, o professor normalmente é um profissional executivo de uma instituição que tem suas linhas, princípios e propostas definidoras de direcionamento, bem distantes da área pedagógica.

Então, surgem *sub-questões* nesta reflexão:

- a) O que significa ser um líder organizacional competente para o professor de Administração?
- b) Qual o perfil do egresso o professor deseja formar?
- c) O que significa ser um bom professor para o professor de Administração?
- d) Que perfil de estudante o professor tem em seu imaginário ao organizar o seu trabalho pedagógico?
- e) Que caminho o professor trilha durante o semestre letivo, para organizar seu trabalho pedagógico?

O caso a ser estudado encontra-se na Faculdade da Serra Gaúcha - FSG, mais especificamente no Curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos, buscando-se ali os sujeitos da pesquisa, ou seja, os docentes que atuam exclusivamente nas disciplinas específicas do curso, sendo profissionais da administração e docentes no Ensino Superior.

Sabe-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) são organizações que têm recursos para pensar sistemicamente, por exemplo, em tecnologias da informação e da comunicação, só que esbarrei na questão dos conflitos entre as áreas organizacionais, em uma estrutura constituída sob uma forma de pensar antiga, ou linear, que fragmenta os processos da própria organização.

A emergência de um novo modelo, a partir do esquema teórico proposto por Kuhn (2001), está estritamente vinculada a uma mudança no contexto global, no qual os recursos se tornam escassos, e atributos como inovação, flexibilidade, tempo de resposta e qualidade tornaram-se condições básicas para a sobrevivência (Antunes, 1998).

Neste contexto, a teoria sistêmica surge na Administração na década de 60 do século XX, porém a apropriação dos princípios sistêmicos pelos líderes organizacionais é mais recente, em função da percepção de que realmente existem outras forças influenciando na vida das organizações em geral. Este é um processo ainda não clarificado, sobretudo se pensado em um contexto específico como a docência em um curso de Administração, dependente da estruturação cognitiva e comportamental de pessoas educadas em um paradigma educacional tradicional.

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Investigar se o pensamento sistêmico se encontra nas ações dos docentes de Administração em Recursos Humanos da FSG.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Existindo o pensamento sistêmico nas ações dos docentes, compreender suas implicações.
- Não existindo, propor um modelo sistêmico de referência a ser analisado.

## 1.3 Justificativa

Em uma época de marcante imposição da lógica liberal-mercadológica, no discurso pedagógico brasileiro, considerando-se o cenário da Educação Superior, tem-se observado uma retórica que serve a um processo paulatino de tecnificação do ensino. A chamada metodologia da Qualidade Total, mascarada em processo de participação, aplica princípios da gerência empresarial na manutenção/aumento da produtividade e trata os educadores como “profissionais da educação” sob uma ótica neotecnista, favorecendo a proletarização do magistério por interferência externa (Cunha, 1996, p. 215).

Segundo Bruno (1996), com a mudança do modelo econômico, são necessárias mudanças radicais no modelo educacional, de forma que se permita garantir um começo certo, para que os profissionais que as instituições de ensino superior (IES) formam possam estar aptos a caminhar e a enfrentar os novos desafios da nova realidade sócio-econômica que hoje se apresenta, sendo, a base da realidade deste milênio.

No contexto dos novos paradigmas, com impacto nas inovações pedagógicas, projeta-se uma imagem de professor para o Ensino Superior que deixe de reproduzir mecanicamente a partir de soluções construídas externamente e busque a leitura da realidade, problematizando-a, enviando as soluções inovadoras para os seus impasses. Nesse agir reflexivo, o professor se apropria ativamente da sua prática, extraindo de seu contexto docente as conclusões que serão o alicerce no planejamento da ação e da sua dinâmica pedagógica, em um *continuum* ação-reflexão-ação (Freire, 2000).

Ainda no contexto da ruptura com os paradigmas do ensino tradicional, convém lembrar que a trajetória dos professores, em sua formação profissional, reforça os modelos de ensino-aprendizagem centrados na sua experiência como alunos (Cunha, 1996). Em um cenário prospectivo, de rupturas e inovações para instruir avanços na Educação Superior, questiona-se sobre as implicações do pensamento docente na orientação do planejamento curricular e, conseqüentemente, na gestão e organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior. A comunidade docente, sob impacto dos processos de avaliação oficiais, tem sido ainda mais enclausurada, quando as expectativas da categoria docente estariam na ruptura pedagógica, em direção às ações emancipatórias, que delegariam autonomia ao professorado.

Um professor que corresponda às expectativas de sucesso deveria apresentar que perfil, segundo os padrões avaliativos? Que habilidades e competências se requerem deste professor? Existe uma relação entre estas habilidades e competências e o perfil desejado do egresso do(s) curso(s) em que ele atua? Que pensamento epistemológico está delineando a sua práxis pedagógica? Que significados de profissional competente está na configuração do seu imaginário docente? Como este professor projeta o seu trabalho acadêmico a partir desse imaginário?

Ao definir-se, em uma IES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de seus cursos, não se discute nem se explicita suficientemente estes documentos, do mesmo modo que as diretrizes não que definem oficialmente ao corpo docente as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos cursos de graduação.

Desta forma, merece destaque a educação do administrador, que deve ser permanente, numa uma visão futura. Por sua vez, a legislação do ensino superior possibilita a criação de projetos educacionais que se compatibilizem com o objetivo de oferecer propostas pedagógicas realistas de qualidade. Assim, discute-se as habilidades e competências que os alunos da Administração necessitam desenvolver durante o curso de graduação. Contudo, torna-se oportuno alertar para as questões culturais inerentes ao indivíduo, pois são os elementos de ligação entre as habilidades e competências e o desempenho dos alunos nas atividades organizacionais.

#### 1.4 Estrutura do trabalho

Conforme a visão básica do pensamento sistêmico, este estudo foi estruturado de forma que o mesmo contribuísse no entendimento da ação deste pensamento na condução do trabalho do profissional docente de Administração.

A dissertação consta de cinco partes, incluindo a Introdução e as Conclusões e Sugestões para continuidade do trabalho:

- a. Na primeira parte, encontra-se a Introdução que foi fundamentada na problematização da realidade do profissional docente atuante no Ensino Superior, tema que surge em função

da experiência de docência desses profissionais de ensino em um curso de Administração onde as questões apareceram em função da relação teoria e prática.

- b. Na segunda parte são apresentados os procedimentos metodológicos, utilizados como referência no estudo de caso.
- c. Na terceira parte é construída a teia conceitual para desenvolver as bases reflexivas para a discussão dos resultados e para o esboço de um modelo sistêmico de referência para um perfil docente articulado, enquanto organizador e gestor do trabalho pedagógico no curso (contexto partilhado coletivamente), e nas salas de aula do Ensino Superior (contexto estrito ao docente).
- d. Na quarta parte são realizadas a apresentação e discussão dos resultados, descrevendo-se as falas dos sujeitos e, em seguida, comparando-se as falas no processo interpretativo
- e. Finalmente, na quinta parte, encontram-se as conclusões e sugestões para continuidade do trabalho que convergem ao esboço de um modelo sistêmico de referência.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo.

Edgar Morin (2003, p.39).

### 2.1 Etapas do procedimento

Primeiramente foi feita uma revisão da literatura existente sobre os temas Pensamento Sistêmico, Habilidades e Competências, na qual se verificam várias abordagens e conceitos, tanto na área pedagógica, como na área administrativa.

Em seguida, foi montado um fluxograma com a problematização da realidade em estudo, para servir de orientação aos passos que deveriam ser trilhados, onde são colocadas as principais questões do trabalho e seu relacionamento com as orientações que o professor deve ter na organização e gestão do seu trabalho pedagógico.

Dando continuidade, foi feito o levantamento das informações com base em aplicações de questionários e realização de entrevistas com os docentes que fazem parte da população escolhida.

O passo seguinte foi a análise das informações obtidas no levantamento das informações, a partir da aplicação do modelo teórico construído para esse fim.

Com base na realização da etapa anterior, realizou-se uma série de verificações, o que resultou no último procedimento metodológico, que é o das conclusões apresentadas.

## 2.2 O método de estudo de caso

Por sua própria natureza, um Estudo de Caso provoca, em quem participa dele, um processo de reciclagem, e descobertas pessoais. Todos aqueles que estão envolvidos num estudo desse tipo acabam, de certo modo, vivenciando uma experiência de autodescoberta (Bellas, 1998).

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. (Yin, 2004, p.23).

Esta definição, apresentada como uma "definição mais técnica" por Yin (2004), nos ajuda, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa em Ciências Sociais como o método histórico, análise de informação de arquivo (documental), o método experimental e o *survey* (levantamento).

O estudo de caso é um dos vários modos de realizar uma pesquisa sólida. Em geral, estudos de casos se constituem na estratégia preferida quando o "como" e/ou o "por quê", são as perguntas centrais, tendo o investigador um pequeno controle sobre os eventos, e quando o enfoque está em um fenômeno contemporâneo dentro de algum contexto de vida real.

Um investigador, deve ser possuidor de habilidades para conduzir com sucesso um estudo de caso. Destas habilidades, segundo Yin (2004), as comumente encontradas são:

- a. A habilidade para fazer perguntas e interpretar os resultados;
- b. A habilidade para ouvir e não se deixar prender pelas suas próprias ideologias e percepções;

- c. A habilidade de adaptação e flexibilidade para que possa ver as novas situações encontradas como oportunidades e não ameaças;
- d. O firme domínio das questões em estudo.

### 2.3 Seleção dos sujeitos de pesquisa

Sendo uma abordagem qualitativa, as entrevistas individuais não precisam reunir um grupo de pessoas que seja estatisticamente representativo da população. Contudo, os entrevistados devem ser escolhidos de forma que possam fornecer informações úteis a respeito da população de interesse (Ribeiro; Milan, 2004). Os autores também ponderam que, quando utilizam pesquisas individuais, o número de entrevistados não é definido *a priori*, mas controlado pelo próprio fluxo de informações.

Este estudo teve um universo composto por quatorze professores do curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha, na cidade de Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul.

A abordagem utilizada na pesquisa parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão sendo definidos à medida que o estudo avança, envolvendo a obtenção de dados sobre as pessoas e os processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995).

### 2.4 Coleta de dados

A coleta de dados necessários foi realizada mediante a utilização dos seguintes métodos: um questionário(aplicado nos meses de agosto e setembro de 2004) e uma entrevista

individual semi-estruturada(aplicada nos meses de outubro e novembro de 2004). A escolha desses métodos foi feita em função do perfil do respondente, do tempo disponível para a entrevista e do conhecimento do pesquisador sobre o assunto.

O início se deu a partir da entrega e coleta dos questionários aos sujeitos, o que possibilitou a reflexão a respeito do tema em foco. Tentou-se alcançar, no questionário, uma maior abrangência do que se queria investigar, colocando-se questões basicamente fechadas, para posteriormente serem realizadas as entrevistas.

As entrevistas foram direcionadas para um ponto principal e a partir dele tentou-se abstrair o maior número de pontos que podiam circundar o ponto principal.

De forma geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidências para o estudo de Caso (Yin, 2004), uma vez que os estudos de caso em pesquisa social lidam, geralmente, com atividades de pessoas e grupos.

Ribeiro e Milan (2004) definem a entrevista semi-estruturada como aquela em que existe um roteiro básico, um conjunto de questões que eventualmente serão posicionadas ao longo da entrevista. Os autores afirmam também que “em uma entrevista semi-estruturada, o tempo dedicado a cada questão pode variar amplamente, em função da riqueza das respostas e do conhecimento que o respondente detém sobre uma questão específica”. A escolha do roteiro semi-estruturado também assegura que os tópicos de interesse serão cobertos.

Os questionários foram entregues e coletados em agosto e setembro de 2004 e respondidos pelos docentes em suas casas ou local de trabalho. Já as entrevistas foram

conduzidas pelo pesquisador nos meses de outubro e novembro de 2004, ou seja, em seguida ao procedimento anterior e tiveram uma duração média de sessenta minutos, sendo realizadas em uma sala reservada na FSG, onde os entrevistados tiveram privacidade e estavam livres de interrupções, conforme acordado com os mesmos.

Inicialmente, o entrevistador explicou o objetivo da pesquisa, confirmando a intenção do entrevistado em colaborar, solicitando que ele iniciasse e discorresse sobre o assunto.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, para serem analisadas em conjunto com o material das demais entrevistas, fazendo-se desta forma um melhor aproveitamento das informações.

## 2.5 Fluxograma de Estudo

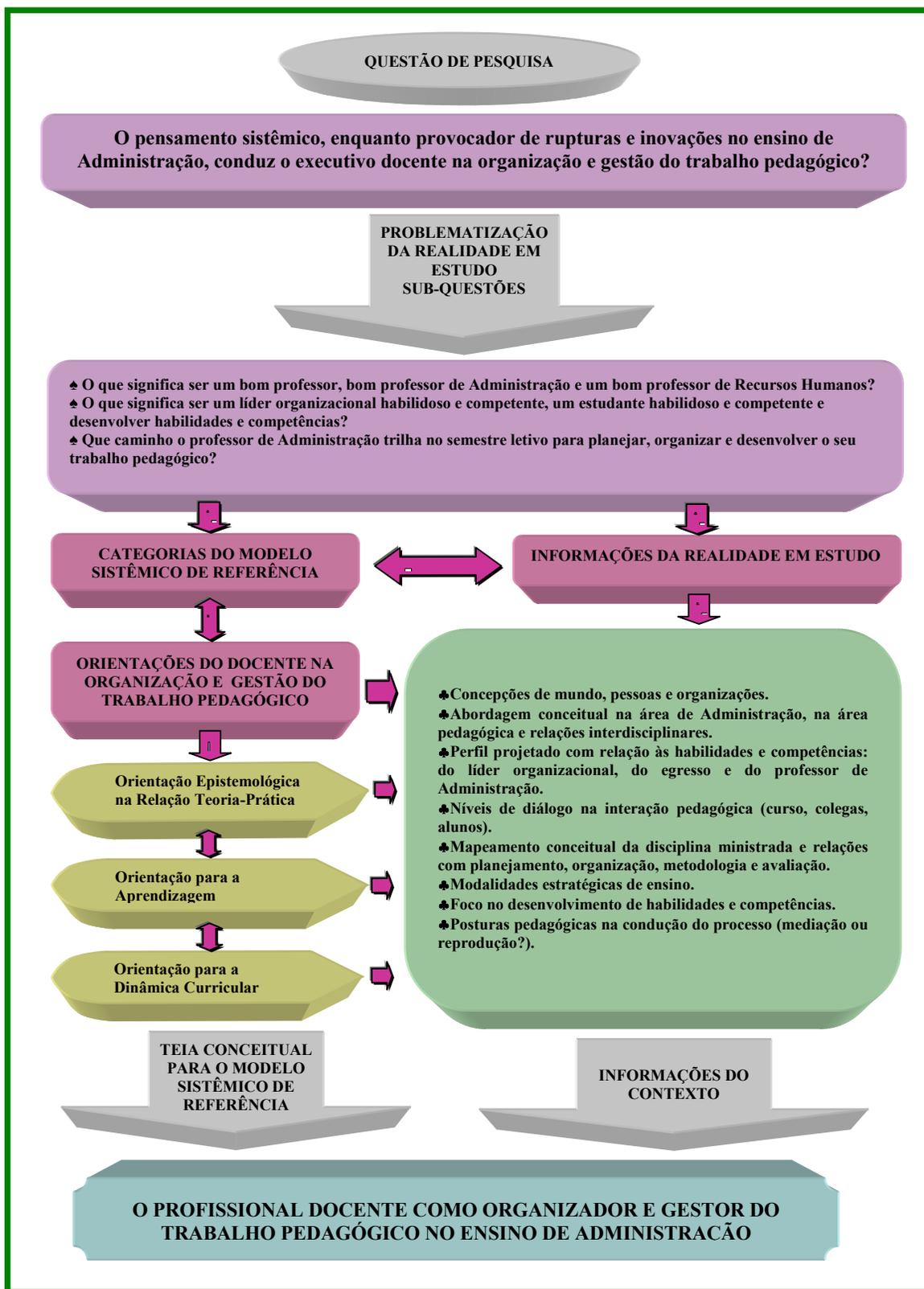


Figura 1: Fluxograma de Estudo.

## 2.6 Limites do trabalho

A análise e a avaliação concentraram-se no modelo sistêmico de referência num ambiente institucional de ensino superior com peculiaridades próprias. O interesse de investigação e a forma da pesquisa proposta estão estreitamente vinculados ao seu objetivo maior: o pensamento sistêmico encontra-se nas concepções e posicionamentos pedagógicos do professor do Curso de Administração, com Habilitação na área de Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha, compreendendo as implicações do pensamento sistêmico em posturas diferenciadas, como base estrutural para a sugestão de um modelo de referência, que pretende tecer um perfil do docente como organizador e gestor do trabalho pedagógico.

Para situar a abrangência do trabalho, a seguir serão apresentadas as suas principais limitações:

- a. Os autores e trabalhos relevantes para a pesquisa foram examinados em função das contribuições que realizaram mais para as concepções sistêmicas do que em razão de aspectos teóricos, ou metodológicos, relacionados aos conteúdos específicos que abordam a Educação Superior.
- b. O exame dos fundamentos do pensamento sistêmico, como estrutura conceitual, ou processo de pensamento, abrangeu o uso do conceito de sistema na aprendizagem sobre situações complexas que envolvem a atividade humana.
- c. Não foram encontrados trabalhos que, de algum modo, integram a perspectiva sistêmica e a relação desta com a Educação Superior de Administração e, ainda, com a formação docente desse curso.

d. Como estudo de caso, não é possível fazer generalizações. O modelo gerado abre perspectivas para a continuidade do estudo neste contexto e em outros, como seria o caso de desenvolvimento e treinamento de habilidades e competências, traçando-se, por exemplo, trabalhos comparativos que aprofundariam a abordagem iniciada neste estudo.

### **3 TEIA CONCEITUAL PARA UM MODELO SISTÊMICO DE REFERÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO**

O enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade

Edgar Morin (2003, p.40)

#### 3.1 O Pensamento Sistêmico como matriz epistemológica no ensino de administração

##### 3.1.1 O Pensamento Sistêmico na base das Ciências Sociais Aplicadas

Pensamento sistêmico significa pensar em termos de conexões, relações, contexto e interações entre os elementos de um todo; de ver os processos da vida comum em termos de redes, teias e comunidades. Segundo Capra (1996), no *Web of Life*, é o oposto de análise (cartesiano): pensamento analítico que advém do reducionismo, e significa desconstruir algo para poder entendê-lo, enquanto o pensamento sistêmico significa colocá-lo no contexto de um todo maior.

É necessário levar o aluno a saber pensar sistemicamente devendo capacitá-lo a ver "processos" em qualquer fenômeno, a ver mudança (real ou potencial), crescimento e desenvolvimento nele.

É fundamental a compreensão através do conceito de *gestalt* (um todo é maior do que a soma das suas partes), reconhecendo que nossas percepções são condicionadas por nossos métodos de questionamento, e que a objetividade, em ciência, é mais uma meta do que um fato. Ver o mundo em termos de sistemas interconectados envolve conhecimentos de cibernética (padrões de controle e comando) e práticas de como lidar com situações complexas e estruturas dinâmicas.

Observa-se que Morin (2002, p.94) cita o que ele chama de princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme o elo indicado por Pascal. Segundo o autor: “a idéia sistêmica, oposta à idéia reducionista, é que o todo é mais do que a soma das partes. Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas, em relação às partes consideradas isoladamente: “as emergências”.

Consoante com a visão sistêmica, Morin afirma no seu livro: “Os Sete Saberes necessários à educação do futuro”, sobre a importância da consciência individual e sócio-histórica de se considerar a relação do indivíduo e suas vivências pessoais, suas limitações e conflitos, de se compatibilizar o processo educativo com a realidade do aprendiz. Ele cita:

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (Morin, 2003, p.37).

Gadotti (2000) chama a atenção para a necessidade de se rever a noção do espaço global, que ultrapassa as fronteiras da sala de aula, situando-se em todo o planeta. Ele, já acenava para a cidade educativa, assim como Paulo Freire substituíra a sala de aula pelos círculos de cultura, ampliando as fronteiras da escola.

