

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM ADMINISTRAÇÃO DE
EMPRESAS

MÉTODOS DE ENSINO PARA CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO:
UMA ANÁLISE DA APLICABILIDADE E EFICÊNCIA DOS MÉTODOS

ARNALDO LUÍS COSTA MARION

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Administração de Empresas sob a orientação da Professora Doutora Neusa Maria Bastos F. Santos.

São Paulo

2007

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Local e Data: São Paulo, 31 de março de 2007

FICHA CATALOGRÁFICA

37:658 Marion, Arnaldo Luís Costa
M295m Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.
125p. 28cm.

Dissertação (mestrado): Programa de Estudos Pós - Graduados em Administração de Empresas

1. Métodos de ensino. 2. Andragogia. 3. Competências Gerenciais.
4. Administração.

Banca examinadora

DEDICATÓRIA

À minha esposa MARÍLIA, eterna companheira e colaboradora, sempre presente com seu amor. Para Gabriel, meu filho e mais recente alegria de vida.

AGRADECIMENTOS

Como primazia de todas as coisas, agradeço a Cristo, meu Senhor e Salvador, que por meio de Sua maravilhosa graça trouxe a mim a maior alegria da minha existência: a salvação e a vida eterna.

À minha esposa Marília e ao meu filho Gabriel, pelo amor dispensado e pela inesgotável compreensão por tantas horas dedicadas na elaboração deste trabalho, na busca de mais uma vitória de vida.

Ao meu pai, um homem de muitas virtudes, que, com imenso amor, tem me ensinado sobre a vida, me apoiado e participado de minhas conquistas. À minha mãe, mulher virtuosa, que esteve sempre presente nos momentos mais difíceis de minha vida e me consolado com seu amor.

Aos irmãos em Cristo da comunidade CCC, que, com amor, têm me suportado e amado, trazendo a tênue sensação de ser amado e aceito em tão grande e abençoada família.

À Profa. Dra. Neusa Maria Bastos Fernandes dos Santos, por sua competência, grande contribuição e pelo carinho dispensado com minha família.

Ao Prof. Dr. Onésimo de Oliveira Cardoso e ao Prof. Dr. Antonio Vico Mañas, membros da banca de qualificação, que em muito contribuíram no desenvolvimento final deste trabalho e, por fim, ao Prof. José Carlos de Aquino que contribui imensamente na revisão desta dissertação.

RESUMO

É cada vez maior a cobrança por parte das organizações quanto ao processo de formação de futuros administradores que poderão exercer em pouco tempo, cargos de gerência e até diretoria. As empresas buscam reduzir seus investimentos em treinamento e formação, que, muitas vezes se estende por meses antes que o recém-chegado da universidade possa iniciar a produzir efetivamente. Para as empresas os recém-formados demonstram falhas, principalmente, nos aspectos comportamentais e na denominada “inteligência emocional”.

Pautado nesse contexto o presente trabalho tem como objetivo identificar e avaliar os dez principais métodos de ensino para cursos de administração de empresas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Devido ao importante papel que esses métodos de ensino desempenham no processo de ensino-aprendizagem avaliou-se sua fundamentação didática sob duas ópticas: dos princípios educacionais que o fundamentam e da potencialidade de desenvolvimento de competências gerenciais. Para isso foi investigada e integrada a este trabalho uma sólida fundamentação dos princípios educacionais andragógicos e das competências gerenciais quanto aos seus atributos: conhecimento, habilidade e atitude (C.H.A.).

Como principais resultados obtidos é possível visualizar de forma mais consistentes os métodos que melhor se aplicam ao contexto dos negócios e possibilitam um desenvolvimento sólido dos futuros administradores. Este trabalho também oferece uma contribuição apresentando uma melhor combinação dos diferentes métodos a fim de maximizar o aprendizado, vislumbrando as características complementares quanto à abordagem didática de um método em relação ao outro.

ABSTRACT

It is continuously growing the charges from organizations regarding to formation process of future administrators that could be in a mid managerial or senior managerial position in a short coming. The companies are after a reduction on its training and development investments, that mostly extends for months before the just arrived newly professionals can initiate to produce efficiently. For the companies they demonstrate lacks, especially on the behavior matters and in the so called “emotional intelligence”.

Based on this context the present work has as it's objective identify and evaluate the main ten teaching methods for business school in Brazilian Educational Colleges. Due to the important role that teaching methods perform in the teaching-learning process it was evaluated the didactic fundamentals under two points of view: the on educational principal's fundamentals and the development potential of managerial competencies. To accomplish this, a solid fundament of the andragogic educational principal's and of the managerial competencies regarding its three attributes: knowledge, skill and attitude were investigated and integrated.

As main results achieved, it is possible to visualize in a more consistent matter the method that better fit the business context and able a solid development for future administrator's. This work also offers an contribution presetting a best combination of different methods, according to its didactic approach, looking forward to optimize the learning process.

SUMÁRIO

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	01
<i>CAPÍTULO 1 – AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E O ESTUDO DA ANDRAGOGIA</i>	13
Introdução	13
1.1 As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira	16
1.1.1 Tendências pedagógicas liberais	17
1.1.1.1 Tendência liberal tradicional	17
1.1.1.2 Tendência liberal renovada progressista	18
1.1.1.3 Tendência liberal renovada não-diretiva	18
1.1.1.4 Tendência liberal tecnicista	19
1.1.2 Tendências pedagógicas progressistas	19
1.1.2.1 Tendência progressista libertadora e libertária	19
1.1.2.2 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos	20
1.1.3 Tendências pedagógicas pós-LDB 9.394/96	21
1.2 A Teoria de Aprendizagem Adulta: Andragogia	21
1.2.1 Definição do “Adulto”	26
1.2.2 As premissas Andragógicas	29
1.2.3 Andragogia: um modelo processual para aprendizagem	36
<i>CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS</i>	38

Introdução	38
2.1 A evolução e diferentes perspectivas das competências	39
2.2 Modelo de Competências Gerenciais	41
2.2.1 Identificação das competências essenciais	42
2.2.2 Os quatro modelos (perspectivas) organizacionais em um único arcabouço	43
2.2.3 Oito papéis	44
2.2.4 As 24 competências gerenciais	46
2.3 Os três atributos das competências	47
 CAPÍTULO 3 - OS DIFERENTES MÉTODOS E SEUS OBJETIVOS	 50
Introdução	50
3.1 Métodos de ensino aplicáveis a cursos de administração	51
3.1.1 Método Expositivo	52
3.1.1.1 As desvantagens do método expositivo	52
3.1.1.2 As vantagens do método expositivo	53
3.1.1.3 Aprimorando o método expositivo	55
3.1.2 Método Ciclo de Palestras	57
3.1.3 Método de Resumo de Leitura (apontamentos)	59
3.1.4 Método de Casos	60
3.1.4.1 - Níveis de dificuldade do caso	62
3.1.4.2 - Os Três estágios do Processo de Aprendizagem com Casos	63
3.1.5 Métodos de Desempenho de Papeis (<i>Role-play</i>)	65
3.1.6 Método de Grupo “T” (treinamento de sensibilidade)	67
3.1.7 Método de Jogo de Empresas: simulação gerencial	69
3.1.7.1 – Origem e conceituação	71
3.1.7.2 – A Evolução	73
3.1.7.3 – Dinâmica de uma simulação	75
3.1.8 Método de Filmes Educativos ou <i>Videotapes</i>	76
3.1.9 Métodos de Discussão	77

3.2.10 Método de Seminários	78
-----------------------------	----

CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO	80
---	-----------

4.1. Fundamentos da avaliação: Modelo processual e modelo de conteúdo	81
4.1.1 Classificação dos métodos	87
4.1.2 Análise dos resultados	89
4.1.2.1 Método de Casos	90
4.1.2.2 <i>Role-Play</i>	91
4.1.2.3 Jogos de Empresa	93
4.1.2.4 Método de Grupo “T”, Discussão em grupo e Seminários	94
4.2 As competências gerenciais	95
4.2.1 – Resultados da avaliação	99
4.2.2 – Análise dos Resultados	104

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	108
-----------------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	116
---------------------	------------

RELAÇÃO DE TABELAS

01 Cursos de Graduação Presencial por ordem decrescente do número de matrícula e concluintes: Brasil (2003)	02
02 Pontuações por competência	08
03 Classificação dos Métodos de Ensino em relação aos 8 elementos do modelo processual	88
04 Ordenação decrescente dos métodos de acordo com sua abordagem andragógica	89
05 Resultados: papel monitor	100
06 Resultados: papel coordenador	100
07 Resultados: papel diretor	100
08 Resultados: papel produtor	101
09 Resultados: papel negociador	101
10 Resultados: papel inovador	101
11 Resultados: papel mentor	102
12 Resultados: papel facilitador	102
13 Percentual alcançado por método (ordem decrescente)	103

RELAÇÃO DE QUADROS

01	Abordagem Pedagógica Tradicional x Andragógica	37
02	Os oito papéis da liderança gerencial e suas competências-chave	47
03	Comparação dos métodos de Ensino	51
04	Elementos do modelo processual Andragógico	83
05	Possíveis combinação entre os dez métodos de ensino	112

RELAÇÃO DE FIGURAS

01	Estrutura do Trabalho	10
02	O amadurecimento natural rumo à aprendizagem autodirigida	27
03	Quadro de valores competitivos: critérios de eficácia	44
04	Dimensões do caso	63
05	Estágios de Aprendizagem com Casos	65
06	Dinâmica de uma simulação gerencial	75
07	Classificação dos métodos por ordem crescente de pontos	103

O processo de ensino-aprendizagem tem sido objeto de inúmeros trabalhos. Recentemente, esse tema vem sendo explorado à medida que a educação sobe na lista de prioridades de muitas nações subdesenvolvidas, como o Brasil. As autoridades governamentais, a iniciativa privada, as ONGs, dentre outras entidades, têm passado a priorizar esse assunto como fundamental para a sociedade. As famílias, por sua vez, passaram a incentivar, com maior eloquência, seus filhos a estudar como promessa de um futuro melhor.

No Brasil, a educação caminha em crescimento constante nos últimos anos, especialmente no ensino superior. Segundo o Censo da Educação Superior, realizado em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) ¹, que realiza anualmente a coleta de dados sobre a educação superior brasileira, registra uma evolução no número total de cursos presenciais de graduação de aproximadamente 5 mil em 1997 para mais de 15 mil em 2003.

O Censo 2003 registra 16.453 cursos de graduação presenciais no país. Em sintonia com o número de instituições, esses cursos são predominantemente oferecidos pelo setor privado (10.791 cursos).

O crescimento da procura por alguns cursos específicos também tem se alterado nesses anos e o curso de graduação em Administração de Empresas tem se destacado como primeiro lugar no *ranking* de matrículas efetuadas no ano da pesquisa (2003).

Dos 3.887.022 alunos de cursos de graduação presencial, constata-se que 27,6% estão matriculados em dois cursos: Administração, com 564.681 matrículas, e Direito, com 508.424 matrículas. Os sete primeiros cursos em número de matrículas representam 56,7% do total das nacionais. A Tabela 01 apresenta, em ordem decrescente, os cursos com maior número de alunos matriculados e o percentual que cada um representa no conjunto dos cursos.

Tabela 01 - Cursos de Graduação Presencial por ordem decrescente do número de matrícula e concluintes: Brasil (2003)

Cursos	Matrícula			Concluinte		
	Número	Percentual	Percentual Acumulado	Número	Percentual	Percentual Acumulado
Administração	564,681	14,5	14,5	63,688	12,1	12,1
Direito	508,424	13,1	27,6	64,413	12,2	24,3
Pedagogia	373,878	9,6	37,2	65,475	12,4	36,7
Engenharia	234,680	6,0	43,3	21,863	4,1	40,8
Letras	189,187	4,9	48,1	33,213	6,3	47,1
Comunicação social	174,858	4,5	52,6	21,491	4,1	51,2
Ciências Contábeis	157,991	4,1	56,7	21,800	4,1	55,3

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esse crescimento acelerado dos cursos de nível superior faz vislumbrar que a educação ganha importância em nosso país. Trata-se do conhecimento expandindo-se e difundindo-se de forma mais abrangente a uma parcela maior da sociedade. Novos cursos e vagas são colocados à disposição da sociedade aumentando as oportunidades de acesso ao estudo de nível superior. De fato, isso traz um ganho de largas proporções para nossa nação, uma vez que a atividade fundamental da universidade é o educar, em todos os sentidos. A educação é a base de uma sociedade pluralista, democrática, em que a cidadania não é um conceito garantido apenas formalmente na lei, mas é exercida plena e conscientemente por seus membros.

Isso é de grande valia pois uma universidade se distingue de qualquer outro tipo de instituição de ensino superior por ser o *locus* privilegiado em que os participantes do processo educacional interagem proficuamente, desenvolvendo e adquirindo conhecimentos e habilidades com o objetivo de entender e agir sobre a realidade que os cerca. Esse processo resulta não apenas na capacitação dos alunos técnica e formalmente para desempenhar suas atividades na sociedade, mas deve proporcionar o desenvolvimento de uma visão global dessa realidade. Agrega, assim, compreensão do mundo à sua volta e tolerância a visões distintas, características essenciais de uma cidadania integrada e ativamente democrática.

Por outro lado, no entanto, tal crescimento acelerado, faz-nos indagar quanto à qualidade do ensino oferecido, seja pela infra-estrutura institucional, pela

¹ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta os serviços oferecidos. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm. Acesso em: 31 out. 2005.

formação, pelo preparo e pela capacitação dos docentes ou, ainda, pelos princípios educacionais estabelecidos na formação dos futuros profissionais. Essa questão adquire maior relevância especialmente para cursos em franca expansão como é o caso da Administração.

A administração já é, na atualidade, uma das profissões mais freqüentes do país, com 12,1% dos formandos. Há dez anos tinha-se apenas um número próximo de 200.000 administradores e só 5% das empresas contavam com um profissional para dirigi-las. As demais empresas contavam com a habilidade nata de seus empresários para sobreviverem.

Tal crescimento provoca ânimo em alguns autores, que apostam no futuro do nosso país com a ascensão e massificação destes administradores. Sobre o assunto Stephen Kanitz² escreve:

“O que o aumento da participação dos administradores na gestão das empresas significará para o Brasil? Uma nova era muito promissora. Finalmente seremos administrados por profissionais, e não por amadores. Daqui para frente, 75% das empresas não quebrarão nos primeiros quatro anos de vida, e nossos investimentos gerarão empregos, e não falências. Em 2010, teremos dois milhões de administradores formados, e se cada um empregar vinte pessoas haverá quarenta milhões de empregos novos. Será o fim da exclusão social”.

Tal crescimento empolga alguns e preocupa outros. O que se pode dizer quanto aos novos professores que estão sendo integrados aos cursos de administração, para atender essa crescente e feroz demanda? Qual a formação, a qualificação técnica, a capacitação e as habilidades didáticas desses professores?

As empresas, como principais “consumidoras” das Universidades, também têm intensificado sua cobrança no sentido de repensar a abordagem educacional proposta e inovar o processo de formação dos futuros administradores. Esse tema é amplamente debatido em eventos como as “mesas redondas” patrocinadas pelo

² Kanitz, Stephen. *A era do Administrador*. Revista Veja, São Paulo. 05 jan. 2005.

“Instituto via de Acesso”, com inúmeras programações em sua agenda anual. Como resultado desses debates, há um consenso, ao se falar das universidades, quanto ao foco no preparo técnico dos alunos, mas desconhecem-se as regras do mercado de trabalho. Alega-se a falta de conhecimento prático do mundo corporativo que vive num sistema globalizado em que se requerem capacidades como trabalhar em equipe, gerenciar projetos e grupos, relacionar-se com clientes e fornecedores, enfim, características comportamentais.

Nessa perspectiva, é de significativa relevância a utilização apropriada de métodos de ensino que possam corresponder de forma eficiente a um novo contexto mercadológico e acadêmico. Caso contrário, a abordagem metodológica de ensino será aplicada inapropriadamente e muito provavelmente, os aspectos relevantes de uma capacidade profissional ou pessoal requerida ao futuro administrador, não serão desenvolvidos.

É preciso compreender primeiramente quais competências gerenciais são chaves no contexto corporativo atual e qual a melhor abordagem metodológica para desenvolvê-las. É preciso avaliar, também, quais os princípios educacionais que fundamentam essa abordagem metodológica, como é estimulada a aprendizagem e que ambiente educacional é gerado, visando à compreensão do aprender a aprender em um sistema de autogestão.

Como objetivo deste trabalho, procura-se avaliar dez métodos de ensino relevantes quanto à sua utilização e aplicação em cursos de administração. Essa avaliação consiste em analisar se tais métodos se fundamentam em princípios andragógicos, que, como proposta, estabelecem o modelo processual de ensino e, se através de sua abordagem didática, fomenta o desenvolvimento de competências gerenciais-chave para o contexto corporativo.

Por meio dessas análises, visa-se como contribuição final, propor um conjunto de métodos de ensino com suas respectivas características e aplicações, para o uso em cursos de graduação de administração. Não se trata apenas de propor um ou outro método, mas a sua conjunção, ou melhor, combinação, a fim de se atingirem os objetivos propostos no desenvolvimento dos administradores em formação. Nesse aspecto serão discutidos a aplicabilidade, a eficiência, os

princípios teóricos e o dinamismo da realidade socioeconômica como elementos básicos e alvos de reflexão e comparação.

A problematização do presente trabalho será fundamentada à luz de princípios defendidos por Malcom Knowles ao longo de suas obras sobre a aprendizagem adulta. Para Knowles (1973), a técnica ou método de ensino escolhido deve considerar um aspecto fundamental: o público que se pretende ensinar. Diferentes públicos têm diferentes formas de pensar agir e reagir; têm diferentes vivências, experiências, opiniões e preconceitos.

Não se pode ignorar, por exemplo, as diferenças de experiências de vida entre crianças e adultos. As reações, interesses e assimilações têm níveis diferentes. Knowles defende essa concepção por meio dos seis princípios andragógicos, que, segundo ele, se distinguem dos tradicionais princípios pedagógicos, conforme será aprofundado no capítulo dois do presente trabalho. Esses seis princípios são: a necessidade do saber, o auto-conceito do aprendiz, a experiência do aprendiz, o preparo do aprendiz, a orientação ao aprendizado e a motivação.

Com base nesses seis princípios, foram formuladas duas questões de pesquisa a serem investigadas:

- 1) Os dez principais métodos de ensino avaliados seguem os princípios andragógicos?
- 2) Qual é a potencialidade de cada um dos métodos de ensino no desenvolvimento de competências gerenciais relevantes para formação do administrador?

A referência de competência gerencial-chave será fundamentada no trabalho de Robert Quinn (2004) em uma pesquisa na qual 24 competências gerenciais foram mapeadas e classificadas como chaves para se exercerem cargos gerenciais e de liderança dentro das organizações modernas. Será também utilizada a concepção de competências gerenciais de Scott Parry (1996) quanto às diferentes atribuições de uma competência: conhecimento, habilidade e atitude (C.H.A.).

A identificação, bem como a fundamentação teórica dos métodos selecionados nessa dissertação se pautou em pesquisas prévias realizadas por Teixeira (2001) e Marion (2006), complementado por autores diversos em suas respectivas perspectivas quanto à aplicabilidade, a eficiência e o desempenho de cada método. O método será abordado no sentido de se resgatar sua dimensão prática, operativa e atualizada. Essa abordagem é fundamental para se avaliar sua eficácia e enfatizar o lado operativo e instrumental do método, também contribuindo para uma melhor compreensão sobre a relação entre o arcabouço teórico de uma determinada corrente e a aplicação de seus princípios via o método de ensino. São apresentados, portanto, os dez métodos selecionados:

- 1) Método Expositivo
- 2) Método Ciclo de Palestras
- 3) Método de Resumo de Leitura (apontamentos)
- 4) Método de Casos
- 5) Método de Desempenho de Papeis (*Role-Play*)
- 6) Método de Grupo “T” (treinamento de sensibilidade)
- 7) Método de Jogo de Empresas: simulação gerencial
- 8) Método de Filmes Educativos ou *Videotapes*
- 9) Método de Discussão em Grupo
- 10) Método de Seminários

A natureza metodológica deste trabalho é considerada como uma pesquisa bibliográfica e exploratória, pois se fez necessária a exploração dos diversos princípios e conceitos teóricos, bem como dos principais métodos utilizados no ensino superior brasileiro para cursos de administração, suas características e aplicações. A pesquisa bibliográfica, nesse contexto, proporcionará a sustentação teórica para avaliações, análises e possíveis conclusões sobre métodos, sua abordagem, aplicação e fundamentação teórica. Evidentemente, por não haver testes práticos de campo, não será possível serem feitas conclusões estatísticas de dados coletados em campo, apenas e tão somente de potencialidades, com base em pesquisas prévias e postulados de outros autores. Através da exploração bibliográfica, portanto, muitos autores e obras foram consultados a fim de se enriquecer o contexto explorado. No entanto, foram selecionados pilares teóricos

de sustentação para este trabalho, autores-chave que conceituaram princípios que serão desenvolvidos ao longo dos capítulos dois e três deste trabalho.

Serão realizadas duas avaliações analíticas para cada um dos dez métodos selecionados nesta dissertação. Essas consistem, primeiramente, em fundamentações-chave que sustentem as conclusões alcançadas, mas também contará com a interpretação dos dados e informações apresentados pelo autor do presente estudo. A primeira avaliação realizada consiste em classificar os métodos por meio de suas características, propostas de trabalho e abordagem prática em métodos fomentadores da aprendizagem autodirigida ou não. Essa avaliação é feita à luz de oito passos do processo educacional fundamentados em princípios andragógicos apresentados por Knowles.

O objetivo dessa primeira avaliação foi analisar a aderência de cada método aos oito passos propostos, às abordagens andragógicas por meio da seguinte pontuação:

- Acima de 50% (4 quesitos) de aderência aos princípios andragógicos, o método será avaliado como fomentador da aprendizagem auto-dirigida.
- Igual ou inferior a 50% (4 quesitos) de aderência aos princípios andragógicos, o método será avaliado como não fomentador da aprendizagem autodirigida.

Já a segunda avaliação consiste na análise da potencialidade de cada um dos dez métodos selecionados em desenvolver, em certo nível de atributos, 24 competências gerenciais propostas por Quinn (2004). Com base nas definições desse trabalho foram estabelecidos os parâmetros e critérios para avaliação dessa potencialidade.

Como já mencionado, é relevante ser considerado, principalmente na interpretação dos resultados, de que não se trata de dados colhidos em campo, mas sim uma avaliação da potencialidade de desenvolvimento com base em suas características e atribuições. Essa potencialidade refere-se ao limite de alcance no desenvolvimento de uma determinada competência gerencial de acordo com a abordagem didática do método sob análise.

Primeiramente, considera-se o modelo das “24 competências gerenciais” de Quinn (2004). Esse modelo, como se verá, privilegia uma abordagem genérica, aplicável a qualquer organização, apesar das diferenças culturais. Trata-se de um modelo que enfatiza a necessidade de desenvolver *clusters* de competências gerenciais, que estejam associados a um melhor desempenho do gestor nas empresas.

Complementando o conceito das “24 competências gerenciais”, serão considerados os diferentes atributos das competências: conhecimento, habilidade e atitude (C.H.A.), inicialmente propostos por Durand (2000) e desenvolvidos por outros autores como de Parry (1996), se atribuindo uma determinada pontuação para cada atributo ou conjunção deles, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 – Pontuações por competência

	Sigla	Pontuação
Somente o Conhecimento	C	1
Somente a Habilidade	H	1
Somente a Atitude	A	1
Dois Atributos	CH, CA, HA	2
Três Atributos	CHA	3
Não Aplicável	NA	0

Legenda: C- Conhecimento; H – Habilidade, A – Atitude e NA – Não Aplicável

De acordo com essa tabela, quanto maior for a combinação de atributos (C.H.A.) desenvolvidos em cada uma das 24 competências pelos diferentes métodos de ensino, maior também será sua pontuação. Os métodos com maiores pontuações serão aqueles que proporcionem maior potencialidade no desenvolvimento de atributos em cada competência gerencial.

Caso um método apenas desenvolva um atributo como conhecimento, por exemplo, sua pontuação naquela competência será igual a um. Caso desenvolva dois atributos quaisquer em determinada competência terá uma pontuação igual a dois. Por fim, se um método pela sua abordagem é capaz de possibilitar o desenvolvimento dos três atributos, terá a maior pontuação possível para uma competência: três pontos, ou seja, a pontuação máxima possível é de setenta e dois pontos para um método, caso ele desenvolva os três atributos nas 24 competências gerenciais.

Vale frizar aqui para quando é apontado que em um método há potencialidade para desenvolver determinada competência, não significa necessariamente que em toda e qualquer situação esse método poderá alcançar essa atribuição. Inúmeros outros elementos devem ser levados em consideração e, dependendo do contexto, pode se tornar inviável qualquer tipo de desenvolvimento. Através dessas pontuações, serão realizadas as comparações entre os dez métodos avaliados. Entende-se que, somente por meio da análise e conhecimento dos fundamentos teóricos e dos achados em pesquisas anteriores, é que se pode avaliar a aplicabilidade, a eficiência e o desempenho do que se está questionando.

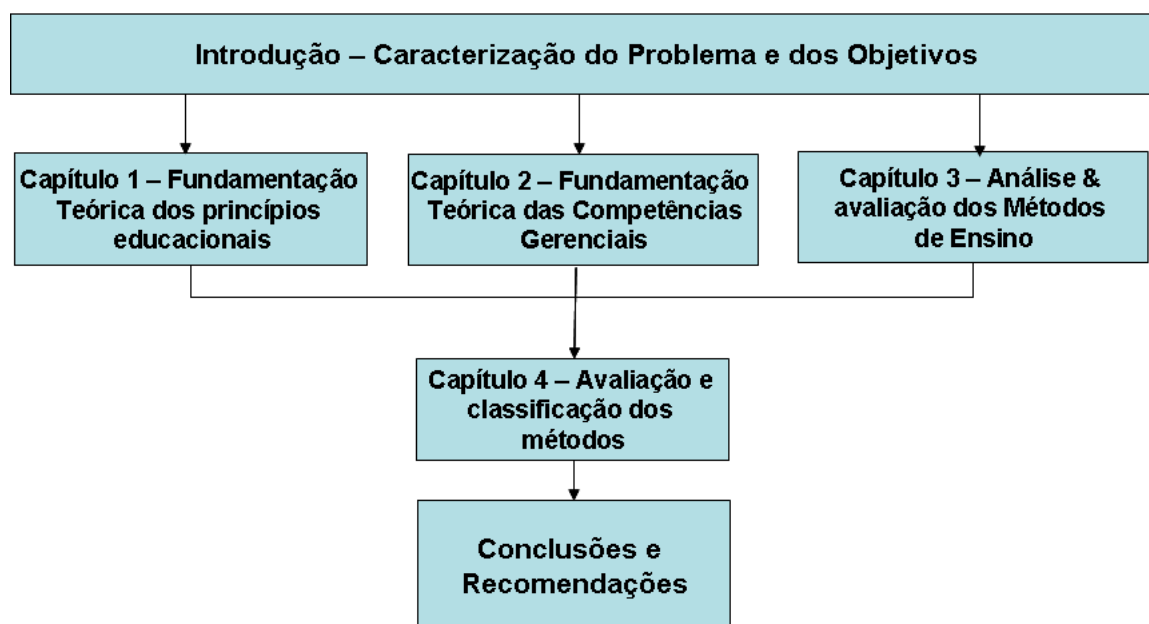
As delimitações aqui estabelecidas se referem tão somente ao escopo geral deste trabalho focado em cursos de graduação de administração de empresas. Esses têm os maiores indicadores de crescimento nacional, em relação ao demais cursos. Têm se destacado, como primeiro lugar no *ranking* de matrículas efetuadas segundo dados divulgados pelo INEP (2003) e continuam em crescimento.

Quaisquer outras delimitações ficam, pois, inviabilizadas, a saber: o campo geográfico, os diferentes cenários socioeconômicos brasileiros, bem como a estrutura e a cultura educacional nacional. Nas abordagens, também não é considerada a distinção entre as diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e suas diferentes características: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas ou simplesmente faculdades. Por outro lado, não é vislumbrado que haja restrição e diferenciações significativas na aplicação de métodos dentro das diferentes categorias de Instituições do Ensino Superior (IES). Não são consideradas também, possíveis distinções de aplicabilidade do método a diferentes disciplinas dentro dos cursos de administração. O tratamento do método será visto em um contexto mais amplo de multi-disciplinaridade do curso de Administração como um todo.

Como estrutura geral, este trabalho foi dividido em quatro capítulos, juntamente com a introdução e as considerações finais e conclusões, além da bibliografia consultada. Abaixo é descrito o conteúdo central desenvolvido em cada capítulo e, na figura 1, fica demonstrado como esses se conectam e se

complementam em um fluxo de fundamentações até as avaliações, na ordem em que pretende-se desenvolvê-las, seguida pelas propostas dos métodos e suas respectivas classificações, conforme demonstrado abaixo:

Figura 1 - Estrutura do Trabalho



Na Introdução, será desenvolvido o problema de pesquisa, bem como os objetivos pretendidos neste trabalho quanto à avaliação e classificação dos dez métodos de ensino selecionados. Será abordada a relevância deste estudo no contexto educacional atual vivido no ensino superior no Brasil e serão tratados os limites da pesquisa, tanto no escopo analítico, quanto nos resultados pretendidos nesta dissertação. Será tratada, também, a metodologia de pesquisa quanto à fundamentação teórica e quanto às avaliações e classificações dos métodos de ensino.

No capítulo 1, primeiramente procura-se esclarecer as diferentes definições terminológicas, a saber, a educação, a pedagogia e a didática bem como uma análise introdutória de suas características e atribuições. Pretende-se passar pelas diferentes tendências educacionais dentro do campo da pedagogia e se aprofundar na história, conceituação e nos princípios andragógicos que servirão como base para a avaliação dos métodos de ensino propostos.

No capítulo 2, será feita uma breve contextualização sobre as competências gerenciais, nas quais serão exploradas algumas fundamentações teóricas em especial o modelo das 24 competências gerenciais-chave a fim de se alcançar cargos gerenciais e de liderança nas organizações. Serão abordadas também, as fundamentações quanto aos atributos das competências: o C.H.A. - conhecimento, habilidade e atitude.

No capítulo 3, serão explorados os dez principais métodos de ensino aplicados em cursos de nível superior de administração. Analisar-se-ão suas principais características, seus pontos fortes e fragilidades.

No capítulo 4, serão apresentados os resultados das avaliações realizadas sobre cada um dos dez métodos. A primeira avaliação consiste na análise da aderência do método aos princípios andragógicos, classificando-os de acordo com a percentagem de aderência alcançada. A segunda consiste na avaliação do método em relação a sua potencialidade de desenvolver competências gerenciais em três níveis de atribuição: conhecimento, habilidade e atitude. Os resultados dessas avaliações serão analisados, interpretados e comentados por meio de gráficos analíticos e comparativos.

Nas considerações finais e conclusões, elabora-se um resgate resumido do trabalho como um todo, partindo das fundamentações teóricas e princípios educacionais, passando pela contextualização da realidade vivida pela maioria das IES brasileiras na formação dos administradores e aplicação dos métodos de ensino e, por fim, relacionando os dados obtidos nas avaliações realizadas, tecendo possíveis conclusões e contribuições para o processo de ensino-aprendizado, bem como de possíveis e diferentes combinações entre os dez métodos abordados nesse estudo, visando, também, a otimização do aprendizado.

Capítulo 1

AS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS E O ESTUDO DA ANDRAGOGIA

Introdução

Para se explorar as idéias e fundamentações contidas na linha Andragógica é de grande importância contextualizar-se a caminhada da educação, da pedagogia e da própria didática, juntamente com seus respectivos autores, até a introdução da Andragogia que é uma abordagem educacional mais recente e certamente influenciada por heranças da história da educação e dos estudos e descobertas na psicologia.

O primeiro passo para serem entendidas as diferentes linhas educacionais, requer-se uma revisão terminológica. É preciso localizar o termo “pedagogia” e ver o que cai sobre sua delimitação e o que escapa de sua alçada. Para tal, a melhor maneira de agir é comparar o termo “pedagogia” com outros dois termos que, em geral, são tomados – erradamente – como seus sinônimos: “didática” e “educação”.

O termo “educação”, ou seja, a palavra que se usa para fazer referência ao “ato educativo”, nada mais designa do que a prática social que se identifica como uma situação temporal e espacial determinada na qual ocorre a relação ensino-aprendizagem, formal ou informal.

A relação ensino-aprendizagem é guiada, sempre, por alguma teoria, mas nem sempre tal teoria pode ser explicitada em todo o seu conjunto e detalhes pelos que participam de tal relação: o professor e o estudante, o educador e o educando. A educação, uma vez que é a prática social da relação ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, acaba em um ato e nunca mais se repete. Nem mesmo os mesmos participantes podem repeti-la. Nem podem gravá-la. Nem na memória nem por meio de máquinas. É um fenômeno intersubjetivo de comunicação que se encerra em seu desdobrar. No caso, se se fala de um encontro entre o professor e o estudante, fala-se de um fenômeno educacional – que é único. Quando ocorrer outro encontro do mesmo tipo, ele nunca será o mesmo e, enfim, só superficialmente será similar ao anterior.

O termo “didática” vem da expressão grega *Τεχνή διδακτική* (*techné didaktiké*), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. A Didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský (1592-1670), mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII. Comenius propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O maior educador e pedagogo do século XVII produziu obra fecunda e sistemática, cujo principal livro é a *Didática Magna*. Azanha (1987, p. 72-3) lembra que Comenius conceitua a didática, como “uma arte universal de ensinar tudo a

todos”. Nessa mesma linha de pensamento, dentro de uma perspectiva artística, Godoy (1988, p.42) define que “a arte de ensinar consiste em definir uma atitude educativa e escolher, com acerto, as técnicas de ensino que correspondem aos objetivos que o docente se propõe a alcançar”.