Então a noção de espaço é estendida, não somos professores só enquanto estamos em sala de aula. As novas tecnologias nos deram, sobretudo a internet, um espaço cibernético de formação. A dimensão virtual rompe com a noção clássica de tempo e espaço, porque está presente o tempo todo. O virtual não se opõe ao real, se opõe ao atual. Isto é, você descarrega a informação, atualiza. Como Aristóteles dizia, existe o ato e a potência. Toda informação é potência; ela se torna ato através de um clique, através da navegação que eu posso fazer. Temos que romper com a noção de espaço limitado a uma sala de aula (Gadotti, 2000, p.42).

Segundo o autor, o professor possui, nesse contexto, um papel de mediador do conhecimento, de organizador do trabalho escolar, a partir do aluno e da informação que leva para a sala de aula, de facilitador do aprender a aprender. O grande trabalho de alfabetização do professor, depreendendo das colocações de Gadotti (2000), é o de alfabetizar e desenvolver habilidades para a leitura do mundo.

Há que se considerar que as orientações de Gadotti (2000), embora tenham como foco a educação escolar, devam transcender os muros escolares no sentido de abarcar outras formas de educação, em especial a educação continuada, que é a proposta de educação ao longo da vida profissional.

A educação continuada, no âmbito das instituições de ensino, relaciona-se ao conceito de organizações que aprendem (*learning organizations*), proposto por Peter Senge e incorporado por diversos estudiosos, tornando-se muito difundido atualmente:

Organizações que aprendem são lugares onde pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar os resultados que elas verdadeiramente desejam, onde novos e amplos padrões de pensamento são encorajados, onde a aspiração coletiva é livremente estabelecida, e onde pessoas estão continuamente aprendendo como aprender junto (Senge, 1998, p. 37).

As técnicas e idéias apresentadas por Senge destroem a ilusão de que o mundo é composto por forças separadas, não relacionadas entre si. É necessário então formar “organizações de aprendizagem”, nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo.

O aprendizado faz parte da nossa natureza e, além disso, todo ser humano gosta de aprender. Quase todos nós, em alguma época, fizemos parte de uma grande “equipe”, um grupo de pessoas que faziam algum trabalho juntas de maneira extraordinária, que confiavam umas nas outras, que complementavam suas forças e compensavam suas limitações, que tinham um objetivo comum maior que os objetivos individuais, produzindo resultados extraordinários.

Talvez, a razão mais evidente para a criação de organizações de aprendizagem seja o fato de uma maior compreensão do que essas organizações são capazes. Por muito tempo, a tentativa de criá-las era como tatear no escuro, até que suas técnicas, áreas de conhecimento e caminhos de desenvolvimento se tornaram conhecidos. O que as distinguirá fundamentalmente das tradicionais e autoritárias “organizações de controle” será o domínio de certas disciplinas básicas. É por essa razão que as disciplinas da organização de aprendizagem são fundamentais.

As bases do pensamento sistêmico são o entendimento e a forma de lidar com a complexidade. Para Maximiano (2002), complexidade é a palavra que indica o grande número de problemas e variáveis presentes em uma situação. As organizações e os administradores vivem normalmente a condição de complexidade no cotidiano.

A sociedade moderna oferece problemas de natureza intrinsecamente complexa, causados pela interação de diferentes fatores antes inexistentes: grandes concentrações urbanas, esgotamento de recursos naturais, transportes, educação, ecologia, evolução tecnológica acelerada, integração na sociedade global e desemprego.

Na era do conhecimento, quando as empresas se conscientizam de que o diferencial competitivo que as distingue se encontra na capacidade de inovação, na aprendizagem organizacional, na educação continuada, no acesso à informação e na produção e disseminação de conhecimentos, estimulam-se a busca pela inovação.

Entretanto, a apreensão da realidade e a construção de significados não acontecem de forma simples. Convém lembrar que Morin (2002), ao afirmar que o conhecimento constitui uma representação e não a apreensão da realidade, chama a atenção para os erros passíveis de ocorrerem neste processo.

Alerta o autor para a necessidade de restaurar na prática educativa a totalidade da natureza humana, de forma que cada um se conscientize de sua essência múltipla, constituída pelo relacionamento indivíduo-sociedade-espécie.

Torna-se impossível dimensionar a riqueza e os riscos das inter-relações dos diversos universos constituídos pelos indivíduos no ato educativo. A metáfora do conhecimento em rede expressa a multiplicidade e a riqueza das relações do homem consigo mesmo, com outros homens e com a natureza.

### 3.1.2 A Organização e Gestão do trabalho pedagógico vista dentro de parâmetros sistêmicos

A complexidade que distingue o processo acadêmico de ensino superior, e portanto, a sua gestão, deve ser enfrentada com uma sistemática diferente. O caso é que esta complexidade aceita cada vez menos o improvisado, sustentado por boas intenções, por propósitos e por ideais. Atualmente, esse processo necessita de estudos prévios, de planejamento científico, que pode ser sustentado num tratamento sistematizado, tendo em vista a constante evolução e conseqüente mudança do mesmo.

Como tratamento, utiliza-se o próprio processo de aprendizagem que lida com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e emotivas, envolvendo aspectos da atitude das pessoas, que participam desse mesmo movimento de evolução e mudança.

Se reconhecermos que não há um ser intrínseco, mas uma identidade sistêmica, podemos aceitar que o “ser” ou “identidade” é modificável se for modificada a dinâmica sistêmica em sua conservação(Maturana 2000, p.32).

Ou seja, o autor entende que o ser ou identidade da pessoa não é uma propriedade fixa, mas um modo relacional de viver que se conserva no conviver. Na educação corrigir o “ser” significa uma ameaça, se for entendido que existe um ser intrínseco dentro dos seres humanos e não uma identidade sistêmica. Corrigir o “fazer” não significa uma ameaça, pois são especificados os limites dentro dos quais isso ocorre, sem referência a sua identidade (Maturana, 2000).

Toda e qualquer entidade sistêmica é composta por elementos que se inter-relacionam e são interdependentes. Logo, deve-se encontrar áreas em comum entre esses elementos, já que os inter-relacionamentos são os principais fatores de qualquer sistema. Essas áreas, no entanto, são de difícil identificação e vivem em constante estado de mudança.

Como resultado da mudança proposta, pode-se destacar novos conhecimentos, perfil profissional, habilidades cognitivas e de investigação, formulação de hipóteses, planejamento e solução de casos profissionais, minimizando desta forma os erros e maximizando os acertos para garantir o continuado progresso da sociedade humana em equilibrada harmonia à natureza a que pertence.

Segundo Guedes (2002), a gestão acadêmica mostra-se cada vez mais complexa por apresentar uma multilateralidade, devido aos inter-relacionamentos que são alcançados com a grande quantidade de aspectos, tanto internos ao próprio sistema de educação e do educador, como externos relativos ao ambiente em que se desenvolvem.

Na gestão acadêmica a primeira necessidade evidente é o enfoque integrador da diversidade e complexidade dos itens que participam de atividades de mudanças desenvolvidas, nas entradas, processamentos e saídas, dentro de um enfoque sistêmico que seja adequado a exigência objetiva do processo que se conduzirá. Pode-se entender como entrada os itens do insumo que participam do processo de aprendizagem; o processamento, nada mais é do que o tratamento dado a esses itens o que vai gerar um composto de saída que deve ser necessariamente diferente dos itens que entraram.

Conforme a figura 2, como itens de entrada do sistema acadêmico, encontram-se professores treinados, alunos interessados, instalações adequadas, equipamentos de reprodução, estratégia de ensino, livros e apostilas, laboratórios, apoio logístico, experiência profissional, conhecimento, atitudes e habilidades.

No processo de Aprendizagem, existem vários itens sendo tratados, como grupos de estudo, grupos de debates, tomada de decisão, grupos de investigação, prática em laboratório, participação em palestras, seminários e congressos, formulação e estudos de caso, autopreparação, monitoria, estágios, apresentação de trabalhos, projetos de pesquisa, empresa júnior, práticas de avaliação, visitas e viagens de estudo e comprometimento docente e discente.

Como itens de saída do sistema acadêmico, devem aparecer novos conhecimentos, empregabilidade, empreendedorismo, competências profissionais, métodos de ensino, base de dados, novos projetos, nova tecnologia, elevação da categoria docente, artigos e monografias, novos métodos de ensino, bacharelado, mestrado e doutorado.

O controle é a etapa de verificação ou retroalimentação, como pode ser visto a seguir, na figura 2:

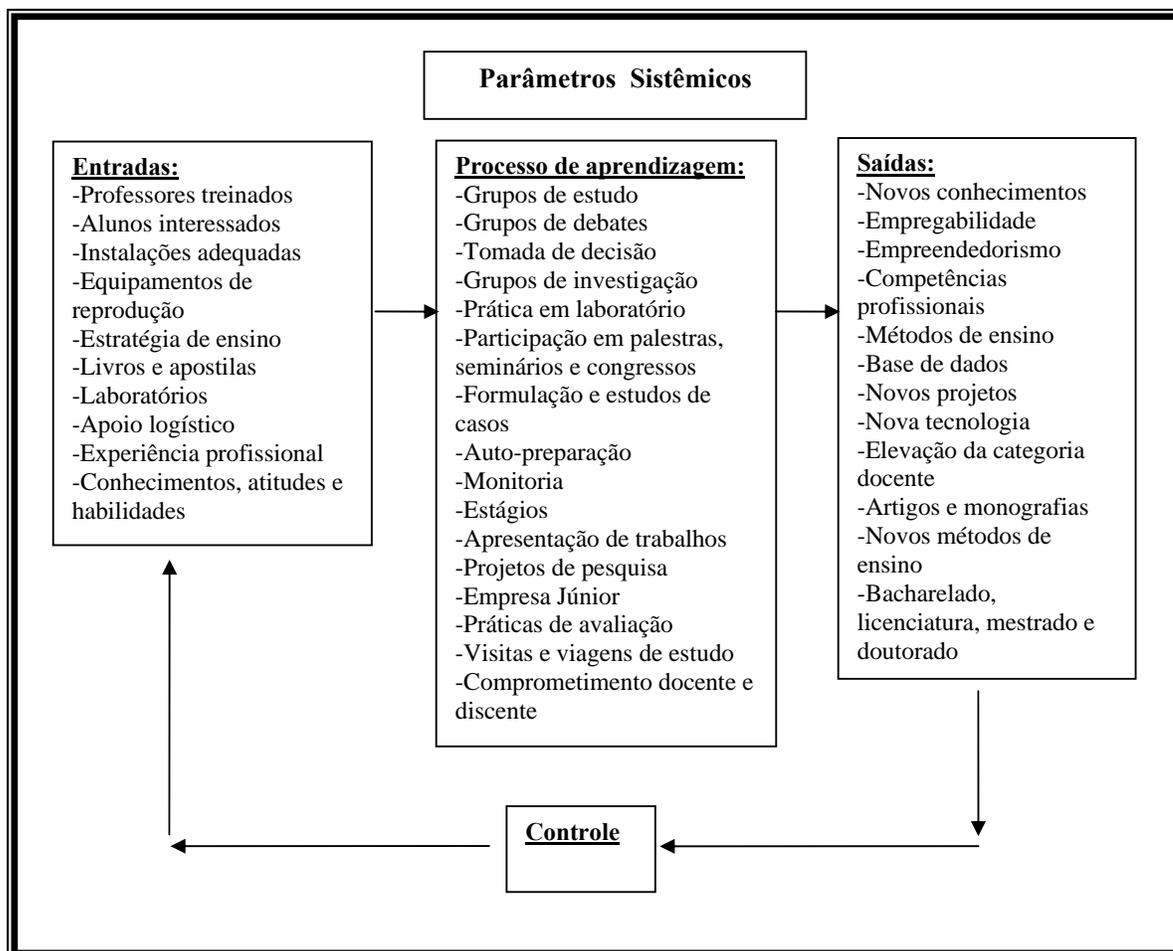


Figura 2 Sistema Acadêmico

Fonte: Guedes (2002)

As práticas de avaliação, que pertencem ao processo de aprendizagem no sistema acadêmico, são mais complexas do que se percebe, pois sua discussão envolve o campo da ética e dos valores. Segundo Bratti (2004), deve-se ter cuidado com o pensamento neoliberal que tende a usar a educação para servir os propósitos empresariais e industriais e desta forma lançar mão da avaliação como uma forma de exclusão do mercado à medida que efetua a seleção dos melhores e reforça ainda mais as desigualdades sociais.

A avaliação deve ser compreendida como um instrumento de diagnóstico do estágio em que se encontra o aluno, para uma tomada de decisão a fim de que este possa avançar no seu processo de aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de aprovação ou reprovação e passa a se preocupar com o crescimento do educando (Bratti, 2004, p.23).

Não há mais necessidade de o docente medir forças com o aluno, numa perspectiva de avaliação diagnóstica de aprendizagem. O docente deve usar as práticas de avaliação para auto-avaliar suas práticas pedagógicas, ver onde está sendo eficiente e onde necessita de mudanças. Para ele o ato de avaliar não finaliza no momento em que o nível de aprendizagem dos alunos foi diagnosticado, pois o mesmo deve compreender que esse ato exige um posicionamento. Contudo, isso não pode ser aleatório, deve ter a intenção de ajudar a construir o aluno em sua totalidade, ou seja, dentro de uma visão sistêmica (Bratti, 2004).

No sistema acadêmico, os novos métodos de ensino são encontrados entre os itens de saída. Podemos citar como exemplo a *ensinagem*. Esse método destaca a visão de conhecimento, que deve superar posições de inquestionabilidade, certeza e fechamento, na busca da compreensão do processo de reconstrução desse conhecimento pelos alunos (Anastasiou; Alves, 2004). Elas destacam a formação profissional continuada das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, como princípio norteador do método, de modo a compor ações de responsabilidade pessoal e institucional, na construção continuada do profissional necessária aos desafios da realidade atual. Isto acontece na forma do comprometimento entre os sujeitos envolvidos com o método.

Na *ensinagem*, é importante o posicionamento necessário e essencial de parceria deliberada, consciente e contratual entre os pares, pessoas do processo, professores entre si e professor e aluno, na direção da superação da alienação, numa procura de responsabilidade

conjugada, de competência e ética, na construção da profissionalidade buscada nas instituições de ensino superior (Anastasiou; Alves, 2004).

### 3.1.3 Habilidades e Competências – perspectivas para a liderança organizacional

É necessário esquecer as antigas e ultrapassadas idéias sobre liderança. A empresa de maior sucesso na década de 90 do século XX, foi a assim chamada organização de aprendizagem. “A capacidade de aprender mais rápido que seus concorrentes”, complementou Arie De Geus (1999, p.3), chefe de planejamento da Royal Dutch/Shell, “pode ser a única vantagem competitiva sustentável”. À medida que o mundo se torna mais interligado e os negócios se tornam mais complexos e dinâmicos, o trabalho está cada vez mais ligado ao aprendizado. Já não basta ter uma única pessoa aprendendo pela organização. Não é mais possível que a cúpula “resolva” e todos tenham de seguir as ordens do “grande estrategista”. As melhores organizações do futuro serão aquelas que descobrirem como despertar o empenho e a habilidade de aprender das pessoas, em todos os níveis da organização.

Segundo Moretto(2004), o conceito de habilidade varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, entende-se que a competência pode ser constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" unicamente a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

A habilidade deve ser encarada, não como um âmbito particular de atividades, mas como um aspecto de todas as formas de comportamento. Conforme Borger e Seaborne(1967), isso não se deu, contudo, com as análises da aprendizagem; isto é, tanto na psicologia, quanto

na cibernética, pouca atenção tem sido dada às propriedades de sistemas necessárias às modificações de sua própria estrutura interna, em consequência da interação com o ambiente.

Conforme Vilela (2004), a habilidade deve ser entendida como a grande unidade de ação da inteligência e, portanto, de aprendizado. Sem habilidade, os conhecimentos de nada servem. Uma habilidade bem aprendida é executada com elegância, fluência, rapidez e efetividade. Uma vez que se dispõe de habilidades, pode-se aprender, criar, comunicar e se relacionar.

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular, são exemplos de habilidades.

Atualmente migra-se de uma visão singularmente técnica do papel do Administrador, voltada a capacitação, para uma visão e papel multi e interdisciplinar/funcional voltada para o desenvolvimento de habilidades na formação de competências. Hoje, exige-se do Administrador e conseqüentemente do docente de administração a condição de possuir e combinar várias habilidades, conhecidas como fundamentais que são necessárias e indispensáveis na função de gerir pessoas e as organizações.

As habilidades fundamentais identificam as habilidades ou os comportamentos que são cruciais ao sucesso de uma posição de gerência. Essas habilidades podem ser vistas em dois níveis, habilidades específicas e habilidades gerais.

Para Robbins e Decenzo (2001), as habilidades específicas que estão relacionadas à eficiência e, por conseguinte ao sucesso pessoal, são compostas por seis conjuntos de comportamento, que são:

a. Conhecimento do ambiente da organização e de seus recursos: É a habilidade de se manter atuante e à frente das mudanças ambientais. Envolve a base das decisões de recursos num conhecimento claro, atualizado e preciso dos objetivos das pessoas e da organização.

b. Organização e coordenação: É a habilidade de organizar as tarefas ao seu redor e coordenar os relacionamentos interdependentes entre as tarefas onde esses existam.

c. Manuseio das informações: É um conjunto de comportamentos que consiste no uso das informações e dos canais de comunicação para identificar problemas, entender um ambiente que está mudando e tomar decisões eficazes.

d. Provisão para crescimento e desenvolvimento: É a habilidade de proporcionar o seu próprio crescimento e desenvolvimento, assim como o desenvolvimento pessoal de seus colaboradores, pelo aprendizado contínuo no trabalho.

e. Motivação dos colegas e solução dos conflitos. É a habilidade de realçar os aspectos positivos de motivação para que os colaboradores se sintam impelidos a desempenhar seu trabalho e a eliminar aqueles conflitos que podem inibir sua motivação.

f. Solução estratégica de problemas. É a ação de assumir a responsabilidade de suas próprias decisões e certificar-se de que seus colegas usem as próprias habilidades de tomadas de decisões no alcance de resultados.

As habilidades gerais relacionadas à eficácia e ao sucesso organizacional foram bem descritas por Robert L. Katz (1955), retomando e aprofundando idéias adiantadas por Henry Fayol. Num trabalho que alcançou grande repercussão, Katz dividiu essas habilidades, que até então não eram vistas sob esta ótica, em três categorias:

a) Habilidades Técnicas

Pode-se entender que estas habilidades levam à compreensão e ao domínio de um determinado tipo de atividade. Envolve o conhecimento especializado, a habilidade analítica dentro da especialidade e a facilidade no uso das técnicas e do instrumental da disciplina específica. Esta é a habilidade típica de um profissional que executa seu trabalho pessoalmente, como um engenheiro, professor, mecânico ou motorista.

Quando as pessoas iniciam suas carreiras nas empresas, normalmente utilizam em maior proporção a habilidade técnica. Esta habilidade é adquirida por meio de experiência, educação e treinamento profissional. Entre os executivos de alto nível, essas habilidades tendem a estar relacionadas ao conhecimento geral e a uma compreensão dos processos e produtos da organização. Já entre os gerentes dos níveis médios e inferiores, elas estão relacionadas ao conhecimento especializado nas áreas em que eles trabalham – recursos humanos, tecnologia da informação, finanças, manufatura, marketing e outras.

b) Habilidades Humanas

São as habilidades que demonstram a capacidade das pessoas de trabalharem com eficácia como membros de uma equipe e de conseguirem esforços cooperativos nas equipes no sentido de alcançarem os objetivos definidos. Refere-se às aptidões para trabalhar com pessoas e para obter resultados através das mesmas. Requer a capacidade para criar uma

atmosfera de segurança, para comunicar e encorajar a comunicação entre subordinados e para compreender as necessidades e motivações dos membros do grupo.

Ela destaca a capacidade das pessoas assumirem os pontos de vista de outras, para compreendê-las totalmente. Muitos profissionais podem entender que a habilidade humana poderia estar mais ligada ao comportamento gerencial, porém, a denominação de Katz parece mais apropriada quando se refere às pessoas em geral.

Cada objetivo que o ser humano tem depende de outros seres humanos: se quiser aprender, depende de escolas que outros estabelecem e mantêm. Se quiser aprender sozinho (auto-didata), depende de recursos e de conhecimentos que outros produziram. Para poder ajudar alguém, fazer o bem, tem que haver alguém a quem fazê-lo. Se quiser ser um herói, depende de uma situação propícia envolvendo outras pessoas, com uma circunstância propícia. Se seu propósito maior é vencer na vida com um negócio próprio, terá que contar com outras pessoas que comprem seus produtos ou precisem dos seus serviços. Mesmo para exercer seu papel de comprador que quer realizar um sonho de consumo, depende de outras pessoas. Essas habilidades são aquelas que geram também, cooperação em meio à equipe que está sendo liderada. Consiste em atitudes e comunicação no trabalho, interesses pessoais e coletivos - em suma, trabalhar com pessoas.