Em outras palavras, o ensinar e o aprender integram-se na utilização da técnica mais adequada para o grupo de alunos em questão. A arte de ensinar, portanto, consiste no educador saber escolher a técnica e os recursos mais adequados ao seu público.

A “didática”, portanto, depende da pedagogia, ou seja, depende da área onde os saberes são, em última instância, normas, regras, disposições, caminhos e/ou métodos. O termo “pedagogia”, tomado em um sentido estrito, designa a norma em relação à educação. “Que é que se deve fazer, e que instrumentos didáticos se deve usar, para a educação?” – essa é a pergunta que norteia toda e qualquer corrente pedagógica, o que deve estar na mente do pedagogo.

Às vezes, toma-se a palavra “pedagogia” em um sentido lato; trata-se da pedagogia como o campo de conhecimentos que abriga o que se chama de “saberes da área da educação” – como a filosofia da educação, a didática, a educação e a própria pedagogia, tomada, então, em sentido estrito. Mas, de fato, é em um sentido estrito que a pedagogia deve interessar, pois, quando se amplia a extensão do termo, o que resta pouco nos ajuda a entender o quadro no qual se dá a diferenciação dos saberes relativos ao ensino. A pedagogia, em um sentido estrito, está ligada às suas origens na Grécia antiga. Aqueles que os gregos antigos chamavam de “pedagogo” era o escravo que levava a criança para o local da relação ensino-aprendizagem; não era exclusivamente um instrutor, ao contrário, era um condutor, alguém responsável pela melhoria da conduta geral do estudante, moral e intelectual. Em outras palavras, o escravo pedagogo tinha a norma para a boa educação; se, por acaso, precisasse de especialistas para a instrução – e é certo que precisava –, conduzia a criança até lugares específicos, os lugares próprios para o “ensino de idiomas, de gramática e cálculo”, de um lado, e para a “educação corporal”, de outro.

A história da pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada. Tratava-se de uma história persuasiva, por um lado, e teoricista, por

outro, sempre muito distante dos processos educativos reais, referentes às diversas sociedades, diferenciados por classes sociais, sexo e idade; distante das instituições em que se desenvolvia; distante das práticas de educação ou de instrução, das contribuições das ciências, sobretudo humanas, para o conhecimento dos processos formativos. Tal história devia difundir entre os docentes uma idéia de educação desenvolvida em torno dos próprios princípios ideais e, através destes, das ideologias que os inspirava. O trabalho histórico-pedagógico predominante em quase toda a Europa e Estados Unidos permanecia ancorado num estudo das idéias e sua sucessão histórica delineada apenas pelas filosofias.

A concepção que diz que a pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que se precisa adquirir e manter se se quiser desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor.

Ao falar-se, por exemplo, “não seja violento, use da razão”, quer-se ser compreendido como dizendo, “use de métodos de comunicação que são próprios do diálogo” – os métodos e as normas da sociedade liberal (ideal). É esse tipo de razão ou racionalidade que conduz, ou produz, a pedagogia. A didática busca meios para que a educação aconteça e, assim, é guiada pela razão técnica ou instrumental, enquanto a pedagogia busca nortear a educação e é guiada pela razoabilidade, pela fixação de regras que só se colocam por conta da existência de um ou vários objetivos; no caso, objetivos educacionais, o que é posto como meta e valor em educação.

1.1 – As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira

São reconhecida as dificuldades do estabelecimento de uma síntese quanto às diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem no

ecletismo do ensino atual, emprega-se, neste estudo, a teoria de Libâneo (1982) que as classifica em dois grupos: “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo, a tendência “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

É pretendido, aqui, discorrer por alguns avanços no campo da Psicologia da Aprendizagem, bem como pautar das idéias de psicólogos interacionistas, como Piaget, Vygotsky e Wallon. Através do conhecimento dessas tendências pedagógicas e dos seus pressupostos de aprendizagem. É visado oferecer uma perspectiva sobre a pedagogia que possibilite a compreensão dos diferentes estágios e linhas teóricas desenvolvidos nesse campo. Essa fundamentação possibilitará que se compreendam determinadas perspectivas assumidas por Knowles (2005) ao comparar a Andragogia com a Pedagogia, bem como algumas heranças provenientes dessas diferentes linhas.

1.1.1 Tendências pedagógicas liberais

Segundo Libâneo (1982), a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

1.1.1.1 Tendência liberal tradicional

Segundo esse quadro teórico, a tendência liberal tradicional caracteriza-se por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são

consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

Quanto aos pressupostos de aprendizagem, a idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

Assim, predomina, nessa tendência tradicional, o ensino com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor, numa seqüência lógica, e a avaliação é realizada através de provas escritas e exercícios de casa.

1.1.1.2 Tendência liberal renovada progressista

Segundo essa perspectiva teórica de Libâneo (1982), a tendência liberal renovada (ou pragmatista) acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais.

A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida. Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a idéia de “aprender fazendo”, portanto, centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social etc, levando em conta os interesses do aluno.

Como pressupostos de aprendizagem, aprender torna-se uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva

para ser empregado em novas situações. É a tomada de consciência, segundo Piaget.

1.1.1.3 Tendência liberal renovada não-diretiva

Acentua-se, nessa tendência, o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

Aprender é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção dá-se pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador.

1.1.1.4 Tendência liberal tecnicista

A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Conforme Matui (1988), a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem S-R, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Segundo Richter (2000), a visão behaviorista acredita que se adquire um conhecimento por meio de imitação e formação de hábitos, por isso a ênfase na repetição, nos *drills*, na instrução programada. A Reforma do Ensino, com a Lei 5.692/71 implantou a escola tecnicista no Brasil.

1.1.2 Tendências pedagógicas progressistas

Segundo Libâneo (1982), a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Será Discorrido, a seguir, algumas linhas diferentes nessa tendência.

1.1.2.1 Tendência progressista libertadora e libertária

As tendências progressistas libertadora e libertária têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto dele, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Assim, para Paulo Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais, conforme Gadotti (1988).

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo (1982), aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo aluno e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto, o conhecimento que o educando

transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

1.1.2.2 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Conforme Libâneo (1982), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

1.1.3 Tendências pedagógicas pós-LDB 9.394/96

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, revalorizam-se as idéias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

1.2 A Teoria de Aprendizagem Adulta: Andragogia

O primeiro documento conhecido e publicado, utilizando a terminologia “*Andragogik*”, foi em 1833 por Alexander Kapp, um educador alemão, em sua obra: *Platon's Erziehungslehre* (Idéias Educacionais de Platão). Nessa obra descreveu a necessidade durante toda a vida de se aprender. Iniciando-se cedo na infância até a idade adulta com o título “*Die Andragogik oder Bildung im maennlichen Alter*” (Andragogia ou Educação na idade adulta). Kapp (1833) argumenta que a educação, a auto-reflexão e a educação do caráter devem ser os primeiros valores de vida. A aprendizagem não acontecia somente por meio de professores, mas por meio da auto-reflexão e da experiência de vida.

Kapp não explica o termo Andragogia e não é claro se o termo foi sua criação ou ele mesmo o emprestou de alguém. Ele não desenvolve uma teoria, mas justifica a Andragogia como uma prática necessária na educação de adultos. Talvez por esse motivo o termo não tenha sido reconhecido e ganhado popularidade.

Durante a década de 1920, a educação adulta passou a ser um tema de teorização e reflexões explícitas relacionadas ao “porque”, “o que” e “como” de se educar adultos na Europa. No entanto, somente a partir da fundação da Associação Americana de Educação para Adultos nos EUA (*American Association for Adult Education*), em 1926, e por seus subsídios à pesquisa, nessa área, foi possível discernir duas linhas distintas de indagação: a científica e a artística (ou intuitiva/reflexiva).

A linha científica, iniciada por Thorndike (1928) por meio da publicação de “*Adult Learning*” (Aprendizagem Adulta), busca a descoberta de novos conhecimentos através de rigorosas investigações e experimentos. Seus estudos demonstraram que adultos podiam, de fato, aprender, o que fundamentou cientificamente esse campo de pesquisa que até então se pautava na fé de que adultos podiam aprender.

Em contraste com a linha científica, foi iniciada a linha artística pela publicação de “*The Meaning of Adult Education*” (O significado da educação adulta) em Lindeman (1926). A forte influência do educador filósofo Dewey (1938) fundamentou uma teoria sistemática e a identificação de premissas-chave sobre a educação adulta. Essas incluem os seguintes conceitos: adultos são motivados a aprender à medida que experimentam a necessidade e o interesse que o

aprendizado irá satisfazer; a orientação dos adultos ao aprendizado é centrada em sua própria vida; a experiência é o recurso mais rico na aprendizagem adulta; adultos tem uma profunda necessidade de serem auto-dirigidos e diferenças entre pessoas aumentam com a idade.

Após esta publicação de Lindeman (1926), o interesse, nesse campo, tornou-se evidente e outros artigos passaram a ser publicados no “*Journal of Adult Education*” (Diário da Educação Adulta). Por volta de 1940, grande parte dos elementos requeridos para a conceituação de aprendizagem adulta já haviam sido descobertos. No entanto, esses elementos fragmentados ainda não haviam sido reunidos e integrados como um conjunto. Durante a década de 50, a ciência social assumiu a educação adulta e novas pesquisas se iniciaram. Essa disciplina de ciência social inclui psicologia clínica, psicologia do desenvolvimento, sociologia, psicologia social e filosofia.

Notórios psicólogos clínicos, como Freud, Jung, Erikson, Maslow e Rogers, contribuíram significativamente para o estudo da educação adulta. Freud (1913) identificou a influência do subconsciente no comportamento; Jung (1969) introduziu a idéia de que a consciência humana possui 4 funções: sensação, raciocínio, emoção e intuição; Erikson (1959) proveu as “oito idades do homem”; Maslow (1970) enfatizou a importância da segurança e Rogers (1969) conceituou a abordagem centrada no aluno para a educação baseada nas cinco “hipóteses básicas”. Psicólogos de desenvolvimento proveram conhecimento de características associadas à idade (capacidade física, habilidades mentais, interesses, atitudes, valores, criatividade e estilo de vida), enquanto a sociologia e psicologia social proveram conhecimentos sobre comportamentos grupais e nos sistemas sociais, incluindo fatores que facilitem ou inibem a aprendizagem.

O rótulo e conceito da andragogia aumentaram significativamente os esforços de criar conceito completo de aprendizagem adulta. Apesar desse termo ser usado inicialmente em 1833, os americanos não foram introduzidos a essa nomenclatura até 1967. Desde então, um número relevante de artigos sobre o conceito andragógico, trabalhos de educação social, educação religiosa, dentre outras esferas, foram publicadas e aumentaram o volume de pesquisa com hipóteses derivadas do modelo andragógico. A partir de então, o termo ‘andragogia’ tem sido usado em países e em tempos diferentes com variadas conotações. Atualmente, existem basicamente três abordagens:

1. Em muitos países, há um conceito crescente da andragogia com uma abordagem escolar para aprendizagem adulta. Nessa conotação, a Andragogia é a ciência do entendimento (=teoria) e suporte (=prática) da amplitude e longitude da educação adulta.

2. Especialmente nos EUA, a Andragogia, na tradição de Malcolm Knowles, trabalha com uma abordagem teórica e prática específica, com base na concepção humanística de auto-direção, de alunos autônomos e de professores como facilitadores do aprendizado.

3. A andragogia pode ser encontrada, em uma mesma publicação, com seu significado se alterando de “prática da educação adulta” ou “valores desejáveis” ou, ainda, “métodos específicos de ensino” para “reflexões” ou “disciplina acadêmica” ou “contrário à pedagogia infantil”, alegando ser algo melhor do que somente educação adulta.

Emprega-se, portanto, neste estudo, a teoria de Malcom Knowles (2005) a respeito da Andragogia e de sua percepção e crítica a determinadas linhas do modelo pedagógico utilizado no ensino para adultos.

A crítica de Knowles dirige-se ao modelo pedagógico tradicional, descrito anteriormente, neste trabalho como “Tendência liberal tradicional” ainda praticada em muitos lugares. Para Knowles (2005), a distinção entre pedagogia e andragogia é fundamental para conceituar com maior clareza a andragogia. Descreve o modelo pedagógico como designado ao ensino de crianças, no qual o professor exerce total responsabilidade pelas decisões sobre o conteúdo, o método, o tempo e a forma de avaliação do aprendizado. Os alunos desempenham um papel de submissão na dinâmica educacional. Em contraste com esse modelo, a andragogia foca na educação de adultos e baseia-se nos seguintes preceitos: adultos necessitam saber por que precisam aprender determinado assunto; adultos detêm o conceito de auto-responsabilidade pelas suas ações e vida; adultos entram nas atividades educacionais com maior volume e variedade de experiências do que as crianças; adultos dispõem de melhor preparo para aprender aquilo que precisam saber para lidar com as situações em

suas vidas de maneira mais eficientes; adultos estão centrados na própria vida como orientação ao aprendizado e adultos valorizam mais motivadores internos aos motivadores externos.

Serão aprofundadas adiante as premissas andragógicas, premissas essas, segundo Knowles (2005), excluídas pela pedagogia. O modelo andragógico diferente do pedagógico não é um modelo ideológico, mas de um conjunto de premissas alternativas que inclui as próprias premissas pedagógicas, um modelo transacional que fala sobre as características da situação na qual ocorre o aprendizado.

Alguns professores e facilitadores de adultos, ao testarem as premissas andragógicas, descreveram situações nas quais eles perceberam que as aplicações não funcionaram. Por esse motivo, colocar os dois modelos em um mesmo panorama requer que se faça uma distinção entre uma “ideologia” e um “sistema de premissas alternativas”.

Aparentemente, no modelo pedagógico, encontram-se muitas características de ideologia. Ideologia, nesse contexto, está sendo tratada como um corpo de crenças sistêmico que requer fidelidade e conformidade pelos seus aderentes. Conseqüentemente, professores, com freqüência, sentem-se pressionados pelo sistema educacional para aderir ao modelo pedagógico. Um exemplo disso está no maior motivador do sistema educacional pedagógico para o desempenho dos alunos, a competição por notas; por isso, notas devem estar em uma curva de distribuição normal – somente alguns “A”s são permitidos, devem haver algumas falhas. A ideologia pedagógica tradicional é tipicamente consagrada por uma doutrina antiquada estabelecida pela academia. (O dar-se muitos “A”s viola padrões acadêmicos.)

O que isso significa, na prática, é que educadores têm, agora, como responsabilidade verificar quais premissas são realistas em determinada situação. Se premissas pedagógicas são realistas para um aluno em particular referente a um objetivo de aprendizado específico, então, a estratégia pedagógica é apropriada, pelo menos como um ponto de partida. Um exemplo disso ocorre quando alunos são de fato dependentes (ao entrarem em uma área em que o conteúdo é totalmente estranho), quando não tiveram nenhuma experiência prévia com determinada área, quando não entendem a relevância de assuntos de

alguma área as tarefas ou problemas de suas vidas e quando sentem que não há necessidade alguma internamente para se aprender esse conteúdo.

Mas há uma grande diferença em como um pedagogo ideológico e um andragogo partiriam daqui. O pedagogo percebe que as premissas pedagógicas são as únicas premissas realistas; irão insistir que os alunos permaneçam dependentes. Por outro lado, o andragogo, percebendo que um encaminhamento no sentido de princípios andragógicos é um objetivo desejável, fará todo o possível para ajudar alunos tomar cada vez mais responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

Algumas formas de se atingir isso é provendo um clima no qual os alunos sintam que existe por eles respeito, confiança, cuidado e nenhuma ameaça, através da exposição da necessidade de se aprender antes de instruí-los; por dar-lhes algumas responsabilidades na escolha de métodos e recursos e os envolvendo no compartilhar de responsabilidade por avaliar o aprendizado.

1.2.1 Definição do “Adulto”

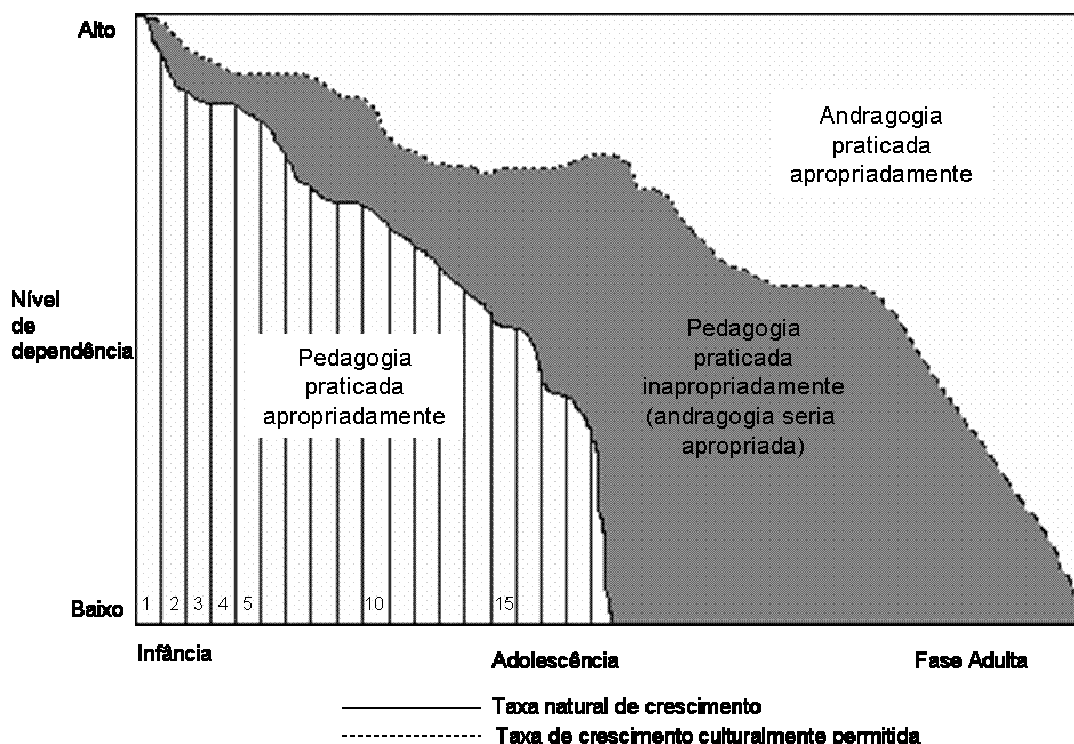
Antes de se aprofundar nas premissas andragógicas é relevante esclarecer o que é referido e como se classifica um “adulto”. Segundo Knowles (2005), há pelo menos quatro definições de “adulto”. A primeira é a definição biológica. Biologicamente, para se tornar adulto, deve atingir-se a idade em que se pode reproduzir (faixa média entre 10-13 anos). Essa fase é marcada pela puberdade, ou seja, o menino é capaz de ejacular e a menina de menstruar, o que anuncia a maturidade física e a conseqüente capacidade de procriação. A segunda é a definição legal. Nessa esfera, se é considerado apto ou não para responder por seus atos que, por ventura, venham a infringir os padrões morais de convivência social. Legalmente, assume-se a condição de adulto e adquire-se responsabilidades sociais acima dos 18 anos (no Brasil), a maioridade criminal, na qual a lei diz que se pode votar, tirar carteira de habilitação, casar sem autorização dos pais e inclusive ser preso em penitenciárias. Existe, ainda, a

maioridade civil (21 anos) que aumenta as responsabilidades e a autonomia do indivíduo.

A terceira definição é a social. Socialmente, fica-se adulto, quando se passa a despenhar papéis de adultos, ou seja, diz em respeito aos padrões que a sociedade estabelece para reconhecer a independência do indivíduo para assumir sua responsabilidade produtiva. É relacionada, portanto, ao plano econômico. Essa faixa etária é bastante ampla e pode variar de acordo com a realidade socioeconômica do Brasil. A quarta e última definição é a psicológica. Psicologicamente, alguém chega a idade adulta quando se torna consciente de que é responsável pela sua vida e se torna autodirecionado. É caracterizada pela competência auto-administrativa, que permite ao indivíduo estabelecer seu próprio equilíbrio, resultante dos conflitos cognitivos que são gerados pelas forças dissonantes e consonantes do seu processo mental. Para essa concepção, também, não se define uma idade, pois há uma grande variabilidade entre indivíduos e o contexto cultural, social e emocional. No entanto, esse processo tem se iniciado cada vez mais cedo, devendo-se tomar *decisões adultas* cada vez com menos idade.

Quando se trata do assunto educação adulta, refere-se, portanto à definição psicológica de *adulto*. A figura 2 demonstra o amadurecimento natural em conjunto com a capacidade de um aprendizado autodirigido, o que fundamenta a utilização da abordagem Andragógica ou Pedagógica.

Figura 2 – O amadurecimento natural rumo à aprendizagem autodirigida



Fonte: Knowles em "The Adult Learner", 2005 (pág. 63)

Muitos cursos de Pós-Graduação e principalmente uma grande parte dos programas de treinamento de executivos fracassam por ignorar esse diferencial de faixa etária. É comum professores de administração habituados ao ensino no nível de graduação no estilo tradicional (em que o professor é a "autoridade detentora do saber") serem vistos em dificuldades quando vão ministrar cursos para executivos. E o mais grave é que, desconhecendo a existência da Andragogia, não são capazes de identificar as causas dos seus insucessos e como corrigi-las.

Abaixo relaciona-se, segundo Knowles (2005), as características dos adultos como aprendizes e suas conseqüências na sua aprendizagem:

1 - Adultos possuem uma razoável quantidade de experiências:

Conseqüências: os adultos podem ser usados como "recursos de aprendizagem"; as estratégias de aprendizagem de adultos devem encorajar troca de idéias e experiências.

2 - O corpo dos adultos sendo relativamente muito maior que os das crianças está sujeito a maiores pressões e estímulos gravitacionais:

Consequência: O conforto físico é importante para a aprendizagem de adultos; muito pouco conforto ou em excesso podem ser desastrosos.

3 - Adultos possuem conjuntos de hábitos fortemente sedimentados:

Consequência: os hábitos e gostos dos adultos devem, ser na medida do possível, considerados e atendidos.

4 - Adultos tendem a ter grande orgulho de si próprios:

Consequência: os adultos respondem muito bem às oportunidades de desenvolvimento, autodirecionamento e responsabilidade no seu processo de aprendizagem.

5 - Adultos em geral tem coisas tangíveis a perder:

Consequência: a ênfase deve ser na promoção do sucesso em lugar de revelar as deficiências

6 - Adultos têm que tomar decisões e resolver problemas:

Consequências: a aprendizagem centralizada em problemas pode ser mais efetiva e é mais agradável.

7 - Adultos tendem a ter grande número de preocupações e de problemas a resolver fora da situação de aprendizagem:

Consequência: as demandas da experiência de aprendizagem não devem ser irreais; deve haver um balanceamento adequado entre o tempo necessário para apresentação da situação de aprendizagem e o tempo necessário para a obtenção da aprendizagem.

8 - Os adultos, na sociedade moderna, são cada vez mais pressionados por grande número de opções:

Consequência: aprender a decidir é uma aptidão importante.

9 - Os adultos tendem a ter comportamento grupais consistentes com suas próprias necessidades:

Consequência: usualmente os adultos adotam comportamentos que façam com que suas necessidades sejam atendidas pelo grupo. Devem ser cultivados os comportamentos que sejam úteis aos indivíduos e aos grupos.

10 - Adultos tendem a ter bem sedimentadas suas estruturas emocionais consistindo de valores, atitudes e tendências:

Consequência: mudanças são perturbadoras. É mais provável obter mudanças de comportamento em um ambiente não ameaçador e no qual exista, em alto grau, a participação e o engajamento.

11 - Adultos tendem a ter bem desenvolvidos seus "filtros" seletivos dos estímulos:

Consequência: a maioria dos adultos só ouve aquilo que deseja ouvir. O ensino para ser eficaz deve focalizar em mais de um sistema sensorial para que possa penetrar nos "filtros" que o adulto usa para barrar aqueles estímulos que ele considera desagradáveis, desinteressantes ou perturbadores.

12 - Os adultos tendem a responder bem a "reforços" negativos ou positivos de aprendizagem:

Consequência: os "esforços" de aprendizagem (tanto negativos como positivos) devem ser usados em gradações variadas.

13 - Adultos tendem a ter impressões e opiniões muito sedimentadas sobre situações de aprendizagem:

Consequência: só boas e bem sucedidas experiências de aprendizagem encorajam a formação de atitudes positivas.

14 - Os adultos na sociedade moderna tem um receio íntimo de fracassar e ser substituído;

Consequência: a situação de aprendizagem deve dar oportunidades de desenvolver autoconfiança e novas aptidões.

1.2.2 As premissas Andragógicas

A seguir, serão relatadas, de forma resumida, as conclusões mais importantes dos estudos e experiências a respeito da Andragogia.

De acordo com Knowles (1976) a andragogia apóia-se em quatro hipóteses sobre as características do adulto enquanto "aprendiz", características essas que são, fundamentalmente, diferentes da criança como aprendiz, objeto da Pedagogia. Essas quatro hipóteses consideram que, ao atingir a idade adulta, o indivíduo:

- 1 - Modifica o seu autoconceito deixando de ser dependente para ser independente, autodirigido;
- 2 - Acumula uma crescente reserva de experiências e conseqüentemente um maior volume de recursos de aprendizagem;
- 3 - Tem sua motivação de aprendizagem cada vez mais orientada para buscar desenvolver seus papéis sociais;
- 4 - Modifica sua "perspectiva de tempo" em relação à aplicação de conhecimentos; para os adultos o maior interesse é de conhecimentos de aplicação mais imediata e, em conseqüência, a sua aprendizagem deve deixar de ser centralizada no conteúdo para centralizar-se no problema.

De acordo com Whitbourne e Weinstock (1979, p. 38; apud CAVALCANTI, 1999):

"Adultos, alunos de graduação e pós-graduação, são muito diferentes na sua postura em relação a sua própria educação, quando comparados com estudantes que progrediram no sistema educacional sem qualquer envolvimento com o mundo real".

A presença de adultos numa sala de aula, no entender de Houle (1972) é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma "arte operativa" e sim uma "arte cooperativa", isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem.

Nessas circunstâncias, os participantes adotam uma atitude de colaboração tanto no planejamento como na condução do processo e o professor é utilizado como elemento facilitador, proporcionando orientação, aconselhamento para que sejam atingidas as metas desejadas pelo grupo. E, à medida que a realidade e as necessidades se alteram, vão sendo feitas revisões ao longo do curso, sem que haja perda de prestígio ou de padrões de qualidade por qualquer dos parceiros do processo.

Em outras palavras: ao tratar com grupos de estudantes maduros, o papel do professor deve ser muito mais o de um "facilitador do conhecimento" ("Vamos decidir isso juntos") e não mais o de uma autoridade em todas as facetas da matéria ("Vou lhes explicar o que considero ser importante que vocês saibam").

A crítica que os andragogos fazem à situação do currículo completamente predeterminado é de que ela redundaria numa minimização da eficácia do processo

de aprendizagem à medida em que um aluno, ao entrar no curso, tem diferentes graus de dependência no julgamento do professor em relação ao que "deve" ser aprendido; além disso, são feitas também variadas experiências individuais que possam ser úteis a eles próprios e a seus parceiros de aprendizagem.

Utilizando-se de situações de solução de problemas que seja relevantes para cada indivíduo, o professor passa a ser capaz de aumentar a eficiência da experiência educacional tanto para o aluno como para ele próprio. Uma grande parte das idéias de Knowles sobre o ensino de adultos está também incorporada nas idéias de Kolb (1984), autor da obra "Aprendizagem Vivencial" (*Experiential Learning*).

Para quem conhece as idéias do educador Rogers (1969) constata também que há muita influência rogeriana nas idéias de Knowles.

Passa-se, agora, a discorrer sobre um conjunto de premissas do modelo Andragógico que fundamentam sua abordagem visando ao aprendizado. Primeiramente, será tratada uma lista de seis princípios sobre a aprendizagem de adultos que representam um conjunto de diretrizes para que se possa obter um ambiente de aprendizagem de adultos efetiva, Gibbs (1960):

1 - A aprendizagem deve ser centralizada em problemas

Muitas das experiências de aprendizagem consistem em um conflito entre o professor que vê os problemas do seu próprio quadro de referências e o aluno que possui um outro conjunto de experiências a partir das quais deriva um conjunto de problemas diferentes.

2 - A aprendizagem deve ser centralizada em experiências

O problema do professor para desenvolver uma atmosfera de aprendizagem adequada é ajudar que sejam escolhidos e oferecidos tipos de experiência relacionadas com o problema do estudante.

3 - A experiência deve ser significativa para o estudante

As diferentes limitações do estudante em experiências, idades, equilíbrio emocional e aptidão mental podem limitar ou bloquear a sua percepção de que a experiência é significativa para seu problema.

Além disso o significado das experiências não são percebidas pelo aluno do tipo não participativo.

4 - O aprendiz deve ter liberdade de analisar a experiência

Para melhor descrever qual a atmosfera adequada para aprendizagem de adultos podem ser usadas as seguintes palavras: permissiva, de apoio, de aceitação, livre, espontânea, centralizada na realidade e no indivíduo. A aprendizagem é uma experiência social.

5 - As metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo aluno

O estudante deve sentir-se livre de errar, de explorar alternativas para solução dos problemas e de participar nas decisões sobre a organização do seu ambiente de aprendizagem.

6 - O aluno deve receber o *feed-back* sobre o seu progresso em relação às metas

Um bom exemplo de oportunidade para avaliação formativa e ao mesmo tempo capaz de proporcionar esse *feed-back* é fazer que o aluno participe de avaliações periódicas ao longo do curso; para tanto, é necessário que o curso seja compartimentado em módulos ou unidades estanques e capazes de serem "isoladamente avaliadas" em lugar da solução tradicional de um trabalho ou exame ao final do curso.

Na mesma linha, Knowles (2005) descreve suas seis premissas e suas principais características da aprendizagem adulta:

- 1. A necessidade de saber:** Adultos precisam saber o porquê de estarem se propondo a aprender algo, antes de aprenderem de fato. Tough (1979) defende que, quando adultos se propõem a um aprendizado sozinhos, investirão uma energia considerável investigando os benefícios que ganharão se aprenderem algo e os pontos negativos se não o aprenderem. Conseqüentemente uma das primeiras tarefas do facilitador do aprendizado é ajudar os estudantes a terem consciência da "necessidade de saber". À luz de Tough (1979), toma-se o exemplo do pedagogo brasileiro, Paulo Freire, com uma linha pedagógica de muitas semelhanças a proposta andragógica, denominando o processo educacional como "aumento de conscientização", de uma população rural, na sua obra "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2003).
- 2. O auto-conceito do aprendiz:** Adultos têm um autoconceito de serem responsáveis por suas próprias decisões e sua próprias vidas. Uma vez que tenha atingido esse autoconceito de si, desenvolvem uma profunda

necessidade psicológica de ser percebido e tratado por outros como capaz de se autodirecionar. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais outros tentam impor suas vontades sobre eles. Isso representa um sério problema na educação de adultos: No minuto em que um adulto caminha para uma atividade rotulada como “educação”, “treinamento” ou qualquer outro sinônimo disso, ele retrocede à sua postura condicionada pela experiência escolar, colocando seu chapéu de “dependente”, cruza os braços, encosta-se na cadeira e diz “me ensinem”. Essa presunção de dependência requerida e da postura subsequente do facilitador em tratar estudante adultos como crianças, gera um conflito nestes entre seus modelos intelectuais – estudante é igual a dependente – e uma profunda, e talvez subconsciente, necessidade psicológica de ser autodirecionado. *“Self –Directed Learning: A guide fo Learners and Teacher”* (KNOWLES,1975) é um coleção de experiências que ajudam transitar do “dependente” para o “autodirecionado”.

- 3. O todo da experiência do aluno:** Adultos adentram as atividades educacionais com ambos, um maior volume e uma diferente qualidade de experiências quando comparado com sua juventude. Pela virtude de simplesmente ter vivido mais, acumularam mais experiências do que quando eram jovens. Mas também tem um tipo diferente de experiência. Essa diferença em quantidade e na qualidade das experiências traz diversas conseqüências para a educação de adultos.

Esse fato garante que haverá um espaçamento maior de diferenças em relação ao histórico de cada um, do que em um grupo de crianças. Qualquer grupo adulto será mais heterogêneo quanto à sua vivência, estilo de aprendizagem, motivação, necessidade, interesse e objetivos em relação a um grupo infantil. Conseqüentemente, é colocada uma ênfase maior na individualização e nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Isso significa que os mais ricos recursos de aprendizagem já estão nos próprios alunos adultos. Por isso, a ênfase da educação adulta deve estar em técnicas experimentais – técnicas que penetrem na

experiência dos alunos, como discussões em grupo, simulações de exercícios, exercícios de resolução de problemas, método de casos e métodos de laboratório ao invés de técnicas de transmissão.

No entanto, o fato de se ter um acúmulo maior de experiências tem alguns potenciais efeitos negativos. À medida que se acumula experiência, tende-se a se desenvolver hábitos mentais, a ser reticente e com preconceitos que tendem a fechar suas mentes a novas idéias, percepções frescas e meios alternativos de pensar. Nessa linha, educadores adultos tentam continuamente descobrir caminhos para ajudar adultos a examinarem seus hábitos e seus vieses, abrindo suas mentes a novas abordagens. Treinamentos sensitivos, clarificação de valores, meditação e escalas dogmáticas estão entre as técnicas que são usadas para derrubar esse obstáculo.