#### c) Habilidades Conceituais

As habilidades conceituais podem ser entendidas como sistêmicas. São aquelas que envolvem a visualização da organização como um conjunto integrado. Estas habilidades implicam na capacidade de se posicionar diante do ponto de vista da organização, perceber como as várias funções são interdependentes e como uma alteração em uma delas afeta todas

as demais. Implicam, ainda, na capacidade de visualizar a organização dentro do seu ambiente externo e compreender as forças políticas, econômicas, tecnológicas e sociais que atuam sobre ela, e ainda, implicam não só reconhecer essas relações, mas saber destacar os elementos significativos em cada situação e identificar a alternativa mais adequada para ação ou decisão, considerando todos os aspectos acima. Como parte das habilidades conceituais, o administrador tem que saber conviver, compreender e lidar com situações complexas e ambíguas. Isso requer maturidade, experiência e capacidade para analisar as pessoas e as situações.

Deve existir um grande cuidado na avaliação da importância do desenvolvimento das habilidades conceituais tendo em vista que a evolução destas habilidades chega ao pensamento sistêmico, embora não se deva deixar de lado as demais habilidades, principalmente a habilidade humana. A preocupação com as habilidades de Robert Katz e a necessidade da mudança do perfil profissional fica evidente com a observação da figura 3.

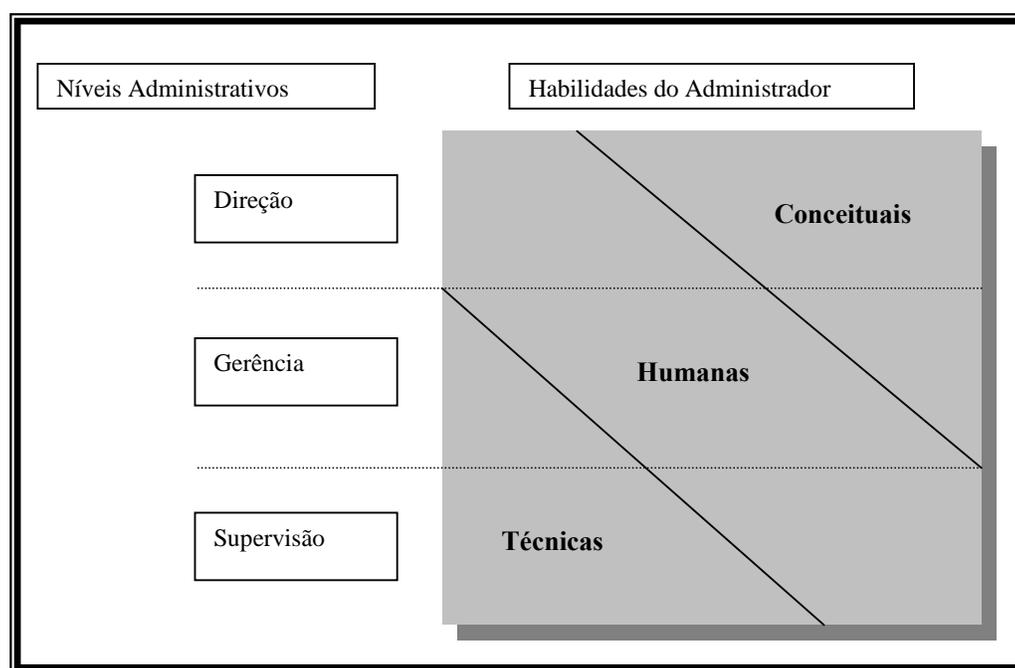


Figura 3 – Habilidades do Administrador.  
Fonte: Chiavenato (2000), com adaptações.

É fácil de ver que, à medida que as pessoas sobem na hierarquia da organização, a proporção da necessidade de cada uma dessas habilidades muda. É vital, para o profissional deter uma grande habilidade técnica no início de sua carreira, caso ele esteja estabelecido nos níveis inferiores da organização. Dependendo do caso, esse tipo de habilidade pode continuar sendo a mais importante, como ocorre com um consultor jurídico ou um analista econômico. No entanto, na maioria dos casos, a tendência é no sentido de aumento gradual da necessidade de um conhecimento maior e desenvolvimento da habilidade humana e, finalmente, nos níveis superiores de direção, há grande necessidade de um domínio da habilidade conceitual ou visão sistêmica, também conhecida como visão holística, quando voltada para o universo puramente orgânico.

Durante muitas décadas a visão das habilidades gerais (técnica, conceitual e humana) foi difundida e condicionada de forma separatista e hierárquica, dividindo a importância desse conjunto de variáveis, e dicotomizando a competência profissional em diversas parcelas de conhecimento e conduta gerencial. Conseqüentemente, isso se reflete nos tempos atuais, permitindo um esfacelamento da grandeza global da ótica administrativa.

O avanço da tecnologia e a necessidade das empresas serem cada vez mais competitivas diante do fenômeno da globalização, aliados à conjuntura sócio-econômica dos países, diminuíram vertiginosamente os postos de trabalhos tradicionais em muitos países, inclusive no Brasil. Conforme Barbosa e Bitencourt (2003), a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1998-1999) constatou que no ano de 1998, em torno de um bilhão de trabalhadores estavam desempregados ou subempregados. Esse quadro atingiu diretamente a condição de trabalho/emprego. O discurso, então, mudou valorizando a busca da capacidade, com ênfase no indivíduo por meio do desenvolvimento de suas competências. Com o foco

direcionado para o indivíduo, a remuneração passa a ser tratada de maneira específica, isto é, em conformidade com os resultados alcançados pelo mesmo.

Isso acaba por impor novas exigências de conhecimentos, ou seja, uma formulação mais ampla, com mais conhecimento, alta capacidade de raciocínio e de comunicação e reconhecidas habilidades para resolução de problemas.

A pressão sobre o trabalho e, conseqüentemente, sobre o empregado obrigou o mesmo a buscar um reposicionamento sobre seu papel, a atitude. Por causa disso, a adoção do conceito de competência ganhou força e pôde ser visto à luz de diferentes concepções a abordagens.

O amplo leque de conceitos, que procuram definir as competências na atualidade, permite seu tratamento por diferentes perspectivas. Conforme Velde e Svensson (1996), existem concepções diferenciadas, por vezes contraditórias, sobre a noção de competências. Nesse contexto, nota-se um esforço generalizado no que se refere à formação de competências a partir de treinamento e educação, por vezes estimulados pelo governo (*competence-based training*), como é o caso das empresas inglesas e australianas.

A princípio, para o ingresso nas diferentes abordagens, deve-se aproximar os objetivos organizacionais e os pessoais (profissionais). Essa diferenciação facilita a compreensão dos principais tipos de competências: as organizacionais e as pessoais.

Para a formação das competências pessoais em relação às organizacionais, Fleury e Fleury (2001) estabelecem três blocos:

- a. Competências de negócio: competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social;
- b. Competências técnico-profissionais: competências específicas para certa operação, ocupação ou atividade; e
- c. Competências sociais: competências necessárias para interagir com as pessoas, como por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para a mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times.

Durand (1998) elaborou o conceito de competência, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas dimensões são interdependentes e moldam-se às características específicas de cada situação de trabalho. A abordagem de Durand é amplamente aceita nas empresas e no meio acadêmico. Sem negar a simplificação de sua teoria, vale de qualquer modo ressaltar que acrescenta ao aprendizado a perspectiva de ocorrer tanto ao nível individual quanto coletivo. Observa-se que as competências são entendidas e/ou construídas a partir de atributos (aplicação das competências). As abordagens de Parry (1996) e Durand (1998, 1999), são baseadas na análise dos conhecimentos, habilidades, atitudes (conforme a figura 4).

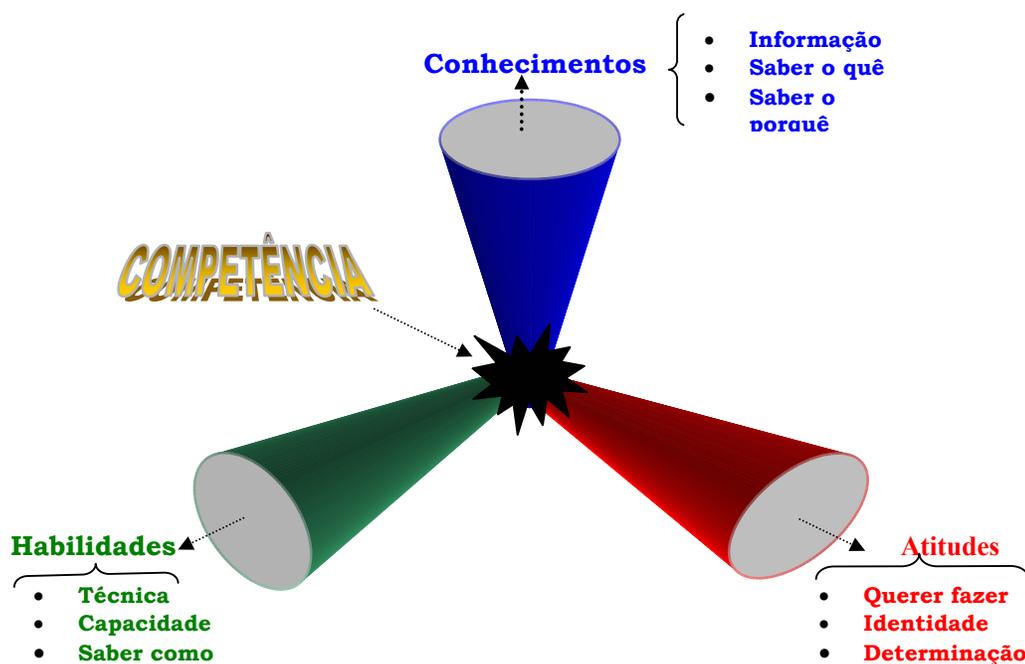


Figura 4 As três dimensões da competência.  
Fonte: Durand (1999), com adaptações.

O conceito de Durand englobou os aspectos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos presentes em uma atividade laboral, mostrando que competência tem a ver com o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à conclusão de determinada tarefa.

Segundo Durand (1999), o conhecimento corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, o que lhe permite “entender o mundo”; a habilidade corresponde à capacidade de aplicar e fazer uso do conhecimento adquirido com vistas à consecução de um propósito definido e que a atitude diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho, que explicam o comportamento normalmente experimentado pelo ser humano no seu ambiente de trabalho.

As três dimensões propostas, segundo Durand (1999), ocorrem simultaneamente, já que um indivíduo não realiza uma tarefa que exige a aplicação de determinada habilidade, sem antes conhecer os fundamentos da mesma.

Swieringa e Wierdsma (1992) e Moscovici (1994) indicam “modelos orientadores simplificados”. Desta forma, acredita-se que a noção de competência deva ser uma construção individual das empresas baseada em alguns conceitos genéricos simplificados. A elaboração complexa dos construtos, voltados à gestão de competência, pode dificultar a compreensão do processo e desviar o foco da atenção, ou seja, o construto é uma abstração utilizada para estimular e estruturar a gestão de competências (meio), e não produto dessa análise (fim).

Quando Swieringa e Wierdsma (1992), se referem à questão do desenvolvimento de competências, contribuem para essa reflexão destacando as três dimensões principais:

a) *O saber*: refere-se ao conhecimento, implicando nos questionamentos e esforços voltados à informação que possa agregar valor ao trabalho. Conforme Ruas (1998), o conhecimento é o que se deve saber para desenvolver com qualidade aquilo que lhe é atribuído: conhecimento acerca das ferramentas de qualidade, de sistemas de custos, de segmentação de mercados, de atendimento aos clientes, de sistematização e organização das informações, etc.

b) *O saber-fazer*: refere-se às habilidades, centralizando no desenvolvimento de práticas e consciência da ação tomada. De acordo com Ruas (1998), as habilidades são o que se deve saber para obter um bom desempenho: habilidade para motivar, orientar e liderar uma equipe em torno de metas e objetivos, habilidade para negociar com clientes, com fornecedores e clientes internos, habilidade para planejar, para avaliar desempenhos, etc.

c) *O saber-agir*: refere-se às atitudes, buscando um comportamento mais condizente com a realidade desejada. Nesse momento realiza-se a união entre discurso e a ação. Segundo Ruas (1998), deve-se saber agir para se poder empregar adequadamente os conhecimentos e habilidades: iniciativa e empreendedorismo, confiabilidade, espírito inovador, flexibilidade para considerar opiniões diferentes das suas, flexibilidade para reconhecer erros, disposição para aprender, persistência etc.

Para Bitencourt (2004) as dimensões saber, saber-fazer e saber-agir estão inter-relacionadas e, por vezes, se confundem. Trata-se de uma análise múltipla de dimensões que se referem ao indivíduo, ao grupo e à organização, uma vez que esses conceitos podem ser amplamente analisados sob os diferentes prismas citados.

No ambiente organizacional, o conceito de competência gerencial teve seu nascimento com os estudos de Richard Boyatzis.

As competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização (Boyatzis, 1982, p.23).

Esse autor dirigiu seu trabalho em comportamentos observáveis, baseados em uma concepção behaviorista. Seu modelo prevê ainda aspectos psicológicos relacionados a três fatores: a motivação, a auto-imagem e papel social, e as habilidades. Essa construção inicial permitiu o surgimento de muitas abordagens.

Barbosa e Bitencourt (2003) também definem que a noção de competência gerencial surge como parte de um discurso empresarial, com ausência da idéia de relação social, sendo

uma espécie de contraponto ao conceito de qualificação, presente na sociologia francesa do trabalho. Essa linha, associada à formação profissional, argumenta que as competências ditas técnicas, não seriam suficientes para as necessidades produtivas, mais afeitas a atitudes críticas e reflexivas. Quando se integra educação e trabalho, há o desenvolvimento de competências gerais e abrangentes dos empregados/trabalhadores, com perda de ênfase no desenvolvimento de habilidades manuais.

Pelo que foi explicado acima, entendemos que o conceito de competência gerencial merece um destaque especial a partir do início do seu estudo, ocorrido numa dimensão pós-taylorista de crise de postos de trabalho. Essa referência é reforçada com a reflexão de Schwartz (1995) que indaga se naquele momento a adoção da noção de competência surgiu como parte de um discurso empresarial e com a ausência da idéia de relação social, sendo assim, uma espécie de oposição ao conceito de qualificação.

Por outro lado, o conceito de competência ganha força no espaço educacional na medida em que surge a necessidade de reformulação do conceito de qualificação. De um modo geral, essa linha, próxima da formação profissional, argumenta que as competências técnicas não seriam suficientes para o novo contexto produtivo, surgindo então a necessidade de uma ação mais pedagógica.

Aprender é fundamental na teoria pedagógica, é a capacidade do ser humano reter informação ou conhecimento na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência. Daí a idéia de aprender a referir-se à aquisição de um certo saber ou competência, quer com ajuda de outro, quer por si mesmo, pela auto-aprendizagem.

Voltando os olhares para o ensino, visualiza-se no mundo contemporâneo duas concepções pedagógicas. Uma considerada tradicional, que privilegia a reprodução do conhecimento e outra considerada inovadora, que privilegia a construção do conhecimento.

Conforme Cunha (1995), na concepção tradicional, o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos e na concepção inovadora o professor transforma-se em mediador de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. O professor transmissor parte do pressuposto que o conhecimento é imutável e intocável. O aluno é um mero receptor, não interferindo diretamente no processo. O professor mediador parte do pressuposto que conhecimento é um processo, é produção e, está, portanto, em constante mutação. O aluno é um ator nesse processo; sua participação possibilita o direcionamento do conteúdo e o aprofundamento das questões presentes no plano de ensino.

Essa autora destaca que o professor transmissor do conhecimento enfoca o conhecimento “sem raízes” e o dá como pronto, acabado e questionável e coloca o professor como principal fonte de informação que, pela palavra, repassa ao aluno o estoque que acumulou; enquanto que o professor mediador enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o entende como provisório e relativo e, também entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura sistematizada e a condição de aprendizado do aluno.

#### 3.1.4 Habilidades e Competências – propostas pelas políticas públicas

Bitencourt (2001), esclarece que quando se fala em competência deve-se pensar em sua gestão. Para isso deve-se estabelecer um *link* entre as estratégias, processos e desenvolvimento de pessoas. Ela também destaca que a gestão de competências refere-se:

Ao processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no qual o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (auto-desenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação e podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) Bitencourt (2001, p.230).

A relação entre o trabalho, as habilidades e a competência é vista de diferentes formas em vários países. Na Austrália é adotado o conceito de competência como a habilidade de desempenhar atividades de uma ocupação, ou função, a partir do padrão esperado pelo emprego. No Canadá, a identificação dessa relação surgiu basicamente de experiências do Holland College, do Centro de Aprendizagem Excel e do programa DACUM (*Designing a Curriculum ou Development a Curriculum*). Em qualquer situação, existe a clara sinalização do vínculo entre a educação e o trabalho, seja através de indicadores de desempenho exigidos pela estrutura produtiva, seja pelo enriquecimento de habilidades necessárias (González, 1996).

Conforme Barato (1998), na França a noção de competência está relacionada a uma educação sistemática. Na Inglaterra, o desenvolvimento de um sistema nacional de certificação e sua aproximação ao mercado de trabalho, atribui ao conceito uma conotação operacional, mas, em ambas as situações, há uma clara sinalização de que existe vínculo entre educação e trabalho. A ênfase inglesa recai nos indicadores de desempenho exigidos pela estrutura produtiva, ao passo que, na concepção francesa, o enfoque é o enriquecimento de habilidades necessárias.

Na década de 80 do século XX, questionou-se nos países centrais o distanciamento das esferas de educação e trabalho. Nos Estados Unidos, houve manifestações de instâncias

do Estado no sentido de rever esta situação. Na Inglaterra, o então Governo de Margareth Thatcher patrocinou uma profunda revisão profissional que identificou inúmeras falhas, podendo-se destacar: a limitada absorção de qualificações profissionais, o insuficiente reconhecimento da aprendizagem obtida fora do ensino formal, os métodos de avaliação que não levavam em conta habilidades e competências, etc. Esse mesmo governo criou um sistema de qualificações que visava incorporar, claramente, as demandas que refletissem os padrões requeridos pelo mercado de trabalho.

Almada (2000), ao analisar o caso mexicano, afirma que governo e sociedade deram impulso à formação e capacitação dos recursos humanos, com base no enfoque de competência. O autor considera que se constitui em uma via eficaz para apoiar a formação e o desenvolvimento dos indivíduos e a produtividade e a competitividade das empresas. O mesmo afirma ainda, que o enfoque baseado na competência, permite a definição de programas de capacitação flexíveis e modulares, e não somente com carreira em especialidades ou disciplinas, isto é, permite a integração de competências de naturezas distintas.

Oficialmente no Brasil<sup>3</sup>, se considera o termo competência como:

Um conjunto de conhecimentos (que muitos denominam de saberes), habilidades (saber-fazer relacionado à prática do trabalho, indo além da mera ação motora) e atitudes (saber-ser, ou seja, uma série de aspectos inerentes a um trabalho ético e de qualidade, realizado por meio de cooperação, solidariedade, participação na tomada de decisões), (MEC, 1999, p.30-31).

---

<sup>3</sup> Ministério de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999, p.30-31, versão preliminar)

Como resultado das reflexões e ações ocorridas em diferentes momentos, capitaneadas pelo sistema Conselho Federal de Administração – CFA; Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD, com a colaboração e apoio do Ministério da Educação e Cultura – MEC, há hoje no Brasil, um esforço do Sistema de Ensino Superior em Administração (faculdades e universidades) em perseguir e alcançar, de forma crescente e consistente, a formação do Administrador com as habilidades fundamentais relativas à competência gerencial.

Neste contexto, o entendimento do que é competência atravessa duas abordagens: uma, privilegiando o enfoque teórico, e outra, mais prática, com ênfase organizacional. Nas duas situações, o termo competência pode ser definido como:

A capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho(Barato, 1998, p.24).

### 3.1.5 Habilidades, competências e o pensamento sistêmico como princípio epistemológico

Deve-se entender que a principal competência do administrador está interligada à capacidade de abstração, principalmente do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Observa-se então uma interligação forte entre habilidades, competências e pensamento sistêmico. Este último voltado, principalmente, à ecologia.