Há um outro motivo para se enfatizar na experiência prévia dos alunos adultos; está relacionado com a auto-identidade de cada um. Crianças derivam sua auto-identidade em grande parte de determinantes externas – quem são seus pais, irmãos, irmãs e familiares; aonde vivem; qual a igreja ou escola que freqüentam. À medida que amadurecem aumenta sua autodefinição baseado nas experiências que tiveram. Para crianças, a experiência é algo que acontece com eles. Para o adulto a experiência é quem eles são.

A implicação desse fato para a educação de adultos é que, em qualquer situação na qual a experiência do participante é ignorada ou desvalorizada, adultos se sentiram rejeitados, mas não somente suas experiências e sim a si próprios como pessoas.

- 4. Preparo para aprender:** Adultos estão prontos para aprender as coisas que precisam saber e serem capazes de realizar a fim de aplicar isso eficientemente nas situações reais de suas vidas. Um recurso especialmente rico de “preparo para aprender” são tarefas de desenvolvimento associadas ao se mover de um estágio de desenvolvimento ao outro. A implicação crítica dessas presunções é a importância de coincidir o momento de experiências de aprendizado com essas tarefas de desenvolvimento. Por exemplo, operários

iniciantes, não estão preparados para um treinamento de supervisão até que tenham dominado as tarefas que terão que supervisionar e decidirem que estão prontos para novas responsabilidades.

Não é necessário esperar passivamente para um desenvolvimento natural do preparo. Há maneiras de se induzir esse preparo através da exposição a modelos superiores de desempenho, aconselhamento de carreira, simulação de exercícios e outras técnicas.

5. Orientação no aprendizado: Em contraste com a orientação de aprendizado para crianças centrada em temas (pelo menos nas escolas), a orientação de aprendizado de adultos é centrado na vida (ou centrada em tarefas ou problemas). Adultos são motivados a aprender quando sentem que esse aprendizado os ajudará a enfrentar problemas com que se confrontarão em situações de suas vidas. Além disso, aprendem novos conhecimentos, entendimentos, habilidades, valores e atitudes de forma mais eficiente quando são apresentadas no contexto de aplicação em situações reais.

6. Motivação: Adultos são responsáveis por alguns motivadores externos: empregos melhores, promoções, maiores salários e coisas do gênero. Mas os motivadores mais potentes são pressões internas, pelo desejo de aumentar a satisfação no trabalho, auto-estima, qualidade de vida e outras dessa natureza. Tough (1979) descobriu em sua pesquisa que todos os adultos normais são motivados a continuar crescendo e se desenvolvendo, mas essa motivação é freqüentemente bloqueada por barreiras como: auto-estima negativa como estudante, falta de acesso a oportunidades ou recursos, ausência de tempo e programas que violam os princípios da aprendizagem adulta.

1.2.3 Andragogia: um modelo processual para aprendizagem

O modelo andragógico, proposto por Malcom Knowles, é um modelo processual em contraste com os empregados pela maioria dos educadores tradicionais; difere-se pelo seguinte: Na educação tradicional, o professor (treinador ou responsável) decide em antecipado quais conhecimentos ou

habilidades deverão ser transmitidas, elabora um corpo de conteúdo em uma sequência lógica (módulos), selecionando os métodos mais eficientes de se transmitir esse conteúdo selecionado (preleção, leituras, exercícios laboratoriais, filmes, fitas, etc.), e, então, se aplica esse modelo na sequência elaborada. Esse é o modelo de “conteúdo” (ou *design*).

O professor andragógico (facilitador, consultor, agente de troca), por sua vez, prepara em antecipado um conjunto de procedimentos para envolver os alunos (e outras partes relevantes) em um processo abrangendo os seguintes elementos: (1) preparando o aluno; (2) estabelecendo um clima de condução ao aprendizado; (3) criando mecanismos para o planejamento mútuo; (4) diagnóstico da necessidade do aprendizado; (5) formulação de um programa de objetivos (no qual estará o conteúdo) que satisfarão essas necessidades; (6) desenhando um padrão de experiências de aprendizagem; (7) conduzindo essas experiências com técnicas e materiais cabíveis e (8) avaliando os resultados da aprendizagem e novamente diagnosticando as necessidades de aprendizado. Esse é o modelo “processual”.

A diferença, segundo Knowles (2005), não está no fato de um tratar com o conteúdo e outro não. A diferença está no fato de que o modelo de conteúdo está preocupado em transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo processual está preocupado em prover procedimentos e recursos para auxiliar alunos adquirirem informações e habilidades.

A comparação desses modelos e de suas premissas estão apresentadas na Tabela 3, no qual o modelo de conteúdo é considerado pedagógico, enquanto o modelo processual como andragógico.

Quadro 1 – Abordagem Pedagógica Tradicional x Andragógica

Elementos do Processo		
Elemento	Abordagem tradicional	Abordagem Processual (andragógica)
1 - Preparação do aluno	Mínima	Provê informação, Prepara para a participação, Ajuda desenvolver expectativas realísticas, Inicia a pensar sobre o conteúdo
2 - Clima	Orientação autoritária Formal Competitivo	Relaxado, de confiança, Mutuamente respeitoso, Informal, aquecido Colaborativo, com suporte Abertura e autenticidade Humanismo
3 - Planejamento	Pelo Professor	Mecanismos de planejamento são mútuos entre alunos e professores
4 - Diagnóstico de necessidades	Pelo Professor	Avaliação mútua
5 - Estabelecer objetivos	Pelo Professor	Negociação mútua
6 - Designando planos de aprendizado	Lógica de assuntos Unidade por conteúdo	Sequência por prontidão Unidades por problemas
7 - Atividades de aprendizagem	Técnicas trasmissivas	Técnicas experimentais (inquisitivas)
8 - Avaliação	Pelo professor	Novo diagnóstico de necessidades (mútuo) Programas de mensuração (mútuo)

Fonte: Knowles em “*The Adult Learner*”, 2005 (pág. 116)

Introdução

As organizações estão inseridas em um contexto que exige alta capacidade de adaptação e desenvolvimento constantes. Exigem-se novos parâmetros de qualidade, novas exigências e novas competências atuais que são importantes e/ ou desejáveis pelas empresas para se manterem competitivas. As competências gerenciais, em nível individual, são geralmente concebidas como resultado, de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agregam valor à organização e ao indivíduo.

É importante ressaltar as enormes diferenças existentes entre as organizações; empresas que vivem em ambientes especiais, pelo ramo de atuação, certa proteção mercadológica ou outros fatores intervenientes, como o ambiente social, cultural e político em que estão inseridas. Essas organizações têm ritmos de mudança e exigências diferentes quanto às competências. A criação de categorias das novas competências gerenciais constitui um desafio, considerando-se as diferentes organizações e os diferentes contextos institucionais, o que exige a reinterpretação dessas possíveis categorias conforme o ambiente institucional em que a empresa está inserida.

Esse capítulo visa, portanto, resgatar os conceitos e fundamentações sobre competências organizacionais e, principalmente, competências gerenciais, bem como os princípios e modelos que embasarão a seleção de competências gerenciais-chave para se ocupar em cargos gerenciais.

Do ponto de vista de Oderich (2005), muitas organizações ainda não adotam, na prática, o conceito de competências, mesmo utilizando-o na teoria. Segundo Ruas (2000a), não há homogeneidade na construção e no uso desse conceito, possivelmente seja por esse motivo que a aplicação prática do conceito de competências ainda sofre alguma resistência. No entanto, há um certo consenso para os diversos autores, que também serão citados no decorrer desse capítulo, sobre a relevância da aplicação do conceito de competências gerenciais

no processo de desenvolvimento individual e na formação desses novos gestores. Em muitas empresas, o emprego do conceito de competência ainda está preso às heranças das noções de “qualificação”. De qualquer forma, o desenvolvimento gerencial, até recentemente com enfoque nas sistemáticas de formação, concentrado principalmente no recurso de competência do “conhecimento”, é pauta importante nas organizações e também nas instituições de ensino.

2.1 A evolução e diferentes perspectivas das competências

A busca por indivíduos capacitados não é recente; na época em que se utilizava o princípio *taylorista*, já se procurava selecionar indivíduos preparados e/ou treiná-los, apesar de haver apenas a preocupação com as habilidades técnicas relacionadas ao trabalho. Com as novas teorias advindas pelas pressões e pela complexidade das relações de trabalho, como a Teoria das Relações Humanas, aspectos sociais e comportamentais do trabalho passaram a ser considerados.

Na década de 1930, começaram a ser desenvolvidos programas estruturados para supervisores, como o *TWI – Training Within Industry*, introduzido no Brasil na década de 1950, que envolvia os seguintes cursos: ensino correto de um trabalho, relações humanas no trabalho, métodos de trabalho e desenvolvimento de programas de treinamento. Passou-se a requerer, das pessoas, em cargos de chefia, habilidades interpessoais, para um melhor clima organizacional. “Tratava-se, entretanto, do desenvolvimento de habilidades e não de competências sociais, que agregassem valor à organização” (FLEURY e FLEURY, 2000a, p.59).

A abordagem sociotécnica, surgida na Europa na década de 1960, superava as preocupações de caráter humanista, buscando a visão de um sistema integrado. Após essa abordagem, tem-se um modelo japonês, nos anos de 1980, e a visão estratégica da empresa faz-se mais presente. Finalmente, os anos de 1990, com os novos desafios, “levaram ao alinhamento definitivo das políticas de gestão de recursos humanos as estratégias empresariais, incorporando a prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo de gerenciar pessoas”. (FLEURY e FLEURY, 2000a, p. 64).

A palavra competência, no fim da Idade Média, era associada à linguagem jurídica e dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, o termo passou a designar um reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de determinado assunto e, mais tarde, passou a ser usado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho (BRANDÃO e GUIMARÃES, 1999).

Henry Pestalozzi (apud BRANDÃO e GUIMARÃES, 1999), pedagogo suíço, idealizou a educação como desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas que se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand and heart*), ou seja, na vida intelectual, técnica e moral da pessoa. A partir disso, Durand (apud BRANDÃO e GUIMARÃES, 1999) construiu um conceito de competência baseado em três dimensões: *knowledge, know-how* e *attitudes*, ou seja, conhecimento (informação, saber o que, saber o porquê), habilidade (técnica, capacidade, saber como) e atitude (querer fazer, identidade, determinação), dimensões essas interdependentes e necessárias a determinado propósito.

Atualmente, o significado de competências tem ganhado forças a partir dos trabalhos de Hamel e Prahalad (1995), em especial o livro “Competindo pelo Futuro”, que passam a propagar o conceito das *core competencies*, que, segundo os autores, “são as portas para as oportunidades futuras” (p.228).

Uma competência essencial é um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer um determinado benefício aos clientes, diferente do de sua concorrência, que só são desenvolvidas com o apoio direto da empresa e com a soma de forças entre unidades de negócio. Para ser considerado uma competência específica de uma organização, é preciso que haja valor percebido pelo cliente, diferenciação entre concorrentes e que gere capacidade de expansão (HAMEL e PRAHALAD, 1995). Green (1999, p.43) afirma que “o sistema de RH voltados para as competências têm que estar relacionados aos cargos/ trabalho e devem refletir competências essenciais, capacidades, valores essenciais e prioridades”. As competências organizacionais são desenvolvidas coletivamente dentro da organização, com a premissa do desenvolvimento de competências individuais. Segundo Nonaka (1997), o novo conhecimento sempre se inicia pelo indivíduo e é transformado em conhecimento organizacional.

O desenvolvimento das competências individuais, portanto, não leva necessariamente às competências organizacionais; é necessário haver um direcionamento e as condições para que tal ocorra. As competências organizacionais geram mais valor para organização, devendo haver essa perspectiva coletiva no desenvolvimento das competências. Nessa linha de análise de resultados, Fleury e Fleury (2000b, p. 2) afirma que “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo”. Scott B. Parry (1996) é um autor que questiona se os traços de personalidade, os valores e os estilos devem ser considerados competências, dividindo-as em *soft competencies*, que incluiriam os traços de personalidade, estilos e valores, e *hard competencies*, que seriam as habilidades exigidas para um trabalho específico. Já Neri (1999) entende que o conceito de competências trouxe uma nova forma de administrar recursos humanos, pois é uma “junção da vertente educacional, voltada para o aprimoramento das pessoas, e da vertente estratégica, calcada na identificação e no desenvolvimento das competências organizacionais a fim de que as empresas obtenham competitividade” (p.19).

As competências estão em diferentes níveis organizacionais; há os níveis: *estratégico* (dimensão corporativa), *funcional* (dimensão das áreas ou grupos da empresa) e *gerencial* (dimensão da atividade gerencial). A partir das competências essenciais, que estão no nível estratégico, diretamente ligadas à missão e à visão da empresa e são coletivas, desenvolvem-se as competências funcionais, também coletivas e relacionadas à missão específica da área funcional. Decorrentes dessas, no nível gerencial, têm-se as competências gerenciais, individuais e relacionadas ao desempenho da gerência.

2.2 Modelo de Competências Gerenciais

A seguir, serão exploradas as diferentes competências gerenciais que devem ser desenvolvidas para se alcançarem cargos de gerência e liderança nas organizações. Optou-se por escolher esse modelo, como base, por ser um estudo recente de mercado, bastante completo e bem estruturado que considera os diferentes modelos organizacionais e seus valores competitivos. Com base nestes modelos e valores foram desenhados diferentes papéis e um conjunto de competências modelo para se alcançar cargos de liderança nas organizações ou

mesmo quando tratamos de profissionais autônomos ou empreendedores essas competências podem ser aplicadas como modelo.

A escolha e aplicação dos métodos de ensino deve considerar não somente princípios de aprendizagem, como foi visto na primeira seção desse capítulo, mas também a formação do futuro profissional e quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas para que ele tenha êxito como profissional.

Será aprofundado, portanto, nessa seção, quais as competências que se espera hoje de um cargo de liderança ou de gerência nas organizações, o que será requerido desse administrador enquanto profissional? Quais competências podem e devem ser desenvolvidas na formação do administrador a fim de que tenha condições de rapidamente atingir um posto de líder gerencial?

2.2.1 Identificação das competências essenciais

O trabalho desenvolvido por Quinn (2004) destaca-se pela amplitude e profundidade alcançadas ao traçar quatro perspectivas contrastantes mas reais nas organizações, que serão tratadas em detalhe a seguir, e que, por sua vez, exigem que os líderes organizacionais cumpram oito diferentes papéis gerenciais que também serão detalhados ainda nesse capítulo. A partir da definição desses oito papéis, são organizadas as idéias do que se espera de quem ocupa cargos de liderança e quais as competências necessárias para obter-se um desempenho efetivo em cada papel.

Segundo Quinn (2004), um grupo de especialistas composto por onze acadêmicos de reconhecimento nacional e onze proeminentes administradores e representantes sindicais, não identificados em sua obra, foram reunidos com o objetivo de identificar as principais competências associadas a cada um dos oito papéis (FAERMAN, 1987). Os participantes foram selecionados com base em sua experiência e conhecimentos, como praticantes ou estudiosos, do campo da gestão. Foram identificadas e apresentadas ao grupo mais de 250 competências. Sua missão consistia em identificar as mais importantes competências em cada um dos oito papéis. A partir dos resultados do exercício, montou-se um quadro, empregado na formação de milhares de profissionais e modificados pelo seu *feed-*

back. Tratam-se de três competências para cada um dos oito papéis, somando-se um total de 24 competências gerenciais centrais.