A metáfora central da ecologia, observa Capra(1996), é a rede (*network*), em oposição à hierarquia (estrutura de poder). Dessa forma, é provável termos uma mudança na organização social de hierarquias para redes e em vez de um paradigma baseado em valores antropocêntricos (centrados no ser humano), surgirá um novo paradigma baseado em valores ecocêntricos (centrados na terra), reconhecendo o valor inerente à vida não-humana. A partir desses conceitos, surge um novo sistema de ética, radicalmente diferente do atual. Fica claro que, sendo preparados para sobreviver no futuro, os estudiosos tem que entender os princípios básicos da ecologia: interdependência, reciclagem, parcerias, flexibilidade, diversidade e sustentabilidade.

As habilidades que compõem o pensamento sistêmico e ecológico são capazes de serem transferidas para qualquer profissão, qualquer área de trabalho, em qualquer parte do mundo. Talvez, este seja o melhor caminho apresentado até agora, identificando a "maneira" de atuar no mundo, isto é, as habilidades básicas que podem ser aprendidas nas faculdades, no "saber-fazer" de quem trabalha no século XXI.

Em essência, organizações, como qualquer organismo vivo na natureza, dependem, para sobreviver, da sua habilidade em adquirir adequado suprimento de recursos necessários ao sustento da sua existência. Nesse esforço, tais organizações enfrentam a competição de outras organizações e, uma vez que existe escassez de recursos, somente os mais adaptados sobrevivem. A linha central de investigação da pesquisa ecológica aborda basicamente taxas de fundação e fracasso, calcadas na mensuração de: idade, tamanho, amplitude de nicho,

dinâmica da população, dependência da densidade, interdependência da comunidade, processos institucionais e processos tecnológicos (Katz e Kahn, 1970).

Para esses autores, tais fatores, com diferentes gradações, formam o conjunto principal de dados observados no monitoramento ambiental de um processo de inteligência competitiva, com o objetivo de fornecer subsídio ao processo de tomada de decisão. Reconhecidamente, o processo de inteligência competitiva adquire importância fundamental na sobrevivência organizacional e na manutenção da estabilidade, ou homeostase.

### 3.1.6 A Docência no Ensino Superior: suas habilidades e competências específicas

No Brasil, nos últimos vinte anos, passou-se a perceber que a docência no ensino superior exige habilidades e competências próprias, superando a visão simplista de que é muito fácil ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor universitário”, ou para “complementação salarial” ou para “fazer alguma coisa no tempo vago do exercício de outra profissão” (Masetto, 1998, p.18).

Behrens (1998) identifica a qualificação pedagógica dos docentes do Ensino Superior, com alguns aspectos pontuais:

- a. o professor precisa ser: crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e precisa dominar as teorias que propõe a seus alunos, vivendo assim a unidade: teoria-prática;
- b. o aluno precisa ser: pesquisador, curioso, criativo e reflexivo, questionador, crítico e desenvolver o hábito da leitura;

- c. as opções metodológicas precisam de: novos pressupostos, com forte tendência para as relações dialógicas, o trabalho coletivo, as discussões críticas e reflexivas, aliadas ao ensino com pesquisa para produção de conhecimento;
- d. orientações epistemológicas, curriculares e cognoscitivas: que caracterizem um pensamento sistêmico, considerando a pessoa em suas competências múltiplas, como pessoa e profissional humano, ético e competente, aliado às tecnologias da comunicação e informação, como recursos culturais fundamentais.

Ainda Masetto (1998) identifica quais seriam as competências (e saberes) necessárias à docência no ensino superior:

- a) que o professor “seja competente em uma determinada área de conhecimento” (p.19).
- b) que o professor tenha *domínio dos conhecimentos básicos* relativos à sua área de atuação e que sua prática profissional seja atualizada constantemente, por participação em cursos de aperfeiçoamento, especialização, congressos e simpósios, etc.
- c) que o docente saiba relacionar sua área de saber com as demais ciências;
- d) que a pesquisa, entendida como a atividade que ele realiza por meio de seus estudos e suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, reorganize os seus conhecimentos, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e colegas, em congressos, simpósios, encontros, fóruns reuniões de estudos, que devem ser divulgados, publicizados e socializados;
- e) que o professor conceba-se sujeito pesquisador, no processo didático-pedagógico, em sala de aula, de ação-reflexão-ação, orientado pela pesquisa.

Em um contexto global de rupturas e inovações, é preciso romper com o modelo tradicional de educação, centrado no professor especialista em determinada área do

conhecimento, que só se preocupa com a transmissão de informações. Segundo Vasconcelos (2000), para o exercício da docência e de qualquer profissão, há a necessidade de um aprendizado, que pode ser formal ou informal: a grande questão está em determinarmos até que ponto, e até quando, se pode permitir que o “professor universitário”, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha o aluno (Vasconcelos, 2000, p.1).

Nesta mesma direção, Pimenta(1999; 2000) e Freire(2000) afirmam que os saberes são essenciais a todas as profissões e que os saberes da docência não podem ser separados das outras dimensões do ensino.

Este estudo do profissional docente no ensino de Administração com habilitação em Recursos Humanos da FSG é pertinente, uma vez que os docentes, atuantes nesta área, foram contratados, na maioria das vezes, por apresentarem características condizentes às exigências de formação enfocada na área, sucesso nas atividades profissionais e domínio de conhecimentos específicos, desconsiderando as competências e habilidades pedagógicas que constituem a profissão docente, ou seja, o próprio pensamento que os levou à condição docente, não foi sistêmico, no sentido de perceber a complexidade dos processos educacionais e o perfil docente necessário para dar conta desta complexidade.

Segundo Medley(1979), a pesquisa sobre o ensino tem origem em trabalhos tão remotos quanto os de Kratz, em 1896. Preocupado em responder à pergunta: “O que faz de alguém um bom professor?”, Kratz pedia aos alunos que descrevessem aqueles que consideravam terem sido os seus melhores professores. As pesquisas sobre aprendizagem e

sobre o desenvolvimento proliferaram, principalmente, sob a influência do behaviorismo e de Piaget.

### 3.1.7 Teorias de Aprendizagem em um modelo sistêmico

Sacristán e Gómez (1998) analisaram as derivações didáticas que, como hipóteses de trabalho, podem ser extraídas das teorias de aprendizagem mais significativas. Com este propósito distinguiram as diferentes correntes:

- 1) As *teorias associacionistas, de condicionamento, de E-R*, dentro das quais podem distinguir duas correntes:
  - a) Condicionamento clássico: Pavlov, Watson, Guthrie.
  - b) Condicionamento instrumental ou operante: Hull, Thorndike, Skinner.
  
- 2) As *teorias mediacionais*: dentro das quais de podem distinguir múltiplas correntes com importantes matizes diferenciadores:
  - a) Aprendizagem social, condicionamento por imitação de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal.
  - b) Teorias cognitivas, dentro das quais distingui-se várias correntes ao mesmo tempo:
    - a) Teoria da *Gestalt e psicologia fenomenológica*: Kofka, Köhler, Wertheimer, Maslov, Rogers.
    - b) Psicologia genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.
    - c) Psicologia genético-dialética: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
    - d) A teoria do processamento de informação: Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone.

Por sua importância pedagógica, dentro da perspectiva mediacional, foram destacadas às seguintes teorias:

- a. Teoria da Gestalt.
- b. Psicologia genético-cognitiva.
- c. Psicologia genético-dialética.
- d. Processamento de informações.

A concepção intrínseca da aprendizagem foi o critério escolhido para a classificação. O primeiro grupo concebe esta, em maior ou menor grau, como um processo cego e mecânico de associação de estímulos e respostas provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna. A explicação da influência das contingências externas sobre a conduta observável, e a organização/manipulação de tais contingências para produzir, conseqüentemente, as condutas desejadas, são a pedra fundamental da teoria da aprendizagem.

O segundo grupo, pelo contrário, considera que em toda aprendizagem intervêm, de forma mais ou menos decisiva, as peculiaridades da estrutura interna. A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. A explicação de como se constroem, os esquemas internos condicionados pelo meio que intervêm nas respostas condutuais é seu problema capital e um propósito prioritário (Sacristán; Gómez, 1998).

### 3.1.8 O Currículo como elemento de interação no modelo sistêmico

Para uma Faculdade, o currículo deve ser entendido como o projeto que preside as atividades educativas, define suas intenções e proporciona guias de ação adequados e úteis

para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona as informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avaliar, ou, então, como uma proposta dinâmica que envolverá complexos temáticos e teias conceituais, portanto, direcionada à perspectiva da aprendizagem e não do ensino reprodutivista.

Um ponto importante na elaboração do Projeto Curricular é a relação ou interação entre o aluno e o conteúdo (matérias), que alguns autores chamam de “encontro”.

Segundo Beauchamp (1981), existem 4 critérios para a seleção do conteúdo:

- a. A importância da matéria em relação a sua representatividade;
- b. Sua relevância na vida atual dos alunos;
- c. A influência que deverá ter na vida futura dos alunos;
- d. Sua estrutura material e significativa;

O grau de adequação do currículo ao nível de interesse e de compreensão dos alunos é difícil, porém é mais difícil de se entender como isso pode ser feito em se tratando de uma turma de 30 ou 40 alunos, cuja origem, o nível econômico, as vocações e os interesses são bastante heterogêneos.

Planejar um currículo dinâmico significa projetar o que se deve aprender, tendo como referência o perfil desejado do egresso, as diretrizes curriculares do curso e as inovações prospectadas no estado da arte da área, desde o contexto abrangente do curso até às especificidades da disciplina e na leitura da realidade na qual o curso e os estudantes estão inseridos. Isto envolve, mais que o Projeto Político Pedagógico, as dinâmicas curriculares que

concretizarão este projeto e, que em algum grau deverão estar no plano de ensino, como proposta estruturada que intencionalmente direciona o trabalho pedagógico para o horizonte prospectado, de acordo com Beauchamp (1981).

Se por currículo entende-se a complexa trama de experiências que o aluno obtém, o plano de ensino deve observar, não apenas a atividade de ensino dos professores, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem graças às quais se produzem esses efeitos, as relações sociais na aula e na faculdade, o uso dos textos de trabalho, os efeitos derivados das práticas de avaliação, etc. Então, planejar consistirá na ação do planejamento de situações ambientais complexas ou, na vigilância dos múltiplos efeitos que se derivam desses ambientes.

É importante afirmar que quanto mais complexo for o currículo ou qualquer parte do mesmo, mais problemático, difícil e, certamente, indefinido será o possível plano. Este terá um caráter mais de tentativa, ou de orientação, e menos determinante da prática, quanto mais complexa for a experiência de aprendizagem que tenha de prever e desenvolver e quanto mais elementos contribuírem para configurá-la. A utilidade dos modelos de planos para os docentes pode estar, menos na precisão e formalização de passos para guiar a prática que lhes oferecem, do que na consideração dos aspectos e condicionantes que intervêm no planejamento de experiências educativas adequadas à multiplicidade de fins a que é preciso atender, simultaneamente, na atividade de ensino.

A utilidade do plano de ensino está em nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados. Se o currículo deve observar a experiência do aluno, o plano de

ensino é a prefiguração de um ambiente global, pensando não apenas na ordem que o ensino deve seguir, ou na seqüência dos conteúdos, mas no curso da experiência de aprendizagem.

O melhor que podemos fazer é criar ambientes para os indivíduos nos quais caiba a esperança de obter experiência de aprendizagem. A tarefa de quem planeja o currículo consiste em estabelecer a estrutura fundamental de um ambiente no qual os que aprendem podem ter experiências de aprendizagem(Beauchamp, 1981, p.92).

Entender que o docente é responsável pela educação geral do aluno e que o currículo deve refletir todas as finalidades da educação é usar uma percepção mecanicista, em vez de uma percepção sintética que é sistêmica. Seria o mesmo que ressaltar a complexidade da experiência de aprendizagem e depois orientar os docentes a programar sua prática com esquemas rigorosos, pois se deseja ter antecipado claramente os efeitos, ou objetivos definidos que se pretendem, sem saber os procedimentos exatos que devem levar aos mesmos.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De fato, a falsa racionalidade, isto é, a racionalização abstrata e unidimensional, triunfa sobre a terra.

Edgar Morin (2003, p.44).

### 4.1 Faculdade da Serra Gaúcha – FSG: O caso em estudo

A serra gaúcha, situada na Região Nordeste do Rio Grande do Sul, foi colonizada no final do século XIX por imigrantes europeus, vindos, em sua maioria, do norte da Itália. Esta região se tornou, desde o início deste século, o maior centro de produção vinícola do Brasil. Hoje, possui um dos maiores parques industriais do País e constitui-se no maior pólo metal-mecânico do Estado. E é onde se encontra o município de Caxias do Sul<sup>4</sup>.

Esse município constitui o segundo pólo metal - mecânico do Estado e um dos mais significativos do Brasil. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul (2004), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD / ONU), aponta o Rio Grande do Sul como um dos estados brasileiros com a melhor qualidade de vida. A cidade está colocada como 6º neste ranking com IDHM 0,857 e o 16º em nível Nacional para o ano de 2000, sendo considerado o seu desenvolvimento humano como alto (acima de 0,800) em cada um dos indicadores pesquisados (Prefeitura de Caxias do Sul, 2004).

O IDESE (Índice de Desenvolvimento Socioeconômico) é um índice sintético, calculado pela Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul (FEE), que abrange um conjunto amplo de indicadores sociais e econômicos, com o objetivo de

---

<sup>4</sup> A planificação arquitetônica, divisão de lotes e mapeamento, porém, foi construída pelos portugueses de Porto Alegre, que adotaram o sistema positivista de Augusto Co'nte.

mensurar o grau de desenvolvimento dos municípios do Estado. O IDESE é resultado da agregação, de quatro blocos de indicadores: Domicílio e Saneamento, Educação, Saúde e Renda. Caxias do Sul é a primeira colocada no (IDESE) dos municípios do Rio Grande do Sul para os anos de 2000, com índice 0,831 e 2001, com índice de 0,830. A cidade, em todos os indicadores, apresentou índice maior que 0,800 – o que significa dizer que está entre os municípios de alto desenvolvimento (Prefeitura de Caxias do Sul, 2004).

Essa cidade é, hoje, o centro produtivo mais diversificado do Brasil, onde a indústria se constitui na principal atividade impulsionadora da economia, passando a concentrar, além do setor metal-mecânico, o têxtil/confecções, madeireiro/mobiliário, químico, entre outros, expandido seus mercados para o Brasil e exterior. O produto Interno Bruto (PIB) do Município, no ano de 2002, foi de R\$ 5.633.950.791 (cinco bilhões, seiscentos e trinta e três milhões, novecentos e cinquenta mil, setecentos e noventa e um reais), possibilitando um PIB per capita de R\$ 15067,00 (quinze mil, sessenta e sete reais) sendo que a indústria representa 59,86% (Valor Adicionado Bruto – VAB), segundo a Fundação de Economia e Estatística – FEE do Estado do Rio Grande do Sul (Prefeitura de Caxias do Sul, 2004).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da FSG (PDI/FSG, 2002), a sede da Faculdade da Serra Gaúcha, localizada em Caxias do Sul - RS, à Avenida Bento Alves, n.º 8308, Bairro Sanvitto, é mantida pela Associação Educacional Santa Rita, composta por membros do Grupo Educacional Mutirão (GEM) e do Grupo Data Brasil, uma Instituição de formação em Tecnologia. O compromisso da mantenedora remete a uma educação voltada às necessidades das pessoas e das comunidades de sua Região, articulando o local e regional ao global. No alicerce da Instituição de Ensino Superior se encontra o IES - Instituto de Estudos

Superiores, que implantou a oferta de cursos e eventos de Educação Continuada com pioneirismo no município.

A Faculdade da Serra Gaúcha foi autorizada pela Portaria Ministerial nº 1.767, de 16 de dezembro de 1999, iniciando com os cursos de Graduação em Administração. A mesma surge, pois, como resultado de um processo pedagógico desenvolvido ao longo dos anos, para formar profissionais na área de Administração e qualificá-los, enfatizando as áreas diagnosticadas como fundamentais ao desenvolvimento regional: Recursos Humanos, Marketing, Análise de Sistemas e Comércio Internacional.

Com os resultados destes primeiros anos, bem como a receptividade evidenciada na procura pelos cursos ofertados, as responsabilidades crescem, ao procurar-se desempenhar uma função de capital importância na busca de alta qualificação profissional para a Comunidade da Serra Gaúcha. Outras áreas do conhecimento emergiram, com suas necessidades de formação, por meio de propostas inovadoras, comprometidas com o desenvolvimento social.

Em 2002, iniciou o Curso de Educação Física, avaliado com conceito A, voltado à Formação Docente (Licenciatura) e à Educação Física e Saúde (Bacharelado), autorizado pela Portaria Ministerial n.º 2.779, de 12 de dezembro de 2001, publicada no D.O.U. em 17/12/2001. Em 2004, inicia-se o Curso de Direito, aprovado com destaque pelo MEC, após parecer favorável e meritório da OAB e autorizado pela Portaria Ministerial n.º 3685, de 09 de dezembro de 2003, publicada no D.O.U. em 10/12/2003.

Em 2002, iniciou o Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, amparado pela Resolução CNE, Nº 01, de 03 de abril de 2001. A oferta de cursos de especialização nas áreas de Educação, Saúde e Negócios veio agregar valores aos já instituídos cursos e programas de extensão promovidos pelo IES.

A concepção de Formação Inicial e Continuada, com a preocupação com o desenvolvimento do ser humano e desafios transformadores, perpassa as propostas específicas de cada curso e programa oferecido pela Faculdade, transparecendo a sua Identidade na dinâmica ação-reflexão-ação, em cada instância formadora. Nessa direção, a FSG projeta-se como agente de formação de profissionais cidadãos, atendendo, como opção de Faculdade, às necessidades sociais e demandas educacionais da Região da Serra Gaúcha.

Considerando que o papel específico da Faculdade é o de produzir conhecimento e o de torná-lo acessível à sociedade (PDI/FSG, 2002), é evidente que o benefício a esta última só fica assegurado se este processo for orientado para a busca de níveis elevados de qualidade. Os gestores da Faculdade, nos diferentes níveis, têm por orientação que a sua tarefa principal se encontra em criar condições para que a qualidade do ensino, a da pesquisa e a da extensão cresçam continuamente, afirmando a marca FSG na Região da Serra Gaúcha. Deste modo, a Faculdade estará atendendo a seu compromisso com a sociedade e, mais especificamente, com a região.

No entanto, ciclos inovadores de qualidade e diferenciação não podem ser projetados sem uma Rede permanente que abrace a formação de professores universitários de alto nível, o que ocorre no exercício da docência em graduação e pós-graduação e na participação como estudante em programas de qualificação. Nesta direção nasceu a RADEP – Rede Acadêmica

de Desenvolvimento Profissional que, além do contexto presencial, conta com um ambiente virtual<sup>5</sup> e uma equipe de mediadores que atua junto aos pares docentes dos diferentes cursos.

Ressalta-se, neste conjunto, a decorrente produção do conhecimento científico. A compreensão e a transposição de novos paradigmas, vitalizado na relação interinstitucional com programas *stricto sensu*, constituem o eixo dos mecanismos que desencadeiam o processo de aperfeiçoamento do sistema acadêmico.

Desde 2001, a FSG tem trilhado um caminho de parcerias. Em âmbito Regional, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, por meio do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção e do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, sobretudo a partir de estudantes destes programas que são docentes da Faculdade e mantêm os elos através de seus professores, partilhando uma caminhada conjunta. Em 2002, a parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, por meio de atividades partilhadas com o quadro de professores-pesquisadores do PPGE, principalmente nos grupos de pesquisa ligados à formação docente, merece destaque.

#### 4.2 O Curso de Administração em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha

Conforme o Projeto Político Pedagógico da FSG (PPP/FSG, 2002), este curso se propõe à formação do profissional interativo, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o trabalho em diferentes contextos organizacionais, dentro de uma abordagem sistêmica, desenvolvendo a consciência coletiva que o colocará em posições favoráveis em um mercado de crescente complexidade, exigência e qualidade. O curso está estruturado de forma a garantir aos seus graduados, a formação técnica e científica, aplicáveis na área de recursos humanos, além de formação humana e profissional necessárias ao campo da Administração.

---

<sup>5</sup> <http://www.radep.fsg.br/>

Nesta direção, delinea-se o perfil do egresso e as competências/habilidades que norteiam a proposta pedagógica do curso.