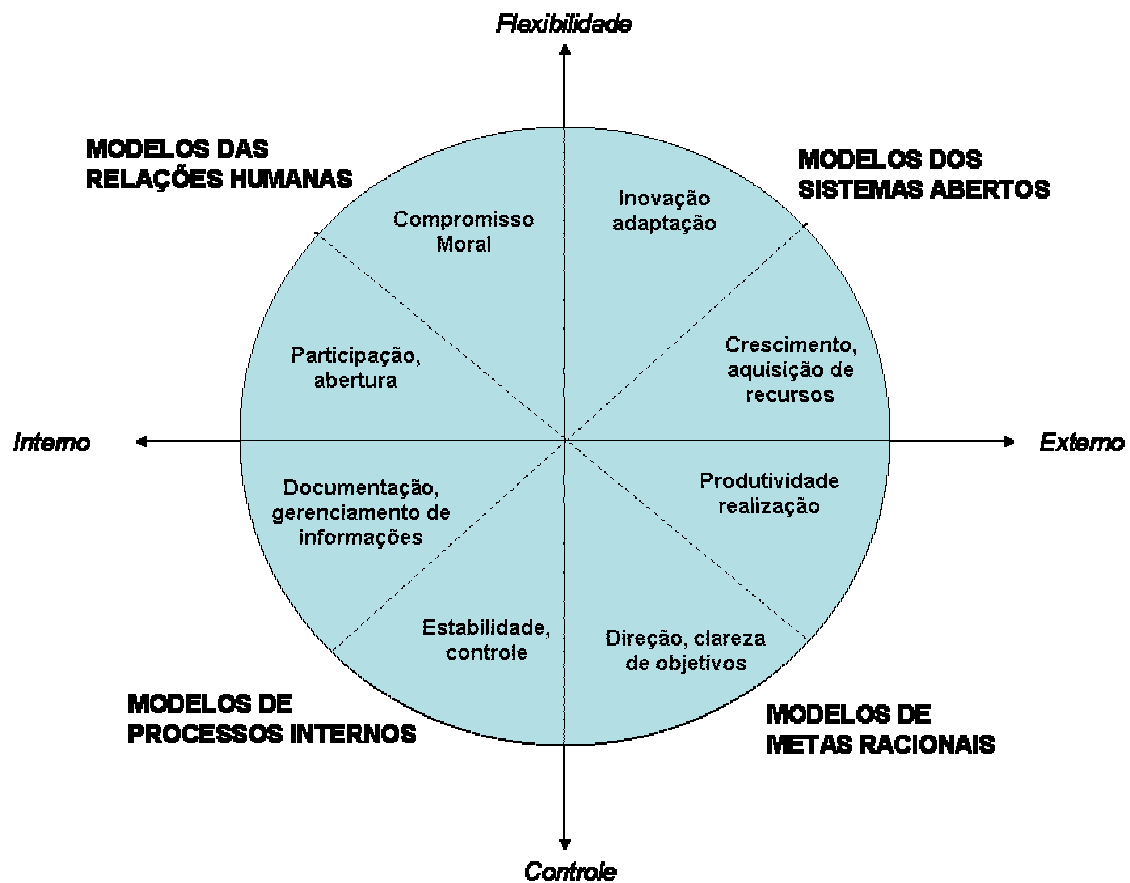
2.2.2 Os quatro modelos (perspectivas) organizacionais em um único arcabouço

Vai-se descrever um pouco mais a fundo os fundamentos dessa abordagem para fundamentação do conjunto de competências proposto.

O primeiro modelo, as relações humanas, enfatiza a participação, abertura, compromisso e moral. O segundo, os sistemas abertos, dão ênfase a inovação, adaptação, crescimento e aquisição de recursos. Já o terceiro modelo, de metas racionais, tem foco na direção, clareza de objetivo, produtividade e realização. Por fim, o quarto modelo, de processos internos, enfatiza a documentação, o gerenciamento de informações, a estabilidade e o controle.

Apesar da aparente dispersão de domínios dos quatro modelos, pode-se detectar uma íntima inter-relação e entrelaçamento. São quatro importantes subdomínios de um construto maior: a eficácia organizacional. Esse construto mais amplo é chamado de “quadro de valores competitivos”. A figura 2 mostra cada um dos quatro modelos organizacionais e suas características. As relações entre os modelos podem ser entendidas em termos de dois eixos. Na figura 3, o eixo vertical vai da flexibilidade, no topo, ao controle, embaixo. O eixo horizontal vai do foco organizacional interno, à esquerda, ao foco organizacional externo, à direita. Cada modelo insere-se em um dos quatro quadrantes.

Figura 3 – Quadro de valores competitivos: critérios de eficácia



Fo

nte: Quinn em “Competências gerenciais: princípios e aplicações”, 2004 (pág. 17)

2.2.3 Oito papéis

A partir do “quadro de valores competitivos” é possível desenhar os papéis que devem ser desempenhados pelos gerentes, papéis esses conflitantes. O foco, agora, já não recai mais na eficácia da organização ou unidade de trabalho, mas na eficácia do líder, especificando-se funções ou expectativas concorrentes que possam ser experimentadas por um gerente. Para cada modelo, são descritos dois papéis a serem desempenhados pelos gerentes.

O modelo de metas racionais propõe os papéis de diretor e produtor. Como diretor espera-se que o gerente explicita expectativas por meio de processos, tais como planejamento e delimitação de metas, e seja um deflagrador decisivo, que define problemas, seleciona alternativas, estabelece objetivos, define papéis e tarefas, gera regras e políticas e fornece instruções. Já no papel de produtor

espera-se que ele seja orientado para tarefas, mantenha o foco no trabalho e exiba um alto grau de interesse motivação, energia e ímpeto pessoal.

O modelo de processos internos sugere os papéis de monitor e de coordenador. Como monitor, o gerente deve saber o que se passa em sua unidade através de monitoramentos, inspeção e auditoria, determinar se as pessoas estão cumprindo as regras e averiguar se o setor está fazendo sua parte. Como coordenador, espera-se que o gerente dê sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema. Ele destaca-se como um facilitador do trabalho realizando agendamentos, organizações e coordenação dos esforços da equipe, por exemplo. O coordenador ainda deve enfrentar crises e resolução de dificuldades de ordem tecnológica, logística e doméstica.

O terceiro modelo definido são as relações humanas e os papéis propostos são o de facilitador e mentor. Espera-se que o facilitador fomente os esforços coletivos, promova a coesão e o trabalho em equipe e administre conflitos interpessoais. É desejável, nessa função, habilidade para intervenção em disputas pessoais, o uso de técnicas de administração de conflitos, o reforço da coesão e do moral coletivo, a obtenção de colaborações, a participação e a ajuda na solução dos problemas em grupo. Já o mentor dedica-se ao desenvolvimento das pessoas mediante uma orientação cuidadosa e de empatia. Aqui o gerente deve ser solícito, atencioso, sensível, afável, aberto e justo.

Por fim, o modelo de sistemas abertos traz os papéis do inovador e negociador. Como inovador, o gerente é encarregado de facilitar a adaptação e a mudança; deve prestar atenção ao ambiente em transformação, identificar tendências significativas, conceitualizar e projetar mudanças necessárias e tolerar as incertezas e os riscos. Já o negociador preocupa-se particularmente com a sustentação da legitimidade exterior e a obtenção de recursos externos. Imagem, aparência e reputação são importantes para esse papel. O gerente, na função de negociador, deve ter astúcia política, capacidade de persuasão, influência e poder.

Ao refletir sobre os oito papéis supradescritos de liderança gerencial, é notório que as descrições se aplicam tanto a supervisores de primeiro escalão quanto a gerentes de nível executivo de grandes organizações. Elas representam

descrições genéricas de comportamentos gerenciais que não são necessariamente ligados a um nível específico da hierarquia administrativa. Com efeito, pesquisadores e consultores têm utilizado o “quadro de valores competitivos” para estruturar programas de treinamento, desenvolvimento e educação gerencial para profissionais de esfera inicial, intermediária e alta, numa ampla variedade de entidades públicas, privadas e sem fim lucrativo, tanto nos EUA quanto como em outros países.

2.2.4 As 24 competências gerenciais

Foi apresentado até aqui o quadro de valores concorrentes, que sugere que os quatro modelos básicos de eficácia organizacional: o da metas racionais, o dos processos internos, o das relações humanas e o dos sistemas abertos, podem ser integrados num modelo abrangente. A referência a “valores concorrentes” deve-se à tendência a ver as oposições como conflitos. As pessoas utilizam modelos que lhe aguçam a sensibilidade para determinados aspectos da realidade e cegam-se para outros. Na atuação como líderes gerenciais de uma unidade organizacional, os modelos exercem profunda influência sobre nosso grau de eficácia. Passa-se, agora, a apresentar as 24 competências do quadro de valores competitivos para obter-se um desempenho efetivo em cada papel.

A **quadro 2** relaciona para cada um dos oito papéis as três competências relacionadas:

Quadro 2 – Os oito papéis da liderança gerencial e suas competências-chave

<i>Papel de mentor</i>	1. Compreensão de si mesmo e dos outros 2. Comunicação eficaz 3. Desenvolvimento de equipes
<i>Papel do facilitador</i>	1. Construção de equipes 2. Uso do processo decisório participativo 3. Administração de conflitos
<i>Papel do monitor</i>	1. Monitoramento do desempenho individual 2. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos 3. Análise de informações com pensamento crítico
<i>Papel de coordenador</i>	1. Gerenciamento de projetos 2. Planejamento do trabalho 3. Gerenciamento multidisciplinar
<i>Papel de diretor</i>	1. Desenvolvimento e comunicação de uma visão 2. Estabelecimento de metas e objetivos 3. Planejamento e organização
<i>Papel de produtor</i>	1. Trabalho produtivo 2. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo 3. Gerenciamento do tempo e do estresse
<i>Papel de negociador</i>	1. Construção e manutenção de uma base de poder 2. Negociação de acordos e compromissos 3. Apresentação de idéias
<i>Papel de inovador</i>	1. Convívio com a mudança 2. Pensamento criativo 3. Gerenciamento da mudança

Fonte: Quinn em “*Competências gerenciais: princípios e aplicações*”, 2004 (pág. 25)

2.3 Os três atributos das competências

Falar simplesmente sobre o desenvolvimento de competências gerenciais sem tratar os diferentes níveis e atributos que compõem determinada competência poderá induzir ao enfoque, como usualmente é feito, da formação do atributo “conhecimento”, ignorando atributos comportamentais e operativos da competência. Na perspectiva de formação e desenvolvimento, é relevante que se compreenda e vislumbre esses diferentes níveis, a fim de que seja aplicada uma abordagem educacional consolidada e completa, no sentido de um desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e da própria atitude.

Segundo Boterf (1999), os conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem as competências são **recursos de competências**, ao qual este

trabalho tratará como **atributo das competências**, pois essenciais para o seu desenvolvimento. O autor apresenta o desdobramento desses recursos de competências como: conhecimentos (gerais e teóricos, operacionais e sobre o ambiente), habilidades (operacional, experiencial e relacional cognitivo), atitudes (atributos pessoais e relacionais) e recursos do ambiente (sistemas de informação e bancos de dados). Esses recursos mobilizados geram o desempenho.

“(...) A competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber fazer mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas a sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. (...) A competência, por tanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização desses recursos e, por tanto, não pode ser separada das condições de aplicação” (RUAS, 1999, p.04).

Destaque-se uma mudança de enfoque, de um conceito de recurso estocado para um conceito dinâmico, relacionado ao desempenho. Assim, tem-se uma visão moderna do conceito de competência, que é concretizada na atitude, na capacidade de saber agir mobilizando conhecimentos e habilidades. Por tanto, segundo Ruas (2000b, p. 6), a “competência gerencial é a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar a fim de atingir/ superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”. Dentro do tríptico aspecto das competências (CHA – Conhecimento, Habilidades e Atitudes) da linha francesa de estudos, há diferentes adoções quanto ao último aspecto, sendo utilizado *atitudes*, *atributos*, *valores*, entre outros termos.

Kanaane (1995, p. 59) define atitude como “uma reação avaliativa, aprendida e consolidada no decorrer da experiência de vida do indivíduo”. O autor sustenta que a atitude tem componentes básicos, presentes em sua formação: componente afetivo-emocional, componente cognitivo, componente

comportamental e componente volitivo, sendo esse ultimo constituído de motivações, desejos, expectativas e necessidades inatos e adquiridos.

O principal a ser considerado para esse estudo é a representação desse aspecto, que evoluiu do saber ser para o saber ser/ agir, ou seja, de uma concepção que contemplava o potencial para a ação para outra que contempla a ação, o desempenho propriamente dito. Conforme Ruas (2000b), tem-se os *recursos de competências gerenciais*:

- Recursos Associados à Categoria Conhecimento (saber): podem ser divididos em conhecimentos do ambiente, que muitas vezes estão em bancos de dados, como conhecimentos sociais, sobre a cultura e as atividades da organização, sobre produtos e processos; conhecimentos gerais e teóricos, que englobam conceitos, conhecimentos disciplinares e aplicados; e conhecimentos operacionais, que implica em saber como agir ou como funciona (não necessariamente agir ou fazer funcionar).
- Recursos Associados à Categoria Habilidades (saber fazer): englobam o que é aprendido pela experiência, a experiência profissional associada sob a forma de habilidades.
- Recursos Associados à Categoria Atributos (saber ser/ agir): predomina o implícito e o subentendido. Tem-se, em primeiro, os atributos profissionais (tácitos), que se constroem a partir da experiência profissional e permitem percepções que transcendem os processos formais e as normas e procedimentos específicos; a seguir, os atributos pessoais, cada vez mais valorizados, em termos de gestão contemporânea, e que podem se subdividir em *intrínsecos* (disposição, iniciativa, saber ouvir, responsabilidade, autoconfiança, imaginação, abertura à mudança) e *relacionais* (capacidade de atuar em grupo, de negociar e se comunicar).

Capítulo 3

OS DIFERENTES MÉTODOS E SEUS OBJETIVOS

Introdução

Segundo Machado (2005, p.20), “os métodos se caracterizam por ações conscientes, planejadas e controladas, e visam atingir, além dos objetivos gerais e específicos propostos, algum nível de generalização”. Quando são incluídas as estratégias de ensino como componentes fundamentais do método, está-se invocando a dimensão do planejamento, da idealização geral de um plano de trabalho, que se faz à luz de determinados princípios teóricos. É importante que se preserve essa dimensão teórica. Caso contrário, se os métodos se esgotassem em seus componentes puramente instrumentais, estar-se-ia diante de uma concepção eminentemente tecnocrática do processo de ensino-aprendizagem. A reflexão teórica adere aos métodos como instrumento de articulação entre os elementos puramente técnicos e os fins maiores da educação, nos contextos socioculturais e econômicos específicos.

Do ponto de vista da teoria de Administração segundo Petersen e Plowman (1953) ao Administrador profissional confia-se, em alguns casos, a “direção” para a condução e determinação de objetivos básicos e o estabelecimento de grandes decisões de ação administrativa, que se transformam em regulamentos e medidas tendentes a definir o ponto de ação que se deve empreender, indicando o plano geral da atitude tomada, e ainda em outros casos, ao contrário, é confiado ao Administrador o “controle” situando-se na conduta diária e na execução das operações correntes, regidas pelos objetivos e diretrizes dadas.

Essa dualidade de atividades que o Administrador Profissional desempenha implica na necessidade de estabelecer modelos de ensino que facilitem a equiparação de operações que se realizam na vida real das organizações.

Nesse capítulo, serão enfocadas as características dos métodos de ensino, que são mais usados no ensino de Administração; observar-se-á que um grupo de métodos de ensino é mais útil para desenvolver atividades das relações humanas enquanto o outro desenvolve habilidades no emprego de conhecimentos para a solução de problemas e tomadas de decisões.

No entanto, antes de tudo é imprescindível distinguir as características desses métodos de ensino, o que facilita o desenvolvimento dessas habilidades.

3.1 - Métodos de ensino aplicáveis a cursos de administração

Como já mencionado, a escolha dos dez métodos teve fundamento em uma avaliação realizada por Teixeira (2001), em seu artigo: “*Métodos de Ensino Usados em Administração: Características e Aplicações*”, juntamente com importantes definições de Marion (2006) na obra: “*Metodologias de ensino na área de negócios*”, complementado por autores diversos e suas respectivas perspectivas quanto à definição, caracterização e utilização dos métodos. O quadro abaixo apresenta um resumo comparando os principais métodos na área de negócio, como se transcreve:

Quadro 3 – Comparação dos Métodos de Ensino

MÉTODOS DE ENSINO	Conduta Adaptável		INFORMAÇÃO
	Solução de Problemas		
	Qualidade (solução de problemas e tomada de decisões de caráter técnico)	Aceitação (provoca tomada de decisões em conjunto)	Abstração de Operações reais do Método (o que mais se aproxima da vida real)
Aulas	+	Nenhuma	+
Palestras	++	Nenhuma	++
Síntese de Leituras (apontamentos)	+	Nenhuma	+
Filmes Educativos em TV	++	Nenhuma	++
Casos	+++	++	++++
Discussão	++	++++	++
Desempenho de papéis (apresentação teatral)	+++	+++	++++
Grupo “T” (sensibilidade de treinamento)	Nenhuma	++++	+++
Jogos de Empresas	++++	++	+++
Simulação de Computador	++++	Nenhuma	+++

Níveis de Intensidade: + Baixo / ++ Regular / +++ Alto / ++++ Muito Alto

Fonte: TEIXEIRA, G. *Métodos de ensino usados em administração: Características e aplicações*

Aos métodos propostos acima foi acrescentado ainda o método de Seminários, que, segundo Marion (2006), é também apropriado e bastante utilizado em cursos de negócios, inclusive de administração. Adicionalmente reclassifica-se o método de “Simulação de Computador”, juntamente com o método de Jogos de Empresas. Esses dois, como será visto na abordagem desse método, são relacionados, pois, como será visto, a simulação gerencial está inserida como parte integrante do método de Jogos de Empresas, via computadores e programas especiais.

Essa tabela reflete uma avaliação dos métodos, quanto ao solucionamento de problemas e desenvolvimento de capacidade da tomada de decisão, bem como em quais deles pode se aproximar mais de vivência de vida real. Esses resultados já podem nos oferecer uma primeira idéia quanto à aplicabilidade e eficiência de cada método nos objetivos propostos, no entanto fica notório o destaque na pontuação de métodos nos quais o aluno tem participação ativa.

A Aprendizagem Ativa é definida como toda a estratégia “*que envolve estudantes em fazer coisas e pensar sobre as coisas que estão fazendo*”. (BONWELL, 1991)

Pretende-se, portanto, com o estudo dos **dez métodos** selecionados verificar, por meio da pesquisa bibliográfica, a sua aplicabilidade como aprendizagem ativa e participativa dos estudantes.

3.1.1 – Método Expositivo

O método expositivo geralmente ocorre na forma de apresentação de informação verbal do professor a um grupo de estudantes, observando-se pouca atividade aberta e pouco entrosamento entre estudantes e professor; em alguns casos a palavra do professor é interrompida por comentários e perguntas.

Planty e Cols., (1948) afirmam que as aulas podem ser úteis ao adestramento de administradores que estão habituados a informações verbais; assim como a subordinados de nível inferior.

3.1.1.1 – As desvantagens do Método Expositivo

O método expositivo tem apresentado várias limitações. Talvez a sua deficiência mais significativa seja a falta de *feed-back* que acompanhe as aulas expositivas. Embora um arguto palestrante possa perceber alguma compreensão através de expressões faciais e da linguagem do corpo, o *feed-back* é, todavia, vago.

Um segundo ponto fraco do método expositivo é a passividade dos ouvintes. Para a maioria das pessoas, aprender é facilitado através da execução de algum tipo de atividade. Além do mais, eles tendem a esquecer rapidamente

as informações recebidas em exposições orais. Assim, a audição passiva é um veículo de aprendizado menos eficiente.

Em terceiro lugar, a duração das aulas expositivas e a extensão do interesse dos ouvintes são inversamente proporcionais. Exposições, em geral, duram de 45 minutos a uma hora, e, ocasionalmente, demoram mais ainda. Segundo Teixeira (2001), pesquisas mostram que a média da duração do interesse, para a maioria das pessoas, é somente em torno de 15 a 25 minutos. Conseqüentemente, é necessário incluir variações em uma aula expositiva, a fim de manter a atenção.

Aulas expositivas também falham ao não considerar as diferenças individuais de habilidade e experiência. O expositor tem que delimitar a apresentação no que pode ser considerado um nível médio de dificuldades para aquela audiência em particular. Conseqüentemente, existirão alguns na platéia para os quais a apresentação provavelmente seja muito simples e alguns para os quais deverá estar sendo muito complexa.

Aulas expositivas são inadequadas para certas formas elevadas de aprendizado. Por exemplo, exposições podem efetivamente ensinar fatos, definições e conceitos. Entretanto, elas não podem ensinar análises, diagnósticos ou desenvolvimento de habilidades motoras. Aulas expositivas, também, são menos eficazes no ensino das habilidades de raciocínio e de escrita.

Finalmente, as exposições eficazes, pelo menos em parte, são dependentes da habilidade e prática de falar em público do expositor. Se ele (a) é um orador limitado, tem problemas em organizar o material, ou não demonstra entusiasmo com o assunto, as chances são de que um pequeno aprendizado ocorra.

3.1.1.2 – As vantagens do Método Expositivo

Por que, então, o método expositivo é tão popular? Há também várias vantagens e razões normalmente aceitas para seu uso abrangente em educação.

Primeiro, exposições podem comunicar o interesse intrínseco da disciplina. O(a) expositor(a) pode claramente comunicar seu entusiasmo, que, por sua vez, deve logicamente aumentar o interesse da audiência em aprender.

Aulas expositivas, também, podem compreender materiais ou assuntos não disponíveis por outros meios. Muitas vezes, por exemplo, professores de administração desenvolvem apresentações com uma variedade de recursos. Ao invés de exigir que os participantes comprem e leiam material de diversas fontes, o expositor pode apresentar o conteúdo de uma forma econômica, direta e integrada. Também é possível apresentar novos conteúdos que ainda não apareceram em livros ou artigos. Um expositor competente pode utilizar várias centenas de páginas de informações, resumi-las e apresentar todas as idéias principais em questão de algumas poucas horas.

Expositores, também, podem atingir muitos alunos de uma só vez. Em muitas salas, por exemplo, cabem centenas de estudantes. Sofisticado equipamento audiovisual torna possível para um palestrante ensinar a todos eles de uma vez. Mesmo no ensino de administração é comum o professor ter classes de mais de cem alunos e a aula expositiva, não obstante, pode ser uma maneira eficiente de atingir muitos ouvintes de uma vez.

Expositores podem servir como efetivo modelo para seu público. Por exemplo, um educador em administração que utiliza apresentações refinadas com audiovisual, roteiros ou resumo para os alunos, exemplos reais e uma exposição num ritmo bem equilibrado pode estar transmitindo não somente as informações da apresentação em si, mas também idéias sobre o que funciona e o que não funciona em exposições orais.

O método de exposição coloca claramente o controle da situação nas mãos do expositor. Isso aumenta significativamente a sua responsabilidade, assumindo o risco de promover uma frustração coletiva nas expectativas dos alunos se determinados assuntos não forem abordados na profundidade desejada ou abordados de forma alguma. A vantagem é o conforto que o expositor terá podendo determinar o conteúdo a ser abrangido, a seqüência na qual isso será feito, quanto tempo será dedicado a cada tópico e assim por diante. Esse controle pode ser particularmente importante quando são imperativos que certos pontos críticos sejam cobertos. Por exemplo, estudantes que serão submetidos a exames de certificação, obviamente devem receber todas as informações que serão tratadas no exame.

3.1.1.3 – Aprimorando o Método Expositivo

Segundo Teixeira (2001), existem inúmeras formas de se aprimorar o método expositivo. Considerando o amplo emprego e o valor potencial do método expositivo, é lícito afirmar que todas as pessoas envolvidas no ensino de administração devem interessar-se no aprimoramento de suas habilidades em aulas expositivas.

Quer-se enfatizar a inserção de alguns princípios da aprendizagem ativa, podendo enriquecer esse método de ensino. Discussões podem ser de um poderoso acréscimo à exposição. Uma discussão fornece ao professor um valioso *feed-back* sobre o aprendizado. Como se viu, a principal limitação de exposições em que há apenas comunicação num só sentido é a ausência de *feed-back* sobre o aprendizado durante o curso da apresentação. Discussões podem superar esse problema, estimulando questões e comentários dos estudantes. O expositor, por sua vez, pode formular questões instigadoras, elaborar explicações mais detalhadas e com isso avaliar a profundidade da compreensão dos participantes.

Discussões são mais apropriadas para objetivos cognitivos de ordem mais elevada; aplicações, análises, sínteses e avaliações. Sessões de discussão permitem e encorajam o aprendiz a introduzir, explorar e refinar idéias de maneiras que são impossíveis em uma aula expositiva sem debate. Elas também podem ajudar os aprendizes a desenvolver interesses e valores e podem mais facilmente mudar atitudes do que o método expositivo. Finalmente, discussões permitem aos estudantes que se tornem participantes mais ativos em seu aprendizado, o aprendizado fica mais interessante e aumenta sua motivação para aprender.

Com base em Griffin e Cashin (1987), propõe-se uma outra forma de enriquecer o método expositivo, através do papel que professor desempenha, não como único responsável pelo aprendizado, mas sim como seu facilitador.

Na maioria dos casos, tópicos novos e importantes devem ser cobertos, antes da discussão pela aula expositiva, por leituras, filmes ou outros recursos. Professores experientes freqüentemente alternam períodos dedicados à exposição para ensino de conteúdos através de períodos de discussão, para avaliação do aprendizado e esclarecimento de dúvidas. Durante os períodos de

discussão, o papel adequado do professor é facilitador. Os seguintes comportamentos tendem a ser facilitadores:

Ouvir - Atentar para os argumentos que os estudantes estão tentando articular e não apenas seus argumentos (considere os sentimentos bem como os pensamentos deles)

Observar - Prestar atenção não apenas ao conteúdo, mas no processo grupal. Por exemplo, observar quem está respondendo para quem e os comentários daqueles que são geralmente ignorados pelo resto do grupo.

Permita pausas e silêncio - Aprendizes precisam de tempo para pensar. Então, deve-se, exercitar a mais difícil habilidade para os professores que é manter-se calado. Isso é necessário se os estudantes vão responder questões complexas. Se o silêncio persiste, use questões abertas em vez de perguntas fechadas (respostas do tipo sim-não). Solicite opiniões ou use questões divergentes que não possuem respostas simples e corretas. Se os estudantes não respondem à sua primeira questão, refaça-a, fornecendo um palpite ou direcione para alguns aspectos discutidos previamente.

Registre e verifique o que está sendo dito - Periodicamente, dedique um tempo para resumir ou escrever em um *flip-chart* seu entendimento dos problemas, posições, soluções ou respostas que estão sendo desenvolvidas pelo grupo. Depois, teste a compreensão desses pontos. Use frases simples e demonstre relações com gráficos.

Solicite exemplos ou ilustrações - Quase todos os especialistas concordam que usar exemplos ajuda o aprendizado das pessoas. Quanto mais complexo ou abstrato o material, mais úteis as ilustrações se tornam.

Encoraje e reconheça as contribuições - Ampla participação em discussões eleva seu valor. Esteja especialmente alerta para dicas não verbais que indicam estudantes que não estão participando têm algo a dizer; chame-os. (Você pode ter que desencorajar os excessivamente falantes chamando-os por último ou dando-lhes menos feedback positivo). Ocasionalmente, comente, de modo positivo sobre as contribuições do grupo, mas evite responder a todos os comentários. Apenas se mantendo em silêncio entre os comentários dos participantes, você pode estimular a discussão entre os seus membros.

Teste o consenso - Se todos concordam, a discussão cessará. Tome cuidado com concordância prematura. Se o grupo demonstra ter atingido um

consenso, teste parafraseando sua compreensão. Frequentemente, apenas os falantes concordaram e há ainda posições divergentes a serem exploradas.

Forneça um resumo e/ou conclusão - Levando alguns minutos durante a discussão ou pelo menos no final para resumir os pontos principais que foram discutidos, você provê os estudantes com um senso de fechamento e os ajuda a se lembrar. Torne explícitas quaisquer conclusões que tenham sido obtidas pelo grupo.

3.1.2 - Método Ciclo de Palestras

As vantagens e desvantagens do método ciclo de palestras estão fortemente ligadas ao método expositivo, visto que a sua essência é basicamente a mesma, a transmissão verbal de informações e conteúdos. A palavra permite transmitir a um grupo de pessoas uma considerável quantidade de informações, no entanto a absorção pelos ouvintes é limitada.

Do ponto de vista de Busch (1949), a palestra trata-se de uma reunião cuidadosamente planejada que encerra uma finalidade e metas específicas. Evidências experimentais: Hovland e Cols (1957) indicam que esse método não pode vencer a resistência à mudança ou modificações de atitudes, no entanto, há imprevistos em algumas experiências que demonstram o contrário, também, experimentadas por Coch e French (1948) e Viteles (1953).

Contudo, as palestras exercem maior efeito na mudança de atividade que a palavra escrita, ou seja textos Wilke (1934). O ciclo de palestras promove uma sensação de novidade e expectativa, especialmente se o palestrante detém alta credibilidade no assunto que será palestrado.

De acordo com Marion (2006) é recomendado que as palestras sejam de ordem motivacional, levando a platéia a uma reflexão através de relatos de pessoas bem sucedidas de referência na área. Assuntos técnicos devem ser evitados.

Nesta mesma linha, Griffin e Cashin (1987), propõem um conjunto de cuidados para se aprimorar o alcance de uma palestra:

Selecionar exemplos - O expositor deve gastar algum tempo pesquisando exemplos adequados. Por exemplo, um professor de administração

desenvolvendo uma exposição para gerente do setor de varejo deve incluir exemplos envolvendo empresas como o Mappin e Lojas Americanas.

Apresentar um sumário - Toda palestra deve incluir uma introdução formal, isto é, o palestrante deve levar alguns minutos (10% do total) para explicar o que será compreendido e como isso será feito. O sumário da exposição também deve ser oferecido para a platéia, na forma de *handout*, *flip-chart* ou transparência.

Enfatizar os pontos importantes - O palestrante deve lembrar-se de salientar os pontos importantes. Sem dúvida, a exposição contém algumas informações que são mais importantes que outras. Os pontos-chaves que precisam ser lembrados devem ser enfatizados, talvez destacando-os no sumário.

Pausas - Finalmente, o palestrante deve lembrar de parar ocasionalmente para dar à platéia, uma chance de pensar, relaxar, respirar, anotar suas idéias e assim por diante.

Manter o entusiasmo - O palestrante deve empregar estratégias que mantenham a audiência estimulada e interessada. Primeiro, a palestra deve ser ensaiada até o ponto em que não é mais necessário lê-la. As inflexões de voz devem variar, bem como o ritmo e a gesticulação, todos, utilizados para enfatizar. O palestrante, também, deve demonstrar entusiasmo sobre o assunto. Afinal, se ele(a) não é interessado no assunto, porque a platéia deveria interessar-se?

Começar com uma questão - É sempre uma boa idéia começar a palestra com uma pergunta. Isso pode servir para despertar a atenção dos ouvintes e focalizá-la no que será apresentado. A pergunta, é claro, tanto quanto o resto da exposição, devem ser focadas precisamente no assunto que está sendo discutido.

Utilizar recursos visuais - O expositor deve incluir auxílios visuais. Poucas pessoas estão dispostas a se sentar e assistir alguém falar-lhes por um longo período. Ao invés, eles preferem olhar gráficos em transparências, resumos anotados em *flip-charts*, e assim por diante.

Utilizar humor - Humor é eficiente desde que não seja empregado de forma exagerada. Um comentário jocoso ou anedotas ocasionais podem renovar o interesse, provendo um momento para um breve descanso mental e mantendo todos relaxados. Naturalmente, se a exposição concentrar-se no humor, em detrimento do assunto principal, a platéia pode perder o interesse nas questões mais sérias que deveriam ser cobertas.

Finalmente, por causa do período limitado de atenção das pessoas é conveniente fazer algum tipo de mudança de tempo em tempo. Desde, como já foi visto anteriormente, a atenção da audiência decai pelo menos uma vez depois de 15 ou 20 minutos, o palestrante deve captar novamente a atenção, parando para perguntas, movendo-se para uma parte diferente da sala, ou usando alguma forma de mídia (recurso visual).

Apesar de o método de palestras ser basicamente uma via de mão única, ainda existe alguma oportunidade para *feed-back* e interação. Isso porque, o palestrante deve olhar para a platéia. Expressão facial e linguagem corporal podem indicar ao palestrante sobre como o material está sendo recebido, se o ritmo precisa ser alterado e assim por diante. Mas verdadeiramente, para conseguir *feed-back* e interação, discussões periódicas precisam ser incluídas na apresentação.

3.1.3 - Método de Resumo de Leitura (apontamentos)

A distribuição de “apontamentos” é um método de ensino que pretende, de uma forma mais ampla, que se leia uma informação específica.

Campbell e Metzner (1950), em pesquisas, demonstram que aproximadamente um terço da população admite que sua única leitura são as páginas de esporte, humorismo, notícias e anúncios de periódicos, enquanto um número similar não lê nem periódicos em revistas, e cerca da metade não lê qualquer livro no espaço de um ano (o autor do presente trabalho desconhece pesquisas semelhantes realizadas na América Latina e supõe que o hábito de leitura é análogo ao do estudo de Campbell e Metzner para a América Latina).

O método de resumo de leitura apesar de ter uma característica de aprendizado ativo, pois incentiva interpretação, a análise de dados e fatos e a reflexão, não permite interação e discussão sobre o tema, ou mesmo esclarecimento de tópicos, que não tenham ficado claros, junto ao facilitador.

Esse método tende a ser eficiente como um complemento, ou como atividade complementar a um método principal, por exemplo, leituras prévias antes da discussão de um conteúdo em grupo, ou mesmo como uma atividade de aprofundamento de um conteúdo exposto.

3.1.4 - Método de Casos

Quando se fala de Caso como descrição de um problema ou decisão administrativa, diferencia-se do Método do Caso que é o uso de Casos como instrumento educacional permitindo ao estudante a postura de um tomador de decisões ou um solucionador de problemas. Glover e Hower (1963) e McNair (1954), referem-se ao método de casos como uma das primeiras modificações que se apresentou ao método de aulas expositivas.

Consiste esse método na apresentação a pequenos grupos, de uma situação típica problemática, que se transforma em motivo de discussão “o que fazer”, “como poderia ser evitado o problema?”, “quais são os problemas que delineiam a política da empresa indicada?”.

O surgimento do Método do Caso, conforme Souza (1999), tem tudo a ver com o surgimento da própria Escola de Administração de Negócios de *Harvard Business School* em 1908, que preconizava, através de seu presidente Mr. Eliot, uma escola capaz de formar homens de negócios com sucesso na vida empresarial, graças aos métodos de ensino lá empregados que buscavam um casamento pragmático de desafio intelectual, necessidade social e vantagem prática.