As áreas do conhecimento que devem ser desenvolvidas no curso são a da formação básica, formação profissional, formação complementar, tendo como eixo transversal (interligações e interdependências entre as disciplinas) uma formação humanística. Para que o profissional tenha a capacidade de conhecer os objetivos das organizações, em particular as atividades e negócios das empresas e seus problemas administrativos gerenciais e econômicos, e propor soluções, o currículo considera os quatro pilares da educação no século XXI: ao SABER: dominar os conhecimentos científicos, objetivando aplicá-lo ao modo organizacional; ao SABER-FAZER: aplicar os conhecimentos através de estratégias, de procedimentos, para solução de melhorias, ao SABER-SER: envolver-se emocionalmente no trabalho, considerando-o em conexão com a vida e ao SABER-CONVIVER: importante para a formação do administrador, como líder de equipes bem sucedidas, que têm nas organizações a fonte de formação e desenvolvimento de riquezas, colaborando na construção de uma sociedade que deve adaptar-se a velocidade do mundo atual.

O Curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos, propõe-se a formar o profissional interativo, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o trabalho em diferentes contextos organizacionais, dentro de uma abordagem sistêmica, desenvolvendo a consciência coletiva que o colocará em posições favoráveis em um mercado de crescente complexidade, exigência e qualidade.

Com a velocidade com que ocorrem os avanços em todas as esferas, emerge a necessidade de aprimoramento constante na dimensão das questões humanas. Nesse sentido,

este curso busca oferecer um conjunto de princípios e métodos capazes de propiciar ao futuro profissional, o planejamento, o controle e a organização de indivíduos que possam trabalhar com eficiência e satisfação.

Desta forma, busca obter o máximo de eficácia e eficiência de pessoal nas diversas organizações, sejam empresas privadas, sociais ou públicas.

#### 4.3 O Perfil do Docente do Curso de Administração com Habilitação em Recursos Humanos

Para que o pensamento sistêmico pudesse ser analisado na entidade, que é o objeto de estudo, seguindo os princípios definidos no capítulo 3, foram definidos os seguintes questionamentos como focos principais do trabalho:

- a. Como atua o professor de Administração em sua profissionalidade: como um organizador e gestor do trabalho pedagógico?
- b. Como são desenvolvidos os saberes do professor, na busca do equilíbrio de poder, na relação entre ensino e aprendizagem?
- c. Como são realizadas: a organização e a gestão do trabalho pedagógico na diretividade e intencionalidade do ensino superior?
- d. Como se processa a orientação para a epistemologia na relação teoria-prática?
- e. Como se processa a orientação para a dinâmica curricular?
- f. Como se processa a orientação para a aprendizagem?

Esses focos deram origem a uma estrutura de questionário e roteiro de entrevista semi-estruturada para os sujeitos, conforme apêndices A e B.

Os itens principais do roteiro das entrevistas foram os seguintes:

- 1) Significados do imaginário docente, ou seja, o que passa pela cabeça do professor;
- 2) Perfis de competência e habilidades introjetados no imaginário docente;
- 3) Percurso do semestre letivo.

No início do mês de janeiro de 2003, foi definida a instituição objeto de estudo, considerando-se a riqueza de informações existentes na FSG e a necessidade premente de pesquisas na mesma para contribuição para seu desenvolvimento. Outro aspecto observado foi o fato de o pesquisador atuar na Instituição e a disponibilidade dos quatorze sujeitos envolvidos nesse estudo.

No plano de pesquisa, optou-se por entender como o professor do Curso de Administração em Recursos Humanos desenvolve seu trabalho pedagógico, mediante dados obtidos em questionários e entrevistas semi-estruturadas, do universo da área de formação profissional do curso em referência, durante o período de agosto a novembro de 2004.

Por opção do pesquisador, primeiramente foram enviados os questionários aos quatorze sujeitos que compõem o universo de estudo, nos meses de agosto e setembro de 2004 e, posteriormente, foram realizadas as entrevistas, nos meses de outubro e novembro do mesmo ano. Estas foram todas realizadas nas instalações da FSG, em horário agendado previamente com os entrevistados.

Para efeito de análise de dados deste trabalho, conforme procedimentos metodológicos definidos no primeiro capítulo, o relato de alguns itens essenciais nos questionários e nas entrevistas encontram-se a seguir descritos.

A tabulação do questionário, referente ao perfil institucional dos professores e para uma reflexão sobre a trajetória destes e a sua formação, permitiu identificar cada um dos itens componentes desse perfil.

Optou-se por formar as tabelas oriundas dos questionários, com as respostas de maior e menor escolha pois, desta forma , há uma visualização mais objetiva e conseqüentemente um entendimento mais efetivo.

As respostas do questionário foram divididas nas tabelas 1, 2 e 3, representadas a seguir, tendo como base os distintos focos buscados no desenvolvimento do assunto e também para uma melhor apresentação.

Tabela 1: Formação do professor e trabalho na FSG

QUESTÕES	RESPOSTA MAIS ASSINALADAS	%	RESPOSTA MENOS ASSINALADAS	%
1.Idade	De 46 a 55 anos	28,6	Até 25 anos	0
2.Sexo	Masculino	57,1	Feminino	42,9
3.Estado civil	Casado	64,3	Viúvo	0
4.Titulação atual de mais alto nível	Mestre	57,1	Graduado	0
5.Pós-graduação em andamento	Mestrado	21,4	Pós-doutorado	0
6.Área de conhecimento na graduação.	Ciências sociais e humanas	78,6	Artes e letras, ciências rurais, ciências da saúde, ciências da educação e ciências da educação e desportos	0
7.Tempo de serviço como docente na FSG.	Menos de 2 anos	64,3	De 2 a 5	35,7
8.Regime de trabalho – FSG.	Menos de 20 horas	71,4	De 20 a 39 horas	7,1

Na Tabela 1, pode-se observar a alta faixa etária dos sujeitos pesquisados, com o sexo masculino com leve predominância, mesmo que a área de Recursos Humanos seja tradicionalmente ocupada por um público feminino. Destaca-se também o mestrado como titulação principal desses docentes, o que significa um diferencial para uma instituição de ensino superior do interior do estado e com um tempo relativamente curto de vida.

A área de conhecimento na graduação está dentro do que se esperava, ou seja, dentro das ciências sociais e humanas. Apenas o regime de trabalho é ainda muito pequeno. Fica evidenciado, também, o pouco tempo de serviço como docente na Instituição, apesar da relativa pouca idade da Faculdade da Serra Gaúcha.

A tabela 2 apresenta as informações relativas às disciplinas e atividades realizadas pelos professores.

Tabela 2: Disciplinas e atividades realizadas pelo professor

QUESTÕES	RESPOSTAS DE MAIOR ESCOLHA	%	RESPOSTAS DE MENOR ESCOLHA	%
9. Número de disciplinas que leciona.	Uma	42,9	Mais de quatro	0
10. Atua sempre com as mesmas disciplinas e os mesmos cursos?	Sim	71,4	Não	28,6
11. Nível de ensino superior em que atua.	Graduação	71,4	Graduação e extensão, Pós-graduação	28,6
12. Se ensina em pós-graduação, qual o nível que está vinculado	Especialização	28,6	Mestrado, doutorado, Especialização e Mestrado, Mestrado e Doutorado	0
13. Exerce outras atividades profissionais fora da FSG.	Sim	92,9	Não	7,1
14. Além da docência, que outra atividade acadêmica desenvolve na FSG?	Orientação de trabalho de conclusão de curso	28,6	Orientação de projetos de pesquisa, orientação de projetos de extensão	0
15. Tem envolvimento com projetos de pesquisa?	Não	85,7	Sim	14,3
16. Em caso afirmativo, a função que exerce com mais frequência é a de:	Participante	14,3	Coordenador	0
17. Tem (teve) projetos de pesquisa aprovados por órgãos financiadores?	Não	100	Sim	0
18. Em caso afirmativo qual é (foi) o órgão financiador?	0	0	0	0
19. Desenvolve atividade de extensão?	Não	64,3	Sim	35,7

Pode ser visto que 42,9 % dos professores pesquisados leciona apenas uma disciplina.

E também, com a tabela 2, pode ser observado que 92,9 % dos professores pesquisados exerce outras atividades profissionais fora da Faculdade da Serra Gaúcha e que também uma grande maioria não se envolve com projetos de pesquisa.

Tabela 3: A profissão do docente

QUESTÕES	RESPOSTAS DE MAIOR ESCOLHA	DE %	RESPOSTAS DE MENOR ESCOLHA	%
20.Participa de encontros científicos como:	Participante	50	Oficineiro	0
21.Qual a modalidade de atuação científico-acadêmica utilizada com maior frequência?	Livros	57,1	Jornais acadêmicos, encontros acadêmicos, grupos de pesquisa, oficinas, consultas/internet	0
22.Das modalidades de produção técnica, escolha aquela que mais utiliza:	Assessoria/consultoria	21,4	Elaboração de projetos, relatório técnico, maquete, programas de rádio/televisão, outras	0
23.Utiliza produção acadêmica ou técnica nas aulas que ministra?	Sim	92,9	Não	7,1
24.Em caso afirmativo, com que frequência?	Eventualmente	57,1	Seguidamente	42,9
25.Na sua opinião, os cursos de graduação e pós-graduação dão subsídios para a formação docente dos professores do nível superior?	Em parte	57,1	Sim	42,9
26.Na sua opinião, ser um bom profissional basta para ser um bom professor?	Não	64,3	Em parte	35,7
27.Em relação à profissão de professor, considera-se:	Satisfeito	85,7	Insatisfeito	0
28.Caso fosse possível recomençar, continuaria a escolher a profissão de professor?	Sim	100	Não	0

Na última tabela fica evidente que a modalidade de atuação científico-acadêmica são os livros. A maioria dos professores pesquisados entende que ser um bom profissional não basta para ser um bom professor e que todos os sujeitos pesquisados se acham satisfeitos com a profissão de professor.

A observação das respostas apresentadas nas entrevistas, referentes aos significados do imaginário docente, aos perfis de competência e às habilidades introjetados no imaginário docente e ao percurso do semestre letivo (apêndice B), permitiu o início da identificação dos componentes do perfil e o começo da visão dos docentes do curso em estudo.

Com a aplicação da metodologia escolhida, conforme procedimentos definidos no capítulo dois, houve contato com informações importantes, como por exemplo: 85,7% dos docentes, responderam nos questionários que não se envolvem com projetos de pesquisa. No entanto, como pode ser visto mais adiante nas entrevistas, 78,6% deles responderam que para ser um bom professor é necessário possuir conhecimento teórico e prático.

Procedeu-se, então, à síntese dos dados, ficando desta forma as informações consideradas relevantes para o objetivo da pesquisa.

Para o efeito de um melhor entendimento deste trabalho, conforme procedimentos metodológicos definidos no primeiro capítulo, são apresentadas as sínteses das entrevistas a seguir.

#### 4.4 Orientações dos docentes na organização e gestão do trabalho pedagógico

Baseado no fluxograma de estudo apresentado no capítulo dois, Procedimentos Metodológicos, foi feito um apanhado parcial das posições nas entrevistas dos quatorze docentes que compõe a população em estudo. Optamos por apresentar os dados em três blocos, conforme as subdivisões das Orientações do Docente como organizador e gestor do trabalho pedagógico, que são: Orientação epistemológica na Relação Teoria-Prática, Orientação para a Aprendizagem e Orientação para a dinâmica Curricular, que foram interpretados à luz do referencial teórico.

Por questões de maior liberdade do pesquisador, optou-se por substituir os nomes dos docentes entrevistados pela expressão “sujeito” que foi da letra “A” a letra “O”.

##### 4.4.1 Orientação Epistemológica na Relação Teoria-Prática

Reunindo as informações, no que tange à postura reflexiva dos docentes entrevistados, encontrou-se as seguintes posições:

Sujeito A: Um bom professor tem que ter didática, ter o domínio do conteúdo e ter algum recurso de competência, que é saber ouvir, se flexível, isso vai depender muito do ritmo da turma. É assim fundamental essa flexibilidade e assim é importante o professor dar aula para a maioria.

Sujeito B: Para mim, ser um bom professor, é entender o estudante, tem que entender a estrutura mental dos alunos. O bom professor de RH, ele tem que ter conhecimento porque a medida em que ele dá uma resposta teórica de como devem ser feitas as coisas percebe que a prática não é, há uma disparidade entre o discurso e aquilo que a gente

prática. Gosto de dar aula no curso de administração, porque os alunos vão adquirindo paulatinamente uma racionalidade.

Sujeito C: Um bom professor deve ter, não apenas conhecimento e experiência didática, mas envolve também habilidades e atitudes de um profissional e além de tudo tem de gostar de transmitir o conhecimento para as pessoas e não é só apenas transmitir mas o bom professor tem que fazer a construção do conhecimento dos alunos.

Sujeito D: O bom professor tem que dominar o assunto que se vai falar. Eu percebo nos alunos algumas dificuldades de linkar a parte teórica com a prática, eu como professor preciso fazer esse link, eu tenho experiência na área de RH, acho que eu posso fazer esse link da teoria com prática.

Sujeito E: Para ser um bom professor de administração vai ter que gostar primeiramente da profissão de professor e gostar da administração como um processo de gestão de empresa, de gestão de pessoas, de gestão de sistemas, ou seja tem que se interessar pela matéria de administração.

Sujeito F: Ser um bom professor ele tem que gostar do que faz. Ele tem que está preparado. Ele tem que ser ético, principalmente fazer o aluno pensar. Ter conhecimento daquele aprendizado da área de RH.

Sujeito G: Ser um bom professor seria ser um profissional com capacidade didática e que ele tenha vontade, interesse e goste de dar aula. Na área de administração, que ele

conheça tecnologias específicas de administração, que tenha vivência prática não só teórica para poder ensinar os alunos.

Sujeito H: Ser um bom professor significa ter a vontade de ser professor, a pré-disposição, a dedicação, querer ser professor, o espírito, alguma coisa nele que impulsiona essa característica, é ele compreender a necessidade acadêmica de passar os conteúdos e a necessidade dos alunos de receber os conteúdos. Ter conhecimentos específicos. Tem que ter boa saúde física e mental, tem que ter vigor, tem que ter disciplina na alimentação, fazer exercício físico.

Sujeito I: É ter conhecimento da área em que ele atua ensinando, prática docente, dessa forma ele vai lidar com seus alunos de uma forma muito mais segura, muito mais precisa, agora, além desse fator técnico tem o fator pessoal, é habilidade do professor em lidar com o grupo, entender a expectativa de cada um.

Sujeito J: é aquela pessoa que busca se identificar com a carreira da docência, ter a docência em primeiro lugar é o que eu chamo de professor profissional e ser de fato um facilitador do aprendizado do aluno.

Sujeito L: Ser um bom professor é passar através da docência os conhecimentos que nós adquirimos durante toda a nossa vida, alguns conhecimentos específicos, e aí a gente entra na área de administração. É saber passar os saberes de administração para os alunos.

Sujeito M: é fundamentalmente alguém que una a teoria necessária base para que a partir daí as pessoas possam desenvolver os seus trabalhos ao longo de suas vidas. Bom professor é aquele que pode dar um norte certo para as pessoas.

Sujeito N: Ser um bom professor significa desenvolver conteúdos estabelecidos num programa de ensino de maneira que o corpo discente possa auferir os conhecimentos necessários na área de atuação.

Sujeito O: O aluno que trabalha o dia inteiro, chega de noite já no limite, isso compromete muitas vezes no rendimento e na função do professor especificamente tem que saber lidar com essa diversidade e transmitir uma proposta de conteúdo na aula. É aquele que consegue envolver o conteúdo com a aplicação prática, ou seja associar a ferramenta, o conhecimento, com aquilo que ele vivenciou no dia-a-dia.

Reunindo as informações, no que tange à articulação do processo ensino-aprendizagem, chegou-se as seguintes posições:

Sujeito A: Para ser um bom professor de administração, tem que ter experiência não só acadêmica, porque a realidade das empresas é muito diferente da teoria. Até porque as abordagens que normalmente se estuda, são voltadas para outras sociedades. A realidade das empresas brasileiras é de sobrevivência. Está tão diferente o dia-a-dia dos administradores da teoria, porque é uma realidade diferente. Ele deve fazer um link entre a teoria e a situação real de trabalho.

Sujeito B: Há uma disparidade entre o discurso e aquilo que a gente pratica, na medida em que a gente não pode nem desconsiderar todas as pesquisas, o ambiente como deve

funcionar na área de RH, e nem tão pouco o que os alunos trazem do que está acontecendo em RH dentro das empresas que eles trabalham.

Sujeito C: E um bom professor de administração de RH tem que ter a visão do todo e se focalizando mais nas pessoas, os recursos humanos hoje são os recursos mais diferenciados, pois não estão disponíveis tão facilmente no mercado. Ele tem que ressaltar a importância das pessoas dentro da organização.

Sujeito D: Um bom professor de administração de RH é gostar de gestão de pessoas. Quanto essa gestão tem importância na administração como um todo, que diferença ela vai fazer por exemplo numa gestão organizacional toda dentro de um sistema, então eu entendo assim, tendo esse foco vai ter um bom resultado na sala de aula, primeiro porque tu já está na sala de aula com prazer, hoje eu vou me realizar porque estou indo papear com meus alunos, papear no sentido de trocar idéias.

Sujeito E: Um bom professor tem muito a ver com tu gostar daquilo que tu está desempenhando, enquanto tarefa de professor, ou seja, gostar muito de ter essa relação professor aluno de ter essa comunicação em sala de aula com grupo de pessoas. Eu chego desenvolvendo alguma coisa nova dentro daqueles conceitos. Ser bom docente e ter vocação.

Sujeito F: Ter conhecimento daquele aprendizado da área de RH e ser focado.

Sujeito G: O professor consegue influenciar determinada camada da sociedade através do aluno. Ele pode contribuir muito para um momento mais adequado em relação a sociedade.

Sujeito H: Professor de RH tem que passar pros alunos como ele gosta de pessoas, tem que conhecer a parte de RH que ele está trabalhando, ser teórico e prático, ele tem que valorizar o ser humano mas ele tem que se apropriar do aspecto lucratividade também, os dois são importantes, tanto os recursos humanos como a lucratividade da organização.

Sujeito I: É também fazer com que o aluno tenha o máximo de participação possível nas atividades, que ele se envolva e se comprometa com isso.

Sujeito J: Ser um bom professor de recursos humanos tem que fazer com que os alunos enxerguem as pessoas de outra forma.

Sujeito L: Ter um foco na área de gestão de RH, tem que conhecer um pouco mais da pessoa humana, conhecer as tratativas e o comportamento dessa pessoa humana, para poder passar os conhecimentos que o administrador de RH precisa ter no momento da sua decisão.

Sujeito M: Para ser um bom professor de administração de RH temos de saber lidar com o que há de melhor e o que há de pior que são as pessoas. É isso que a gente tem de transmitir para os alunos.

Sujeito N: Um bom professor de administração de RH significa contribuir enquanto docente formação dos alunos que vão trabalhar nessa área de administração nas suas respectivas empresas.

Sujeito O: Fazer essa estratégia funcionar, é propor muita atividade, proporcionar prática mesmo, é trabalhar, entregar ferramenta, indicar bibliografia, mas trazer isso para uma realidade mais dinâmica em sala de aula.

A partir das posições destacadas nas entrevistas apresentadas no item anterior, foi possível fazer uma análise comparativa dessas posições em separado, ou agrupadas, conforme o indicador proposto para o estudo sistêmico das habilidades e das competências do docente: a orientação epistemológica na relação teoria-prática profissional.

#### 4.4.1.1 Análise comparativa das entrevistas

Pode-se perceber que as estratégias de ensino priorizadas pelo grupo em estudo foram tentar enxergar o contexto do mercado e de sala de aula; fazer com que a teoria se aproxime ao máximo da prática; tornar a aula mais dinâmica possível; saber ouvir; ser flexível; desenvolver a racionalidade; conhecer as tecnologias; desenvolver as habilidades e atitudes; trabalhar o espírito docente; ter prazer ao ensinar; saber influenciar o aluno; fazer o aluno se comprometer e auxiliar no momento da decisão.

Estudando as informações coletadas sobre as estratégias de ensino, alguns pontos ficaram evidentes. Um deles foi a preocupação dos docentes em perceber o contexto do mercado e da sala de aula ou fazer com que a teoria se aproxime ao máximo da prática.

Quando isso acontece, os docentes parecem estar preocupados com as organizações e não, especificamente, com a comunidade acadêmica, mas com o propósito do mercado.

A educação no projeto neoliberal tem um papel estratégico. Servindo aos propósitos empresariais e industriais, ela deve garantir aos indivíduos que a ela recorrem a eficiência na preparação para o trabalho e também a competitividade destes no mercado nacional e internacional (Bratti, 2004, p.19).

Desta forma, a FSG pode correr o risco de perder o papel específico colocado em seu PDI: “*Considerando que o papel específico da Faculdade é o de produzir conhecimento e o de torná-lo acessível à sociedade*” (PDI/FSG, 2002) e também o espaço de democratização, de conscientização e crescimento cultural, e ter de assumir como objetivo específico o de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Esse posicionamento pode ter como causa o fato de 92,9% dos docentes em análise estarem numa situação que chamamos de “profissionais docentes”, ou seja, dividirem o seu período de trabalho entre a FSG e suas empresas, conforme observamos na tabela 2.

Outros aspectos importantes quanto às estratégias de ensino privilegiadas são, no que tange aos itens, saber ouvir, ser flexível, desenvolver a racionalidade, conhecer as tecnologias, desenvolver as habilidades e as atitudes, trabalhar o espírito docente, ter prazer ao ensinar, saber influenciar o aluno, fazer o aluno se comprometer, auxiliar no momento da decisão. São os itens citados sem a preocupação de uma linha de ação específica.

A reunião e o tratamento desses itens estão mais ligados ao processo de *ensinagem*.

Foi diante de reflexões que surgiu o termo *ensinagem*, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção

do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (Anastasiou; Alves 2004, p.15).

Esse processo traz como resultado a aprendizagem do estudante, superando a forma tradicional de apresentar o conteúdo por parte do professor. Esse é um processo moderno buscado, sem uma consciência maior de como fazê-lo, por parte dos docentes. Já existe a necessidade, só que esta esbarra num obstáculo, pois esse processo exige para sua realização, o comprometimento de todas as pessoas envolvidas no processo. Os alunos devem ter uma interação grande com os professores, e esses entre eles.

E aí surge o problema. O docente do curso de Administração em RH da FSG, na sua maioria não dispõe de tempo para essa interação, tornando muito difícil a efetivação do processo, ou seja, os professores identificaram a necessidade de evolução mas, não conseguem participar desse movimento. Haja visto que apenas 28,6% desenvolvem outra atividade acadêmica na FSG e que 85,7% não tem envolvimento com algum projeto de pesquisa (ver tabela 2).

Pode-se ver que o diálogo pedagógico na dinamização curricular, é: entender que o professor deve estar em constante busca do conhecimento; perceber a estrutura mental do estudante; fazer o aluno se conhecer como pessoa e entender melhor as pessoas que o rodeiam; ter boa didática; trabalhar a ética e o pensamento; ter dedicação; entender a expectativa de cada aluno e orientar as pessoas.

No que tange a esse diálogo, no processo das atividades, os docentes entendem que é necessário que o professor esteja em constante busca do conhecimento, faça o aluno se conhecer como pessoa e conhecer melhor as pessoas; trabalhe a ética e o pensamento e

entenda a expectativa de cada um, orientando-os, o que está intimamente relacionado às mudanças que ocorrem num processo acadêmico de ensino superior, o que leva à complexidade da gestão desse processo.

De acordo com o que foi visto no capítulo 3, Guedes (2002) destaca a complexidade da gestão acadêmica por essa apresentar uma multilateralidade, devido aos inter-relacionamentos que são alcançados com a grande quantidade de aspectos, tanto internos ao próprio sistema de educação e do educador, como externos, relativos ao ambiente em que se desenvolvem.

Foi também citado nesse mesmo capítulo que o processo acadêmico necessita de estudos prévios de planejamento científico, que pode ser mantido num tratamento sistematizado, tendo em vista a constante evolução e mudança do mesmo. Esse tratamento deve utilizar o próprio processo de aprendizagem, que lida com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e emotivas, envolvendo aspectos da atitude das pessoas participantes desse movimento evolutivo.

Segundo Maturana (2000), chega-se a reconhecer que não existe um ser intrínseco em nós, e sim uma identidade sistêmica, pode-se aceitar melhor a evolução e a conseqüente mudança das pessoas.

Conforme observado nas entrevistas, os docentes pesquisados citam a ação de mudança como sendo resultado de algo necessário, mas de difícil realização, como se as pessoas só mudassem através de um choque ou com grande dificuldade, concepção questionada por Maturana (2000).

Pode-se ver que a abordagem conceitual ou teias conceituais que eles apresentam nas disciplinas e as relacionam com outras disciplinas e com o curso, são: enxergar a turma como um todo; saber trabalhar com a maioria; melhorar a relação ensino aprendizagem; conhecer a necessidade acadêmica e as necessidades dos alunos; considerar o ambiente de RH.

Tanto Capra (1996) como Morin (2002), citados no capítulo 3, destacam a importância do pensamento sistêmico em relação ao reducionismo que leva ao pensamento analítico. É necessário levar o aluno a saber pensar sistemicamente, devendo capacitá-lo a ver os processos em qualquer fenômeno, a ver mudanças (real ou potencial), crescimento e desenvolvimento.

Segundo Morin (2002), a idéia sistêmica, oposta à idéia reducionista, é que o todo é mais que a soma das partes. O autor ressalta na sua obra: “Os Sete Saberes necessários à educação do futuro”, a importância da consciência individual e sócio-histórica, de se considerar a relação do indivíduo e suas vivências pessoais, suas limitações e conflitos, de se compatibilizar o processo educativo com a realidade do aprendiz.

Observa-se uma preocupação dos docentes nesse sentido, quando procuram enxergar a turma como um todo e sentem a necessidade de se trabalhar enfocando a maioria dos alunos. Os mesmos sentem a importância de se conhecer as necessidades acadêmicas e as do aluno, inclusive dentro do ambiente de trabalho, só que não conseguem definir claramente o caminho a ser trilhado para se satisfazer essas necessidades, conforme percebido nas entrevistas citadas anteriormente. Nelas, pode-se identificar a preocupação do *fazer*, porém, pouca atenção no *como fazer*.

#### 4.4.2 Orientação para a Aprendizagem

Reunindo as informações do perfil docente, centrado na ação de direcionar o processo aprendente, com foco nas habilidades e competências do líder organizacional e do aluno, encontramos as seguintes posições:

Sujeito A: Um líder ou um gestor, independente do nome que se dá, é uma pessoa que vai gerir pessoas, e então vai ser um gestor competente, porque você não vai saber se a pessoa é competente a priori. A pessoa só é competente quando se coloca numa situação real de trabalho porque aí ela dá uma resposta pra aquilo que é esperado. O estudante habilidoso e competente vai depender muito do professor habilidoso e competente e da instituição.

Sujeito B: O líder habilidoso e competente, acredito que seja aquele que se adapte na situação que está enfrentando. Tem que ter a capacidade de se ajustar e não se acomodar na situação, e de conduzir a situação que está enfrentando. Ser um estudante habilidoso e competente, ele vai adquirindo. Alguns que já nascem prontos.

Sujeito C: Ser um líder habilidoso e competente. Eu acredito que é muito do esforço, da dedicação, do interesse de cada um, de realmente perceber se está conseguindo interagir, se está conseguindo uma legitimidade com o seu grupo. Já um estudante habilidoso e competente, ele senta e tenta socializar com os demais, de tudo que foi solicitado e todas as atividades ele tenta se esmerar mais, a gente consegue identificar essa diferença.

Sujeito D: O líder organizacional habilidoso e competente é saber me posicionar enquanto líder, saber dirigir minha equipe, saber conduzir ela sempre olhando o

resultado na frente, seja ela na empresa, seja ela na família ou nos órgãos governamentais. O estudante habilidoso e competente, o professor tem um papel que é orientar, mostrar o caminho, apontar. O aluno para ser habilidoso tem que também ter vontade, escolher, procurar o curso certo, procurar a vida profissional, procurar a carreira dele, o que ele gosta e assim vai ter condições de se dedicar, estudar, ir buscando alternativa e não ficando só naquele conhecimento restrito a sala de aula.

Sujeito E: Ele pode ser um líder que sabe um monte mas, se não souber transmitir, não tiver habilidade de colocar isso para o grupo, de levar compreensão, ele não vai ser competente, não vai ter resultado. Competência é o resultado em si e habilidade é como tu chega nesse resultado. O estudante habilidoso e competente é aquele que coloca seu “eu” dentro da sala de aula, sabe se relacionar com os colegas, ele pega aquele conhecimento que está recebendo ali e colocar em prática no dia-a-dia.

Sujeito F: Ser um líder organizacional habilidoso e competente tem que ter a capacidade de formar liderados. Tem que saber classificar as habilidades e competências de cada um, a pessoa certa, no lugar certo. Ser um estudante habilidoso e competente é o estudante que é criativo, que busca conhecimento, que busca aprendizado, que interage junto com o professor e o professor aprende muito com o aluno, o aluno procura, pesquisa, questiona o professor.

Sujeito G: competência diz respeito a parte técnica das pessoas de uma forma geral, ao conhecimento adquirido que ele tem e habilidades diz respeito ao emocional, motivacional, comportamental das pessoas em relação ao funcionamento dele, independente do âmbito que ele esteja atuando”. “Estudante são todas as pessoas que

procuram se desenvolver como profissional, a gente está em constante desenvolvimento o importante e a gente saber para que lado a gente quer direcionar a bateria de conhecimento que a gente está adquirindo ao longo da vida.

Sujeito H: O bom líder é que tem a característica de cuidar de seu pessoal mas, ao mesmo tempo tem que buscar as metas financeiras da empresa. Um estudante habilidoso e competente é o aluno que esteja preocupado em adquirir os conhecimentos, esteja interessado em debater as questões com o professor, que esteja disponível para receber aquelas informações, que esteja aberto, não aceitar tudo e não discordar de tudo, fazer uma construção do seu raciocínio, está preocupado com seu crescimento, está preocupado na construção da aula e evoluir como aluno.

Sujeito I: O líder habilidoso e competente é aquele que tem seguidores espontâneos e voluntários, que conquiste sua equipe e que faça com que os seus liderados desenvolvam suas competências e se realizem como pessoas, ele não tem que pensar no seu interesse pessoal, mas sim no interesse do grupo como um todo. Um estudante habilidoso e competente, tem que procurar aprender sempre, tem que aproveitar a oportunidade transformando toda informação em conhecimento e em competência, procurando aplicar teoria à realidade, fazendo com que essa teoria sirva para ele analisar a realidade.

Sujeito J: Ser um líder habilidoso é aquele que consegue comandar e enxergar as competências das pessoas que estão trabalhando com ele e alinhar com as da empresa. Ser um estudante habilidoso e competente é aquele que não se limita apenas àquilo que está sendo passado em aula, busca algo mais, busca leitura, tem que buscar seu

diferencial enquanto aluno e enxergar que aquilo vai trazer benefício para sua carreira como executivo ou depois buscando um mestrado ou doutorado, que consegue enxergar o link entre as disciplinas, elas são todas relacionadas.

Sujeito L: Ser um líder organizacional habilidoso e competente precisa conhecer as atividades dele, tem que ser habilidoso no trato com as pessoas, no trato com sua equipe para fazer com que a organização evolua como um todo. O estudante deve ter a habilidade de abstrair e junto com a habilidade de ter esse conhecimento, quando questionado repor isso de uma forma competente. Junto conhecimento com relacionamento humano se consegue desenvolver habilidades e competências. Habilidades são mais difíceis pois elas são inatas, mas competências se constroem dessa forma.

Sujeito M: O estudante habilidoso e competente é aquele estudante que não se contenta só com aquilo que está sendo visto, que está sendo mostrado, ele vai além, o conhecimento dele, abre novos caminhos. Procura o aperfeiçoamento e usa mais o professor como um ponto de referência para eventualmente se orientar no caminho que vai percorrer. Aquele que consegue desenvolver suas habilidades, consegue ser competente de maneira a se manter atualizado de todos os assuntos ligados a área, ele também naturalmente vai ser um líder.

Sujeito N: Ser um líder organizacional habilidoso e competente parte da idéia de que você deve ficar permanentemente investigando a área de atuação que você desenvolve no curso. Ser um estudante habilidoso e competente da mesma maneira vai depender da dedicação que vai demonstrar no acompanhamento das disciplinas durante todo o curso

que ele esta desenvolvendo e desenvolver habilidades e competências é bastante importante que seja feito tanto pelo docente quanto pelo discente uma vez que essas habilidades e competências vão ser instrumentais, uma ferramenta que o profissional após se formar vai utilizar nas suas atividades.

Sujeito O: O líder organizacional habilidoso e competente tem que conhecer primeiramente com profundidade o contexto que ele está inserido. O estudante habilidoso e competente é aquele que dentre todas as dificuldades ainda consegue participar de uma aula cansado mas, fazendo pesquisa, fazendo perguntas, colocando suas experiências, colocando seus pontos de vista, trocando idéias com o grupo e promovendo troca de experiência também, ajudando o grupo a trabalhar nesse sentido. Desenvolver habilidades e competências é participar o máximo possível, se organizar.

#### 4.4.2.1 Análise comparativa das entrevistas

Pode-se perceber que os planos de ensino focados no desenvolvimento de competências e habilidades priorizadas em sua disciplina estão sendo vistos da seguinte forma: existe uma preocupação não muito clara no desenvolvimento de competências e habilidades, quando do preparo do plano de ensino. Isto é percebido em função do diferente posicionamento conceitual que os docentes ocupam.

Como foi visto no capítulo 3, nota-se a migração de uma visão singularmente técnica do papel do administrador, voltado para a capacitação para uma visão geral, e para o papel multi e interdisciplinar/funcional, voltado para o desenvolvimento de habilidades na formação de competências.

Hoje, a reformulação das organizações exige do profissional de administração a condição de possuir e combinar as várias habilidades que são necessárias e indispensáveis na função de gestão das organizações.

Barbosa e Bitencourt (2003) identificaram que essa reformulação organizacional está dando ênfase à qualidade e à produtividade, ênfase ao cliente, à valorização do indivíduo e suas capacidades, etc.

Voltando à referência do capítulo 3, nota-se que a pressão sobre o trabalhador obrigou-o a buscar um novo papel. Por causa disso os termos habilidade e competência ganharam força e espaço. Surgindo com isso diferentes concepções e abordagens. Segundo Moretto (2004), o conceito de habilidade varia de autor para autor, e conforme Velde e Svensson (1996), existem concepções diferenciadas, por vezes contraditórias, sobre a noção de competência.

Tudo isso fez surgir vários conceitos, onde os participantes da pesquisa navegam sem rumo. Obteve-se essa informação, estudando as entrevistas realizadas com o grupo, que podem ser vistas na leitura das posições transcritas.

Pode-se ver que a mediação da aprendizagem como postura essencial nas opções metodológicas de ensino, é buscada sem uma vidência maior do que seria essa mediação.

No capítulo 3, foi feita uma referência à ação do professor mediador, onde Cunha (1995), explica que a mediação é uma prática pedagógica, de concepção inovadora e, fundamenta-se na crença que ensinar não é apenas um processo de transmissão de conteúdos.

É um processo de troca de experiências, organizadas e sistematizadas em torno da aprendizagem.

O professor mediador não deve propor atividades com questões estreitas nas quais se busca uma resposta singular e se nega aos alunos a oportunidade de construção. Isso corrói o desejo do aluno de pensar e explorar questões e o leva a se preocupar com a resposta que o professor gostaria de ouvir. Faz-se necessário haver ambientes lúdicos que encorajem a construção do conhecimento individual, que não deve ser cerceado por áreas de conhecimento. A aprendizagem sobre o nosso mundo é inerentemente multidisciplinar.

A riqueza das relações emergentes do encontro entre docente, discente e objeto de conhecimento depende do modo como o docente vai atribuir significado à ação do discente e a sua própria.

Portanto, cabe ao professor mediar a construção do conhecimento com atividades desafiadoras, criativas e significativas. Este é o momento de se fazer a diferença para que os alunos possam sentir, acreditar e se tornar sujeitos participantes, autônomos, alegres e críticos com relação ao contexto em que estão inseridos.

Essa postura não é adotada por um bom percentual dos pesquisados talvez em virtude da ausência de um aprimoramento pedagógico atual, e, também, em função da formação profissional. Viu-se que 85,7% não têm envolvimento com projetos de pesquisa e apenas 50% participam de encontros científicos.

#### 4.4.3 Orientação para a Dinâmica Curricular

Reunindo as informações do perfil docente, como planejador na práxis reflexiva, encontram-se as seguintes posições:

Sujeito A: No planejamento do trabalho, eu parto da ementa. Tem coisas que funcionam em uma turma e em outra não. Tem pessoas que trabalham super bem em grupo, têm outras que trabalham melhor de uma forma individual. Como tem turma muito grande fica difícil.

Sujeito B: Em primeiro lugar eu gosto de sentir a turma, isso leva umas duas ou três aulas. O conteúdo inicial é sempre o mais leve possível. Aí eu começo a planejar o trabalho. Eu sei mais o menos o que eu posso fazer para obter retorno daqueles alunos. Eu ajusto meu conteúdo mensalmente.

Sujeito C: O meu plano pedagógico está linkado com que a faculdade exige, então eu elaboro o meu plano de ensino pedagógico em cima das coisas que tem de ser mencionadas na minha disciplina.

Sujeito D: Inicialmente a Faculdade me passou a ementa da disciplina com temas que no entender da própria faculdade são emergentes, o que está acontecendo nas organizações, esses temas a própria disciplina propõe que sejam eminentemente práticos. Procuro mostrar para o aluno que aquilo que ele viu ao longo do curso.

Sujeito E: Eu pego meu plano de ensino e estabeleço como meu foco. Ele é meu orientativo para que eu saiba onde começar e onde terminar meu conteúdo. Dessa forma eu não invado outra disciplina e também acabo não deixando de passar para ele algum

conteúdo fundamental , com esse orientativo eu consigo prospectar cada aula que eu vou fazer no semestre.

Sujeito F: Meu planejamento de trabalho foi feito sobre a ementa, eu separo os materiais que acho que realmente são importantes discuti-los, eu faço todo o planejamento encima de assuntos atuais, os conceitos, para que a gente possa encima do conceito formar realidades.

Sujeito G: A própria ementa indica o caminho que eu devo trabalhar e a partir daí eu construo toda uma seqüência de atividades para que o aluno possa adquirir o conhecimento ao longo do curso, então a partir do entendimento mais simples vai se caminhando e ele vai se ampliando a própria dificuldade na medida que esse conhecimento vai se construindo ao longo do semestre.

Sujeito H: No inicio do ano eu já tenho o programa todo, as disciplinas já tem uma carga horária suficiente.

Sujeito I: Eu tenho planejado objetivamente cada aula, eu entrego no primeiro dia de aula para os alunos mas discuto e analiso com eles e faço com que eles questionem, analisem essa proposta e sugiram mudanças, adaptando conforme o consenso do grupo.

Sujeito J: Primeiro eu vou buscar literatura dessa disciplina para ver como vou desenvolver ao longo do semestre o plano de ensino, colocando coisas novas que eu possa passar para os alunos que eu possa vencer o que é proposto sempre com o enfoque para que o aluno possa enxergar na aula aquilo que é na realidade.

Sujeito L: O planejamento do trabalho pedagógico, ele é demandado pela organização, ela nos dá um delineamento de quais são as práticas pedagógicas de cada disciplina e o plano básico de cada disciplina que a gente tem a cumprir, há dentro desse plano uma flexibilidade. A faculdade monta um esqueleto e o professor preenche esse esqueleto com todos os tópicos para sua reflexão.

Sujeito M: Procuo linkar o plano de ensino da instituição com a realidade do dia-a-dia das empresas, das vivências que o pessoal tem da área de administração e recursos humanos.

Sujeito N: Eu costumo elaborar o programa de ensino que é distribuído aos alunos no primeiro dia de aula, discutindo com os alunos no sentido de esclarecer a eles que existe um conteúdo mínimo a ser desenvolvido ao longo do semestre mas que esse conteúdo precisa apontar para o desenvolvimento de um conteúdo maior que pode ser buscado nas entrelinhas da ementa, e desenvolver esse conteúdo mínimo voltando-se para a exigência de formação na área de RH, no curso de administração.

Sujeito O: A gente precisa pensar na dinâmica, a gente precisa pensar em situações de negociação e o que está surgindo de mais oportuno neste momento é a oportunidade de trabalhar dos dois lados, entre as pessoas e a área comercial. Hoje eu tenho consciência do que o aluno quer então eu tenho condições de propor alterações no plano.

Reunindo as informações do perfil docente, como organizador na práxis reflexiva, encontram-se as seguintes posições:

Sujeito A: No final da aula eu sempre dou alguma coisa para fixação do conteúdo, faço uma pergunta sobre aquilo que foi desenvolvido na aula, faço isso em todas as disciplinas. Antes de começar a aula, sempre digo o que vai acontecer. Eu sei a realidade dos meus alunos, da minha turma. Sei que a maioria trabalha, então tenho que usar recursos para que a aula não seja cansativa e sim criativa.

Sujeito B: Cada disciplina tem um trabalho diferenciado. O conteúdo já vem formatado. Tem coisas que eu refaço, mas eu tenho que dar uma bibliografia que seja mais leve ou mais acirrada, uma coisa que tem mais a ver com a característica do aluno na sala de aula.

Sujeito C: As minhas aulas diferem bastante de uma para outra, tem aulas expositivas. Eu tento fazer com que as minhas aulas não caiam numa rotina, toda semana eu aplico uma didática diferente de aula, a gente tem que inovar se não se torna algo cansativo. Eu gosto de usar o datashow quando possível.

Sujeito D: Os temas eu procuro desenvolver ao longo do semestre assim: apresento a parte conceitual e na medida do possível, em quase todas eu tenho trazido profissionais de empresas para falar sobre aqueles temas. Evidentemente tem a participação dos alunos. Provoco para os debates e aí saem debates.

Sujeito E: Um aluno de início de curso precisa enxergar a visão do todo. O aluno de meio de curso tu podes verificar se ele se deu conta do curso que ele está fazendo, inclusive puxar as disciplinas anteriores para saber se ele está melhorando. O aluno de

final de curso eu tenho que sentir se está sabendo o que tem que fazer de bom para a empresa com isso tudo que ele recebeu até agora de conhecimento.

Sujeito F: Eu uso datashow, eu uso fitas, utilizo o próprio quadro, faço anotações e quando eu não tenho disponível nenhum desses recursos, em último eu uso o retro, eu tenho que apresentar alguma coisa diferente na aula mesmo porque os alunos trabalham o dia inteiro e chegando à noite eles precisam que o visual chame atenção.

Sujeito G: Os alunos, tu vai interagindo com eles. Tem a seqüência para se trabalhar. A velocidade vai depender do tipo de aluno que a gente vai encontrando. O aprendizado já aconteceu quando ele consegue achar a identidade do que a gente está trabalhando em sala de aula.

Sujeito H: Eu começo estabelecendo os dias que eu vou passar a disciplina Como recursos didáticos eu uso o polígrafo que tem xerox de revistas.

Sujeito I: Eu prefiro diversificar o máximo possível mantendo sempre essa linha teórica de leitura, fazendo com que eles tenham contatos com os autores da área e uso textos também mais voltados para outras áreas, a gente lê durante a aula e aplica a situações diversas.

Sujeito J: A estratégia de ensino que eu mais utilizo é a exposição dialogada, nisso eu estimulo o diálogo com os alunos. A forma como é vendida a aula é mais importante que o recurso, o recurso só facilita, o importante é estimular o aprendizado. Os recursos que eu utilizo depende do que a instituição oferece.

Sujeito L: A estratégia de ensino é focada basicamente em discussões em sala de aula, visitas institucionais, pra ver na prática o que se aprende na teoria, e palestras, inclusive com os meetings que ajudam bastante nisso, abrindo um pouco o horizonte pra dar pro aluno um pouco de noção do que ele aprende em sala de aula.

Sujeito M: É normal eu usar os slides, datashow, vídeos, visitas, convidados.

Sujeito N: Então nós costumamos desenvolver o conteúdo programático através de aulas expositivas, utilizando leituras de textos de livros como revistas, trabalhos em grupos com objetivo de desenvolver nos alunos aquele hábito da leitura nos textos.

Sujeito O: Me foi solicitado para proporcionar aos alunos o maior número possível de vivências. Que eles a partir de um caso aplicassem aquelas ferramentas de negociação, comunicação positiva, afetividade, inteligência emocional, empatia. Não deve ter tanta exposição de filmes.

Reunindo as informações do docente, como planejador, organizador e dinamizador do currículo e do ensino na práxis reflexiva, encontram-se as seguintes posições:

Sujeito A: Eu uso estudos de casos, alguns artigos, uso material no power point, trabalho em grupo. Faço uma aula diferente da outra (pra ficar mais dinâmica), faço visitas as empresas. Mesclar questões teóricas com a realidade é fundamental. Eu avalio como um todo. Faço uma ficha de acompanhamento de cada aluno.

Sujeito B: Eu gosto de estudo dirigido. Eu não dou muito trabalho para fazer em casa, eu dou trabalho em sala de aula e passo de grupo em grupo dirigindo o trabalho deles,

dou um caso para eles interpretarem, quero que cada um faça questão por questão, eu estou estimulando e dirigindo e tenho colhido bons frutos. No final do semestre eles vão fazer uma auto avaliação, é um trabalho diferenciado.

Sujeito C: Uso filmes que possam ter um link com o assunto que eu estou abordando na disciplina, gosto bastante de utilizar estudos de casos e a partir desses os alunos conseguem identificar um problema. Em relação à avaliação, normalmente é composta por duas provas.

Sujeito D: Eu não faço provas, faço basicamente 3 trabalhos ao longo do semestre. Na apresentação eu avalio de certa forma a performance dele é a oportunidade dele se desenvolver, é a oportunidade dele perder certos receios e enfrentar o público, o profissional de RH tem que estar negociando com o diretor e aí eu entro com o meu conhecimento e com a minha experiência.

Sujeito E: Eu nunca faço prova de assinalar, é totalmente descritiva, trabalhando com raciocínio, eu quero entender o processo de entendimento deles. O outro método eu chamo de ficha de acompanhamento, se o aluno falta duas aulas seguidas eu entro em contato para saber o que está acontecendo, normalmente eu resgato o aluno nesse momento. Geralmente eu faço uma combinação de recursos didáticos, para atender a necessidade de cada aluno.

Sujeito F: Uma aula sim uma aula não eu faço dinâmica, eu faço também teste, eu sempre procuro três tempos na sala, eu primeiro faço uma integração, o tempo dos

conceitos e o tempo de trabalho em grupo, e eu sempre procuro diversificar de uma aula para outra com algo novo.

Sujeito G: Trabalhos de grupo, aquilo que eu trabalho na consultoria, eu trago para a sala de aula, eu faço um laboratório, eu trabalho uns cases, grupos de discussão, tu cria o caso e o grupo cria a solução, utiliza como se fosse um jogo. Na avaliação, eu uso três formas, a participação do aluno em sala de aula o quanto ele contribui e interage, outra a prova tradicional e um trabalho de grupo porque ele precisa interagir com outras pessoas.

Sujeito H: São duas provas por semestre e um trabalho. Trago dois filmes por semestre, as vezes convido algum palestrante, escrevo quase toda a matéria no quadro para fazer uma construção do pensamento dos alunos, leitura de cases.

Sujeito I: Pelo menos duas palestras no semestre com empreendedores que é eleito pelo grupo. Pelo menos um filme, e relaciono esse filme ao trabalho de um autor, realizo encenações a partir de textos de livros sempre procurando retomar os conteúdos que a gente estuda. Tem que ser mantido o estilo tradicional de avaliação que é a prova como uma maneira de se saber o que tem de melhor tanto no aluno como no professor.

Sujeito J: No final da aula normalmente eu uso um case para fixar o que foi ministrado na aula.

Sujeito L: As experiências dos alunos trazidas para a sala de aula podem ajudar. Uma prova escrita que normalmente não é dada sobre os tópicos e sim é dada uma situação e

o aluno tem que fazer uma análise interpretativa, é explorada aí a habilidade dele de interpretação de texto e a competência que seriam os tópicos que ele aprendeu em sala de aula. Geralmente eu utilizo bastante o datashow, transparências para apresentações em sala de aula e visitas com descrição dos processos que estão ocorrendo.

Sujeito M: Eu gosto de fazer a prova porque tem que ter uma avaliação individual normalmente eu faço duas provas no semestre e tento estimular a presença do aluno em sala com trabalhos, não sou adepto do trabalho em casa ou trabalho em grupo fora de sala de aula.

Sujeito N: Em relação aos recursos didáticos, eu utilizo aula expositiva e utilizo efetivamente textos que são disponibilizados aos alunos, textos de revistas e livros, eles são objetos de uma análise por parte dos alunos e posteriormente são comentados nos grandes grupos e a idéia depois é socializada no grupo maior. Os recursos utilizados além desses são os disponíveis e oferecidos pela casa, eventualmente retroprojetores e datashow.

Sujeito O: A avaliação hoje é muito clara, pontual, são avaliações escritas, o meu observar sobre a produção do aluno e a participação dele é clara, associado a frequência e uma atividade de produção que é a pesquisa, uma apresentação de 10 minutos com datashow. Claro que você nunca vai chegar nos 45 alunos mas, aqueles que estão abertos para isso se posicionam.

#### 4.4.3.1 Análise comparativa das entrevistas

Pode-se ver que a participação na concepção e desenvolvimento do projeto pedagógico do curso foi nula, tendo em vista que nenhum dos docentes da pesquisa teve qualquer participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Isto é enfatizado pela total falta de citação do PPP em qualquer atividade acadêmica do grupo em pesquisa. Apesar da última atualização do documento ter sido feita em 2003, a participação na sua elaboração ficou restrita ao nível executivo da FSG, com contribuições de especialistas da área. A falta de participação do docente no projeto pedagógico cria uma certa visão reducionista que orienta à ação do mesmo.

Os docentes pesquisados atuam numa instituição rotineira, submetida à controles e a regulamentações curriculares. Eles são dependentes de livros-texto, sujeitos à supervisão que não permite aos mesmos violarem esse marco. A dotação de espaços para desenvolver um repertório reduzido de atividades, a regulação do tempo, a disponibilidade de recursos possíveis, a oportunidade de aproveitar os estímulos culturais externos, o conteúdo geral do currículo, a distribuição do conhecimento em parcelas, a obrigatoriedade de realizar controles sobre os alunos, as relações entre os docentes, são decisões que, em geral, já vem determinadas para o professor.

Como já visto no capítulo 3, o docente que não participa da elaboração de documentos de orientação, como é o caso do PPP, normalmente entra no seu ambiente de trabalho para desenvolver uma atividade prefigurada, ou seja, para ele, o PPP, os projetos de trabalho e o plano de ensino têm certos limites objetivos bem evidentes, ainda que flexíveis e interpretáveis, com possibilidade de serem alterados parcialmente.

Beauchamp (1981) afirma que o melhor que pode-se fazer é criar ambientes para os indivíduos nos quais caiba a esperança de obter experiência de aprendizagem. A tarefa de quem planeja o currículo consiste em estabelecer a estrutura fundamental de um ambiente no qual os que aprendem podem ter experiências de aprendizagem.

De certa forma, o docente da FSG pode decidir como será sua atuação dentro das salas de aula, e um pouco menos dentro da faculdade, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos em documentos formais que não são, de maneira nenhuma, questionados, como podemos verificar nas entrevistas.

Pode-se perceber a visão do plano de ensino e o mapeamento conceitual, da seguinte maneira: o plano de ensino é bastante dependente da ementa disciplinar. Tanto o planejamento do trabalho como o plano de ensino partem da ementa, que está definida e documentada, e partem também de qualquer outra orientação, que é dada pela faculdade aos professores. Quanto ao mapeamento conceitual, ainda é vago, em função das diferentes origens profissionais e acadêmicas dos docentes.

A teorização sobre o plano de ensino não é coerente, pois enquanto na conceitualização se abrem perspectivas compreensivas sobre a complexidade da realidade educativa, e de seus conteúdos para aproximá-lo ao que é a prática, os enfoques e modelos de plano costumam ser mais reducionistas e mecanicistas (Sacristán; Gómez, 1998).

Conforme o capítulo 3, normalmente se faz do plano de ensino um conceito, onde as tendências dominantes querem ajustar táticas para conseguir efeitos muito delimitados, esquecendo-se da complexidade da prática.

O plano de ensino deve nos ajudar a dispor de um esquema que represente um modelo de como pode funcionar a realidade, antes de ser uma previsão precisa dos passos a serem dados. E esta não parece ser a visão conceitual que os docentes pesquisados tem dessa ferramenta, conforme percebido nas entrevistas.

Pode-se perceber que a idéia de projeto de trabalho (ensino, pesquisa e extensão) como elo dinamizador entre ensino e aprendizagem, foi a seguinte: é bastante influenciado pela fixação na idéia de que o ensino de administração tem de ter a preocupação principal com a bagagem prática, deixando-se em segundo plano a teoria. Fica evidente a preocupação com o desenvolvimento do aluno, numa tentativa de diversificação de atividades docentes.

Provavelmente, em função do pequeno envolvimento com projetos de pesquisa (85,7% não se envolvem, conforme resultado do questionário aplicado), e pela pequena participação em atividades de extensão (35,7%), o nivelamento conceitual em conjunto esteja bastante prejudicado.

## CONCLUSÕES

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável.

Edgar Morin (2003, p.59).

### Conclusões centrais do trabalho

Quanto ao objetivo geral, investigar se o pensamento sistêmico se encontra nas ações dos docentes de Administração em Recursos Humanos da FSG, ficou evidente ao final da pesquisa, que o pensamento sistêmico existe em forma de traços desconexos nas ações dos docentes de administração.

Quanto aos objetivos específicos, como não foi notada a presença clara do pensamento sistêmico nas ações dos docentes, não foi possível compreender suas implicações. O que não impediu a proposição de um modelo sistêmico de referência.

Os resultados da pesquisa sugerem que as possibilidades de inovações pedagógicas estão condicionadas, tanto à explicitação pelo professor, de suas concepções sobre seu papel mediador no processo de construção do conhecimento, quanto à compreensão pelo professor da dinâmica de interação do aluno com os conceitos que demandam alto grau de abstração.

Através da pesquisa, ficam evidente os motivos de como implementar e desenvolver o processo do pensamento sistêmico, inclusive ficou evidente “um emaranhado conceitual”, no lugar onde deveria existir uma teia. Isto demandará um trabalho coletivo de (des)construção, para avançar na implementação das orientações sistêmicas.

Um dos obstáculos percebidos em nossa pesquisa ficou por conta da dificuldade do docente explicar claramente as etapas de sua atividade na FSG, o que evidencia uma orientação enfocada em ações mecanicistas, enquanto organizador do trabalho pedagógico. O conhecimento da ação é, às vezes, inacessível aos próprios profissionais, pois, embora estes possam demonstrá-lo na prática, são incapazes de descrevê-lo verbalmente. A descrição exige uma tomada de consciência de si mesmo, enquanto gestor do processo pedagógico, compreendendo e, portanto, explicando, a ação, de modo crítico-reflexivo. Isto ocorre em várias profissões, onde alguns profissionais não conseguem perceber os saberes que regem as suas interações de trabalho.

A visão linear do professor especialista também precisa ser compreendida e modificada, na perspectiva do momento do pensamento que, evoluindo na complexidade, ao abranger idéias multirreferenciais, transcenda a linearidade. Não condiz com a nossa realidade, que necessita de um educador-autor, que transcende o papel de “saber tudo sobre algo”, para uma visão ampliada de sua área na interface com outros saberes, religando-os, em uma complexificação das teias conceituais de sua área à entrelaçar-se com as demais.

De acordo com a opinião dos entrevistados, os alunos parecem obter melhores resultados, toda a vez que os professores planejam a utilização do material didático, de modo

a torná-lo manipulável, ficando evidente que as decisões tomadas mais cedo durante o ano letivo influenciam profundamente o desempenho dos docentes no decorrer do ano.

Nesse sentido, observa-se que os professores novatos e os mais experientes não procedem da mesma maneira quando elaboram seu plano de aula. Os mais experientes dedicam, geralmente, menos tempo a tal atividade do que os novatos. Eles elaboram planos incompletos, baseados em sua experiência, e se preocupam com o fluxo de atividade para o período relativamente longo (mês ou semestre), contrariamente aos novatos que planejam em curto prazo, isto é, por aula.

O professor é um elemento-chave na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o aluno "aprenda a aprender", desenvolvendo situações de aprendizagens diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirma-se, assim, a aprendizagem como uma construção, cujo epicentro é o próprio aprendiz.

Conforme os resultados obtidos, podemos identificar então, alguns cursos de ação que podem ser criados para o início da busca de soluções à dinamização da aprendizagem acadêmica na FSG: melhorar a formação do corpo docente, desenvolver uma formação continuada e caminhar no sentido de profissionalização desse docente, alternativas que envolvem, tanto o corpo docente, como a Instituição.

A qualidade dos professores poderá ser melhorada e, principalmente mantida se for melhorada a qualidade da formação dos mesmos; contudo não se pode realizar essa tarefa sem mexer com os sistemas de reconhecimento profissional e com a própria IES. Os planos de

melhorar a formação do docente do ensino superior devem estar intimamente ligados aos planos de melhoria das condições do ensino, enquanto profissão. Esses planos envolvem a elaboração e testagem pelos próprios docentes de ensino superior, bem como pelos administradores das IES, que os colocarão em execução. A estrutura de remuneração, os planos de carreira, as condições de trabalho e as responsabilidades profissionais dentro da FSG continuarão a influir sobre a estrutura, os padrões e a natureza da formação e desempenho docente, afetando diretamente o resultado da Instituição, que é a formação do aluno.

Entende-se que ao se trabalhar um conjunto de conhecimentos específicos aos docentes, o mesmo conjunto de experiências e saberes, conseqüentemente se formará uma comunidade de pensamento. Todos terão contato com o mesmo tipo de conhecimento o que fará com que tenham uma melhor comunicação, comecem a usar uma linguagem profissional semelhante, dominem um certo conjunto de habilidades e competências, conservando então valores profissionais que os unirão ao invés de dividi-los.

Através da coleta de informações, percebe-se também que os docentes pesquisados, podem ser considerados agentes de primeira linha, na busca da excelência educacional, e o desdobramento dos saberes que eles utilizam é uma condição para a profissionalização. Assim sendo, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, ou seja, as competências, que aumentam a eficácia do ensino, se mais desenvolvidas alcançarão um excelente resultado. Acredita-se ser possível alterar, mesmo que lentamente, o perfil do nosso professor, no sentido de ensejar a sua caminhada, objetivando o desenvolvimento do pensamento sistêmico. Para isso, precisa-se elevar simultaneamente o nível de reflexão e a capacidade de atuação dos mesmos, sendo necessário promover interações entre os pesquisadores sistêmicos e

professores, com vistas ao estabelecimento de condições em que o processo de trabalho pedagógico possa ser disposto para análise do próprio professor.

A Faculdade da Serra Gaúcha deverá desenvolver de forma crescente e consistente competências de longo prazo para preparar todos os seus profissionais como cidadãos socialmente responsáveis e politicamente comprometidos com o bem-estar coletivo. Isto porque, diante do modelo de administração flexível e dos novos conceitos de produção, em que a divisão técnica do trabalho se tornou menos evidenciada, com a integração do trabalho direto e indireto, e a integração entre produção e controle de qualidade, onde o trabalho em equipe passou a substituir o trabalho individualizado, e as tarefas do posto de trabalho foram eclipsadas pelas funções polivalentes, o conteúdo e a qualidade do trabalho dos dirigentes se modificaram.

Conforme as informações obtidas, os docentes da Instituição caracterizam-se pelos detalhes, mas também pela flexibilidade. Isso permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que os alunos possam ter. A identificação dessas necessidades passa por um conhecimento cada vez maior dos alunos, pelos professores que reúnem muitas informações a respeito dos mesmos.

Visto isso, a nossa contribuição para uma maior abrangência do pensamento sistêmico seria voltada a aplicação do (ainda) esboço de um modelo sistêmico de referência que poderá servir de base à continuidade dos estudos, inclusive na FSG, tendo em vista o desenvolvimento de seu quadro docente.

A tarefa do docente de Administração com Habilitação em Recursos Humanos da FSG apresenta situações incertas, mas desafiadoras, quando considerados os desafios de humanização do trabalho. O cenário de globalização e suas demandas para um olhar abrangente; o cenário que se projeta é de um sem-número de variáveis e transformações carregadas de ambigüidades e de incertezas, principalmente pela insegurança, o que pesa à Instituição o seu processo de crescimento e de decisões diante de um mercado instável e de uma sociedade exigente, porém sem clareza de suas próprias necessidades.

O que pôde ser identificado, através dos instrumentos de coleta de dados, foi o seguinte: a direção e as coordenações, em conjunto com os docentes, devem procurar alternativas adequadas de treinamento e desenvolvimento do seu quadro de professores e funcionários; devem ser criadas outras alternativas de ensino, principalmente para os estudantes interessados; a FSG está necessitando de instalações mais adequadas para as suas atividades, como por exemplo, um auditório e sala própria de áudio visual; faz-se necessária a melhoria e o aumento do número de equipamentos de trabalho, tanto para os alunos como para os professores; a estratégia de ensino deve ser melhor desenvolvida, e isso deve ser resultado de um esforço coletivo entre direção, coordenações e corpo docente; o quantitativo de livros e apostilas da FSG estão aquém do necessário; os laboratórios devem ser ampliados; as competências do corpo funcional como um todo devem ser desenvolvidas.

Os docentes de Administração defrontar-se-ão com problemas multifacetados e cada vez mais complexos com sua atenção disputada por eventos individuais e por grupos situados dentro e fora da IES, que proporcionarão informações contraditórias, complicando o seu diagnóstico perspectivo e prospectivo e a sua visão dos problemas a resolver ou das situações a enfrentar. São exigências da sociedade, dos alunos e dos executivos como agentes

regulamentadores dos processos. Buscar pontos de alavancagem para uma empresa educacional de qualidade e diferenciada, enquanto proposta, é um dos principais pontos de transição para o sucesso organizacional e pedagógico.

Finalmente, pode-se concluir que o ensino tradicional é ambíguo e engloba vários sentidos. A prioridade é atribuída à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos. Exames seletivos investidos de caráter sacramental. O diploma é visto como uma consagração de todo o ciclo de estudo, que essencialmente é transmitida de geração em geração. A faculdade é o local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos, dando-se ênfase à intervenção do professor, sendo o aluno, um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele se aproprie o destes. Todo esse panorama pode ser mudado se pudermos trabalhar melhor nosso raciocínio sistêmico e os inter-relacionamentos.

#### Sugestão para trabalhos futuros

Foi desenvolvido como sugestão para continuidade do trabalho, o *design* de um “modelo sistêmico de referência” para o estudo do pensamento sistêmico no desenvolvimento do professor do Ensino Superior (figura 5).

Este modelo é um esboço inicial que se delineará a partir de outros estudos, inclusive na própria IES, considerando as demais habilitações do Curso de Administração e os demais cursos.

Assim, os saberes da docência são focalizados a partir destas orientações, traçando um perfil docente a partir de papéis formais do docente reflexivo:

- a. orientado pelo pensamento sistêmico;
- b. articulador dos processos de ensino e aprendizagem;
- c. líder organizacional do processo aprendente;
- d. profissional habilidoso e competente em sua área específica do conhecimento;
- e. conhecedor das relações de sua área com as demais, atuando como epistemólogo interdisciplinar;
- f. planejador, organizador e dinamizador do currículo e do ensino na práxis reflexiva.

Partindo destes papéis formais, surgem alguns indicadores para o estudo sistêmico das habilidades e competências do profissional docente, atuante no Ensino Superior:

- a. Participação na concepção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso;
- b. Mapeamento conceitual da área presente nas ementas e planos de ensino propostas pelo docente e correlação com habilidades e competências delineadas no perfil desejado do egresso;
- c. Estratégias de Ensino planejadas;
- d. Projeto de trabalho na disciplina (ensino, pesquisa, extensão);
- e. Postura docente na dinamização curricular.

Os níveis de participação na concepção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso evidenciam o engajamento do docente no contexto organizacional e a sua implicação sistêmica nos diferentes processos que o dinamizam.

O mapeamento conceitual da área, presente nas ementas e planos de ensino propostas pelo docente, em correlação com as habilidades e as competências delineadas no perfil

desejado do egresso, evidencia a complexidade epistemológica e o rigor científico que perpassam o trabalho docente e o posicionam como sujeito autor do processo. Além disto, na complexidade das teias conceituais podemos observar os níveis de autoria que o docente apresenta e possibilita como horizontes de aprendizagem.

As estratégias de ensino planejadas caracterizam o ritmo da dinâmica curricular e a abrangência do pensamento sistêmico na prática docente.

O projeto de trabalho na disciplina identifica se há uma articulação dialética entre ensino, pesquisa e extensão, integrando a IES à comunidade e aos campos de atuação profissional.

A postura docente na dinamização curricular, orientando-se pelo pensamento sistêmico, envolverá níveis crescentes de complexidade no diálogo pedagógico com os pares e alunos e, também, na mediação da aprendizagem com os sujeitos, individualmente, e no coletivo, como critérios nas opções metodológicas e no próprio ato pedagógico.

Esboçando um modelo sistêmico de referência para o estudo do profissional docente no ensino de Administração, saliento o viés com que se buscaram as categorias e indicadores a partir da presente pesquisa, ou seja, o pensamento sistêmico como retro-alimentador das orientações que direcionam e dão a intencionalidade na organização e gestão do trabalho pedagógico.

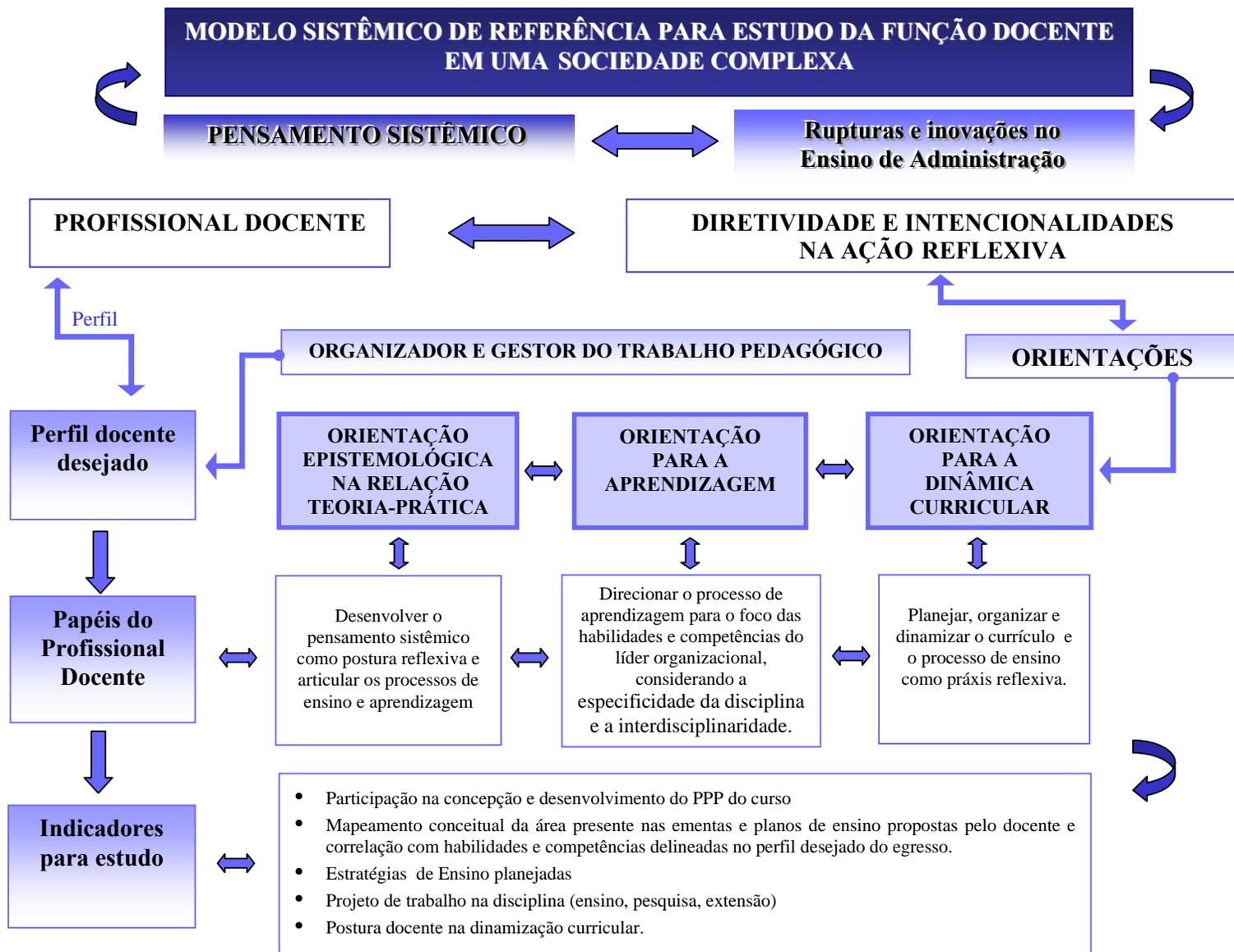


Figura 5 Esboço de um Modelo Sistêmico de Referência

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMADA, Agustín Ibarra. **Formación de los recursos humanos y competência laboral**. Boletim Cinterfor. México, n. 149, p.95-107, mayo/agosto de 2000.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: UNIVILLE, 2004.

ANTUNES JR., José A. V. **Em direção a uma teoria geral do processo de administração da produção: uma discussão sobre a possibilidade de unificação da teoria das restrições e da teoria que sustenta a construção dos sistemas de produção com estoque zero**. Porto Alegre: UFRGS/Progr. Pós-Graduação em Administração, 1998. *Tese de doutorado*. Disponível em <http://Br.geocities.com/cemabr>. Acesso em 01 de agosto de 2004.

BARATO, Jarbas N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UnB, 1998.

BARBOSA, Allan C. Q.; BITENCOURT, C. **A gestão de competências**. In: BITENCOURT, C. (Org). *Gestão contemporânea de pessoas*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

BEAUCHAMP, G. **Curriculum theory**. Itasca, Illinois. F. E.: Peacock Publishers, 1981.

BELLAS, José Luiz. **Estudo de Caso na Prática Educacional. Artigo publicado 1984 e revisado em 1998**. Disponível em: <http://www.jbellas.psc.br/texto15.htm>. Acesso em 01 de setembro de 2004.

BEHRENS, Marilda A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos T. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BITENCOURT, Claudia. **Gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional**. Tese de doutorado em administração. Porto Alegre: UFRGS/PPGA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BORGER, Robert ; SEABORNE A. E. M. **A psicologia do aprendizado**. Rio de Janeiro: BUP, 1967.

BOYATIZIS, R. **The Competent manager: a model of effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BRATTI, Marília Pizzatto. **Um olhar crítico para a avaliação**. Artigo publicado na **Revista UNIVILLE/Universidade da Região de Joinville**, - v.9, n.1, p.18, 2004.

BRUNO, Lúcia et al. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CAPRA, Fritjof. **The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems**. New York: Anchor Books, 1996.

\_\_\_\_\_. **A ciência para a vida sustentável**. Conferência completa proferida por Fritjof Capra, em Porto Alegre, 25 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.agirsul.com.br/fsm/0000006a.htm>. Acesso em: 01 de novembro de 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, Maria Izabel da. **Ensino com pesquisa a prática do professor universitário**. Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e pesquisas em Educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.97, p. 31-46, maio 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DURAND, T. **Forms of Incompetence. Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management**. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

\_\_\_\_\_. **L'alchimie de la Compétence**. *Revue Française de Gestion* (à paraître), 1999.

FACULDADE DA SERRA GAÚCHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Caxias do Sul: FSG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Caxias do Sul: FSG, 2003.

FLEURY, Afonso. e FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça calidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Novos espaços na formação do educador**. In: Série Congressos, vol. III/Congressos de Educação dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal/Inteligências Múltiplas – Desafio para os profissionais da educação. Brasília: Sinepe/DF, 2000.

GEUS, Arie de. **A empresa viva**. São Paulo: Publifolha, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONZALEZ, W. R. C. **Competência: uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI/DN/Ciet, 1996.

GUEDES, Gilberto G. **Aplicação do raciocínio sistêmico na aprendizagem em cursos de administração.** Revista Global Manager / Faculdade da Serra Gaúcha – v.1, Nº 3 (2002), p. 93-102 – Caxias do Sul, RS: FSG, 2002.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert. **Psicologia social das organizações.** São Paulo: Atlas, 1970.

KATZ, Robert L. **Skills of an effective administrator.** In: Harvard Business Review, p.33-42, Jan./Feb. 1955.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

MACIEL, Adriana M. da R. **Formação na Docência Universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da universidade de Cruz Alta.** Tese de Doutorado. Santa Maria, RS: UFSM, 2000.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital.** São Paulo: Atlas, 2002.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico** (1999, p.30-31, versão preliminar).

MEDLEY, D. M. **The Effectiveness of Teachers.** In P.L. Peterson et H. J. Walberg. Research on Teaching Concepts, Findings and Implications. Berkeley, CA: McCutchan, 1979.

MORETTO, Vasco P. **Competências e Habilidades.** Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/comphab.htm>. Acesso em 21 de maio de 2004.

MORIN, Edgar. Jornadas temáticas (1998: Paris, França: 1998). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI/** idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1995.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Informe sobre o emprego en el mundo**. 1998-1999.
- PARRY, S. **The Quest for Competencies**. Ting. P.48-56, julho de 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Perfil do Município. Disponível em: [http://www.caxias.rs.gov.br/sde/perfil\\_caxias.php4](http://www.caxias.rs.gov.br/sde/perfil_caxias.php4). Acesso em: 01 de setembro de 2004.
- RIBEIRO, José L. D.; MILAN, Gabriel S. **Entrevistas individuais: teoria e aplicações**. Porto Alegre: FEENG/UFRGS, 2004.
- ROBBINS, Stephen P.; DECENZO, David A.; **Administração de Recursos Humanos**. Rio de Janeiro: LTD, 2001.
- RUAS, R. **Gestão das Competências Gerenciais e a aprendizagem nas Organizações**. Documento de estudo. EA/PPGA/UFRGS, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SCHWARTZ, Y. **De la qualification à la competence. Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle**. Education Permanente, N° 123, p. 115-124, 1995.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1998.
- SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Delaware: Addison-Wesley, 1992.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. 2. ed. atual. – São Paulo: Pioneira, 2000.
- VELDE, C. e L. SVENSSON. **A concepção de competence com relação à aprendizagem: Processo e mudança no trabalho**. Quarta conferência sobre a aprendizagem e a pesquisa na vida de funcionamento, Steyr, Áustria, 1996.
- VILELA, Virgilio V. **Suas capacidades**. Disponível em: [http://www.possibilidades.com.br/suas\\_capacidades/quem\\_eh\\_voce.asp/](http://www.possibilidades.com.br/suas_capacidades/quem_eh_voce.asp/). Acesso em: 01 mar 2004. E-mail para Virgilio V. Vilela ([possibilidades@possibilidades.com.br](mailto:possibilidades@possibilidades.com.br)).
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. São Paulo: Bookman Companhia Ed, 2004.

**APÊNDICE A****INSTRUMENTO Nº 01 – QUESTIONÁRIO****FACULDADE DA SERRA GAÚCHA**

Prezado(a) Professor(a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“O pensamento sistêmico nas concepções e posicionamentos pedagógicos do professor do Curso de Administração com ênfase em Recursos Humanos da Faculdade da Serra Gaúcha”** na FSG.

**Para tanto estamos solicitando sua atenção para que responda a esse levantamento de dados. Os mesmos possibilitarão subsídios para traçar o perfil institucional dos professores e para uma reflexão sobre a trajetória destes e sua formação.**

Agradecemos sua disponibilidade em partilhar conosco essas informações.

Atenciosamente,

Prof. Esp Gilberto Gomes Guedes  
Coordenação de Área.

Marque a alternativa que corresponda a sua situação.

1. Idade
  - Até 25 anos
  - De 26 a 30 anos
  - De 31 a 35 anos
  - De 36 a 45 anos
  - De 46 a 55 anos
  - De 56 anos em diante
  
2. Sexo
  - Masculino
  - Feminino
  
3. Estado Civil
  - Solteiro
  - Casado
  - Separado
  - Viúvo
  
4. Titulação atual de mais alto nível:
  - Graduado
  - Especialista
  - Mestre
  - Doutor
  
5. Pós-Graduação em andamento
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Pós-Doutorado
  
6. Área de conhecimento na graduação
  - Artes e Letras
  - Ciências Naturais e Exatas
  - Ciências Rurais
  - Ciências da Saúde
  - Ciências Sociais e Humanas
  - Ciências da Educação
  - Ciências da Educação e Desportos
  - Tecnologia
  
7. Tempo de serviço como docente na FSG
  - Menos de 2 anos
  - De 2 a 5 anos
  
8. Regime de Trabalho - FSG
  - menos de 20 horas
  - 20 horas
  - de 20 à 39 horas
  - 40 horas
  
9. Número de disciplinas que leciona
  - Uma
  - Duas
  - Três
  - Quatro
  - Mais de quatro

10. Atua sempre com as mesmas disciplinas e os mesmos cursos?

- Sim  
 Não

11. Nível de ensino superior em que atua

- Graduação  
 Graduação e Extensão  
 Graduação e Pós-Graduação  
 Pós-Graduação

12. Se ensina em Pós-Graduação, qual o nível a que esta vinculado

- Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Especialização e Mestrado  
 Mestrado e Doutorado

13. Exerce outras atividades profissionais fora da FSG

- Sim. Quais? \_\_\_\_\_  
 Não

14. Além da docência, que outra atividade acadêmica desenvolve na FSG

- Orientação de estágio profissional  
 Orientação de trabalho de conclusão de curso  
 Orientação de projetos de pesquisa  
 Orientação de projetos de extensão  
 Assessoramento técnico-científico para outras instituições ou empresas  
 Outra. Especificar: \_\_\_\_\_

15. Tem envolvimento com projetos de pesquisa?

- Sim  
 Não

16. Em caso afirmativo, a função que exerce com mais frequência é a de:

- Coordenador  
 Participante

17. Tem (teve) projetos de pesquisa aprovados por órgãos financiadores?

- Sim  
 Não

18. Em caso afirmativo qual é (foi) o órgão financiador?

- CNPq  
 CAPES  
 FINEP  
 FAPERGS  
 FIPE  
 Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

19. Desenvolve atividades de extensão

- Sim  
 Não

20. Participa de encontros científicos como:

- Conferencista  
 Comunicador  
 Oficineiro  
 Participante  
 Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

21. Qual a modalidade de atualização científico-acadêmica utilizada com maior frequência?
- Livros
  - Artigos em revistas especializadas
  - Jornais acadêmicos
  - Encontros acadêmicos voltados para o ensino da área em que atua
  - Grupos de estudo
  - Grupos de pesquisa
  - Oficinas
  - Palestras
  - Consultas/contatos via internet
22. Das modalidades de produção técnica, escolha aquela que mais utiliza:
- Software
  - Assessoria/consultoria
  - Elaboração de projetos
  - Relatório técnico
  - Curso de curta duração
  - Maquete
  - Organização de eventos
  - Programas de rádio ou televisão
  - Serviços na área da saúde
  - Outra. Especificar: \_\_\_\_\_
23. Utiliza sua produção acadêmica ou técnica nas aulas que ministra?
- Sim
  - Não
24. Em caso afirmativo com que frequência?
- Seguidamente
  - Eventualmente
25. Na sua opinião, os cursos de graduação e pós-graduação dão subsídios para a formação docente dos professores do nível superior?
- Sim
  - Não
  - Em parte
26. Na sua opinião, ser um bom profissional basta para ser um bom professor?
- Sim
  - Não
  - Em parte
27. Em relação à profissão de professor, considera-se:
- Plenamente satisfeito
  - Satisfeito
  - Pouco satisfeito
  - Insatisfeito
28. Caso fosse possível recomeçar, continuaria a escolher a profissão de professor?
- Sim
  - Não

## APÊNDICE B

### INSTRUMENTO Nº 2 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### 1) Significados do imaginário docente:

- “ser bom professor”
- “ser bom professor de Administração”
- “ser bom professor de Administração de Recursos Humanos”

#### 2) Perfis de competência e habilidades introjetados no imaginário docente:

- “ser um líder habilidoso e competente”
- “ser um estudante habilidoso e competente”
- “desenvolver habilidades e competências”

#### 3) Percurso do semestre letivo

- planejamento do trabalho pedagógico (Projeto Político Pedagógico, plano de ensino e projetos de trabalho);
- organização (estratégias de ensino e recursos didáticos);
- desenvolvimento da dinâmica (metodologia e avaliação).

#### Obs.:

- a. 14 entrevistas forneceram os dados de análise que estão inseridos no corpo do trabalho.
- b. Por questões de ética, o conteúdo das entrevistas em sua íntegra, está na posse do pesquisador.