A ênfase de uma educação que une a sala de aula às realidades do mundo dos negócios, sem dúvida, é instrumento poderoso no ensino das áreas que envolvem negócios.

Todavia, para a elaboração e aplicação do Método do Caso, há necessidade de se entender melhor as dificuldades do Caso e os Estágios do Processo de Aprendizagem com Casos.

Os professores, normalmente, defendem esse método, alegando que os estudantes necessitam refletir constantemente sobre problemas reais já ocorridos, ampliando sua capacidade para soluções futuras.

O Método de Caso, como se viu, foi desenvolvido em Harvard. A maioria das universidades começou a utilizar esse método nos anos 50, em nível de pós-graduação. A *University of Kansas* foi a Universidade pioneira nos Estados Unidos em introduzir essa metodologia no curso de graduação na área de negócios.

Um aspecto importante desse método, segundo alguns professores, é que os estudantes aprendem a receber tudo “mastigado”. A ênfase é no

desenvolvimento pessoal, compartilhando-se idéias e avaliando-se outros pontos de vista.

Para alguns estudantes, essa metodologia pode ser frustrante, acostumados a obter respostas exatas para os problemas. Podem ainda ocorrer colocações em que estudantes achem, no final do curso, que não aprenderam muito em termos de destreza. Todavia, os professores alegam que os estudantes ganham potencial, discernimento e maturidade, nem sempre visíveis ou mensuráveis naquele momento. Alegam, ainda, que os alunos aprendem a detectar o que é relevante para uma decisão particular (isso é importante se comparar com uma situação em um livro-texto em que não há informação irrelevante, sendo que não é isso que o estudante irá enfrentar no mundo real).

Os Casos são de grande valor no processo educacional, como base de discussão em classe. Os Casos não são propostos necessariamente no sentido de ilustrar maneiras corretas ou incorretas de administrar um problema. A habilidade no tratamento das informações pode ser adquirida somente através de experiências. Pensando num Caso e levando-o para uma discussão informal, em grupo, na sala de aula, provoca-se a ação do estudante: Analisar o problema, avaliar os diversos fatores nele envolvidos, fazer cálculos, tomar posição, e assim por diante. É solicitando do estudante que exponha seu ponto de vista, defenda-o, entenda e avalie os argumentos de seus colegas e decida qual dos argumentos é o mais forte, que se obtêm bons resultados no processo de ensino. O exercício dessa prática ajuda a desenvolver a capacidade e o entendimento do estudante; De fato, muitos educadores acreditam que, realmente, partes importantes de uma matéria só podem ser aprendidas através de algum tipo de experiência completa e não meramente ouvindo ou lendo a respeito do assunto.

Em geral, os Casos são previamente preparados pelos estudantes para, em seguida, serem discutidos em sala de aula com orientação do professor que irá usar seus recursos didáticos para melhor proveito do aluno.

De acordo com Maier (1973), esse método proporciona a prática na resolução de problemas e utiliza as vantagens da discussão, mas não acrescenta nada no que diz respeito a relações humanas.

3.1.4.1 – Níveis de dificuldade do caso

O Método do Caso, portanto, pressupõe um desafio educacional à medida que busca aliar o aprendizado teórico à experiência prática. Esse desafio pode ser entendido melhor através do chamado *Case Difficulty Cube* (Cubo de Dificuldade do Caso), um modelo apresentado por Erskine (1997) em *Learning With Cases* para evidenciar as dimensões de dificuldade para aprendizado de um Caso.

Para os autores, o desafio educacional de um Caso, pode ser visto em três dimensões diferentes, a saber:

- ♦ **Dimensão Analítica** – Está ligada à determinação de qual é a tarefa do estudante em relação à decisão-chave ou assunto do caso e tal tarefa está intimamente ligada à forma como a decisão é apresentada no caso;
- ♦ **Dimensão Conceitual** – Está ligada à questão de que teorias, conceitos ou técnicas podem ser úteis no entendimento e/ou resolução da situação descrita no caso e
- ♦ **Dimensão de Apresentação** – Está intimamente ligada à oportunidade de desenvolvimento de habilidades para a escolha e a estruturação da informação contida no caso. Nessa dimensão, o estudante depara-se com a questão de qual é realmente a informação importante e relevante no caso.

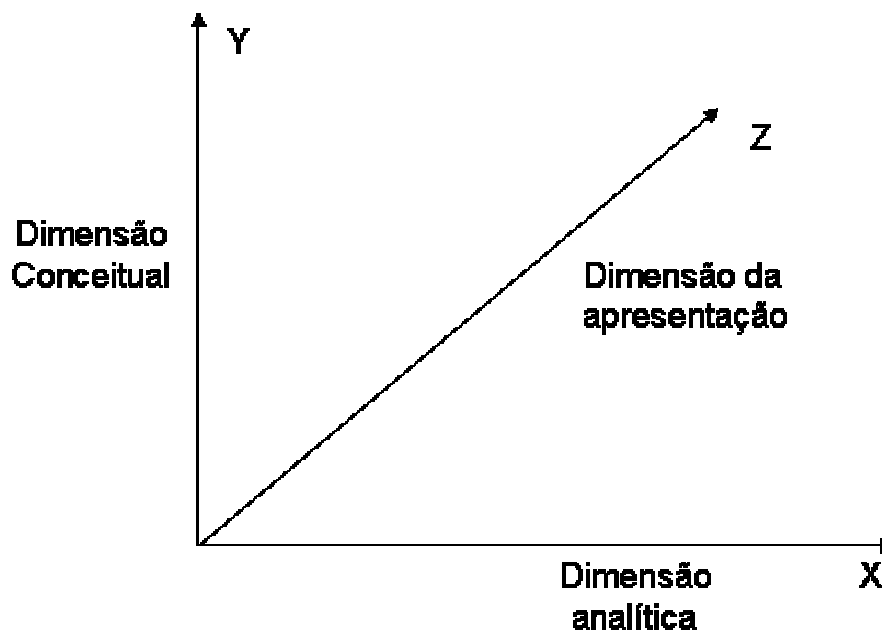
Os níveis de dificuldade dessa dimensão estão descritos da seguinte forma:

Grau de dificuldade 1: O Caso é curto, bem organizado, quase todas as informações são relevantes, contém poucas informações estranhas e, é frequentemente escrito em um formato único e simples;

Grau de dificuldade 2 e 3: O Caso é mais longo, de bem-organizado a mais desorganizado, as informações relevantes ficam mais espalhadas pelo Caso, apresenta muita informação estranha e é elaborado em formatos múltiplos utilizando ainda vídeo, banco de dados e outros instrumentos mais.

Cada uma dessas dimensões, portanto, possui três graus distintos de dificuldade e, numa visão gráfica, essa estrutura se apresentaria da seguinte forma:

Figura 4 - Dimensões do caso



Fonte: Marion em “Metodologias de ensino na área de negócios”, 2006 (pág. 101)

3.1.4.2 - Os Três estágios do Processo de Aprendizagem com Casos

Erskine (1989) apresentam os estágios no processo de aprendizagem com Casos identificando-os com que o estudante faz com ele.

- ♦ **Preparação Individual** – Nessa etapa, o estudante assume a postura e responsabilidade do tomador de decisão e a tarefa que o Caso propõe.
- ♦ **Discussão em Grupos Pequenos** - O pequeno grupo de discussão configura-se como um excelente fórum de discussão no qual são exigidos dos participantes habilidades em trabalhar conjuntamente e para si mesmo compartilhando tarefas comuns.

Nessa fase de aprendizagem com Casos é importante não gerar nos participantes uma expectativa de que, pelo fato de participar de um grupo pequeno de discussão, eles possam deixar de lado a preparação

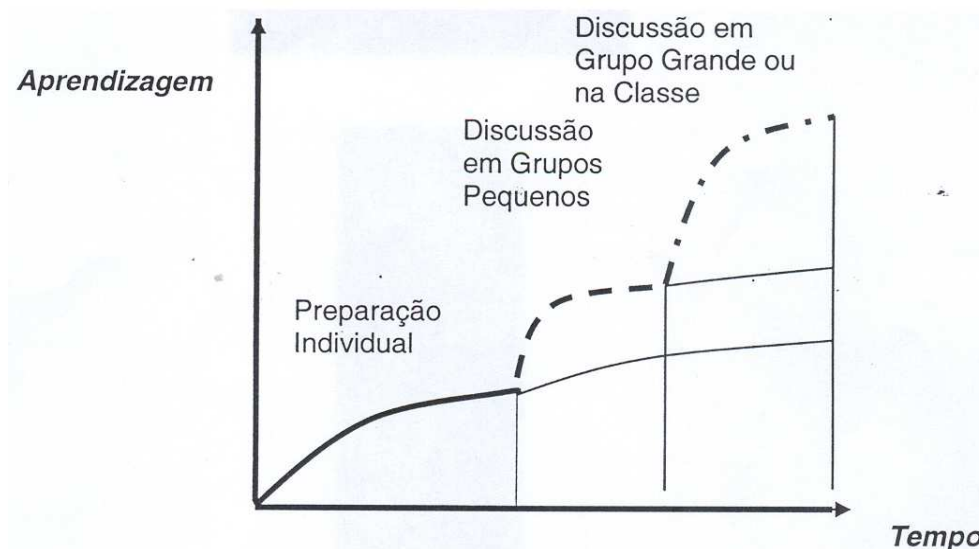
individual e resolverem juntos o Caso. O grupo de discussão é, na verdade, um esforço compartilhado em que um membro auxilia o outro, para entender melhor a situação do Caso, e assim enxergar fatos que individualmente não haviam sido considerados. Isso posto, é possível que nem sempre hajam concordâncias totais nas discussões do grupo pequeno, o que forçará os membros a encontrarem um denominador comum, que individualmente, não o conseguiriam em função do tempo e da postura a dotada; e

- ♦ **Discussão em Grupo Grande ou na Classe** - Constitui-se, em linhas gerais, na última chance de entendimento do Caso, sem que, contudo, possa ser entendida como a fase salvadora do processo, pois caso não tenha havido uma preparação individual de qualidade e uma discussão de pequenos grupos condizente, não será a discussão em classe que conseguirá preencher todas as arestas satisfatoriamente.

Nessa fase, o participante deverá responder positivamente à questão sobre o conhecimento global do Caso em estudo, e, principalmente, poder avaliar os ganhos de entendimento sobre o Caso que poderão ajudá-lo em situação semelhante no futuro, bem como colaborar para que em outras discussões em grupos pequenos, o resultado alcançado possa ser cada vez melhor.

Para os autores, cada uma dessas etapas é de fundamental importância para o processo de aprendizagem e contribuem de diferentes formas para a maximização da quantidade e qualidade da aprendizagem. A figura, a seguir, mostra como as três fases contribuem para a aprendizagem de forma cumulativa e progressiva numa relação tempo-aprendizagem:

Figura 5 – Estágios de Aprendizagem com Casos



Fonte: Marion em “Metodologias de ensino na área de negócios”, 2006 (pág. 108)

O objetivo é alcançar os melhores resultados possíveis em um espaço mínimo de tempo. Na visão dos autores, a combinação dos três estágios, executados corretamente e na sucessão correta, asseguram a aprendizagem efetiva.

3.1.5 Métodos de Desempenho de Papéis (*Role-play*)

O Método de desempenho de papéis, originalmente chamado de *Role-Play*, propõe que os alunos, por meio da encenação, simulem situações da vida real, visando a partir daí o desenvolvimento de algumas competências desejáveis e uma forma de aprendizagem ativa no qual os alunos podem assumir papéis e discutir pontos de vista.

No *Role-Play*, os alunos designados (ou atores profissionais) assumem um papel, encenando a si mesmo ou uma outra personagem em uma dada situação ou cenário baseado nos objetivos da sessão de ensino. Espera-se dos envolvidos na encenação que interajam de acordo com as demandas da situação ou do papel em questão, de forma independente, com auxílio do professor ou ainda com auxílio de um perito da área. As situações do *Role-Play* podem ser baseadas em uma realidade ou serem simplesmente imaginárias e o escopo de complexidade da encenação pode variar.

O método *Role-Play* fornece a oportunidade para os alunos adquirirem novos conhecimentos e de apreciarem diferentes perspectivas e pontos de vista, baseado nos papéis que estão assumindo. O *Role-Play* ajuda, também, os alunos a desenvolverem e praticarem novas habilidades e comportamentos, tais como: melhorar uma comunicação, explorarem soluções e resolverem conflitos. Existem guias para facilitadores que fornecem maneiras de se executar esse método e muitas outras estratégias de ensino para ajudá-lo construir o seu próprio *portfolio* como educador.

Maier (1952), define este método como “a criação de uma situação vital que inclua conflitos entre diversas pessoas e consiga que as pessoas de um grupo desempenhem os diversos personagens criados”.

Lenhardt (2000) pela *Northwest Regional Educational Laboratory* sugere ‘Role Play’ como uma forma eficiente de ensino. É proposto o seguinte processo:

1. Certifique-se de que os alunos entenderam a relevância do contexto que será encenado.
2. Acerte previamente alguns detalhes como número de pessoas envolvidas na cena, suas personagens e qualidade das personagens.
3. Arrume um cenário, mesmo que seja de forma simples e simbólica, ajeitando as carteiras, móveis e outros adereços importantes para a cena.
4. Prepare a platéia passando-lhes perguntas específicas que deverão ser capazes de responder ao final da encenação. Exemplo:
(a) Isso funcionaria na vida real?
(b) Como seria tratada essa situação?
5. Comece a encenação, interrompa-a se parecer pouco real, ou sem rumo ou se já tenha atingido seu objetivo.
6. Faça perguntas aos participantes e à platéia.
7. Refaça a encenação, se necessário, usando outros contextos, novos participantes, *feed-back* para melhorar as habilidades.

Lawshe e Bolds (1958) demonstram os efeitos desse método sobre o rendimento verbal e pregam a necessidade de uma prática maior para determinar sua eficácia no desempenho de tarefas normais.

Por outro lado, Maier (1973) afirma que esse método pode limitar-se ao treinamento de habilidades em relações humanas.

3.1.6 Método de Grupo “T” (treinamento de sensibilidade)

O Grupo de Treinamento, freqüentemente chamado de Grupo T, começou sua evolução em 1946 e transformou significativamente a educação de adultos. Pode-se dizer que o foco na melhoria de habilidades e treinamento nas áreas de comunicações, gerenciamento de conflitos, trabalho em grupo, etc., representaram, pela primeira vez, um componente educacional que foi considerado como uma parte integral do ambiente do trabalho. Com o desenvolvimento do Grupo “T”, os conceitos sobre aprendizagem e mudança foram enraizados e hoje, como resultado, estão encaixados na aprendizagem adulta e práticas organizacionais (LAIKEN, 2002).

Oriundo da Europa, foi introduzido, no Brasil, o Laboratório de Sensibilidade Social, pelo professor Pierre Weil e seus associados, que iniciou os trabalhos na Rede Comercial Banco Lavoura de Minas Gerais. A primeira publicação nacional sobre teoria e prática dos Grupos T foi feita por Fela Moscovici em "Laboratório de Sensibilidade - um estudo exploratório".

Esse método nasceu acidentalmente de uma oficina realizada em 1946 na cidade de Connecticut, EUA.

A estrutura da oficina dividiu os participantes em três grupos pequenos. Cada um dos grupos focalizou na análise dos problemas individuais de um participante que era trazido de casa e discutido pelo método de “discussão em grupo” e pelo método *Role-Play*. A cada pesquisador foi atribuído um grupo a fim observar as interações e o comportamento que ocorreram durante toda a sessão da discussão. Planejou-se, originalmente, que, após cada sessão, os investigadores e os líderes da equipe se encontrariam com a finalidade de discutir, analisar e interpretar as observações gravadas. Entretanto, quando os participantes expressaram um interesse em participar dessas sessões de observação, foram incluídos igualmente no processo da análise.

Como resultado dessas discussões abertas e *feed-backs*, reconheceu-se que quando os participantes contribuíram nas observações baseadas em reflexões de seu próprio comportamento, ficaram energizados. Os pesquisadores

perceberam isso e concluíram que muito do aprendizado foi derivado dessas sessões de observação. Dessa experiência, os grupos de participação passaram a ser considerados como uma ferramenta poderosa em programas de treinamento. Conclui-se que o “entendimento e as habilidades de participação podem ser aprendidos somente por processos de participação em que o aprendiz é envolvido” (BRADFORD, GIBB, BENNE, 1964).

Conseqüentemente, neste tipo novo de treinamento, os participantes do grupo foram conduzidos por um facilitador e incentivados usar os dados coletados de suas próprias interações e reações uns com os outros a fim desenvolver-se.

De acordo com Bennis (1969), o treinamento de sensibilidade é uma forma original de educação, na qual os grupos trabalham sob a direção de um especialista capacitado profissionalmente que explora os processos de desenvolvimento do grupo, focando sua atenção sobre o comportamento adotado por seus membros.

De acordo com House (1967), os grupos “T” são uma experiência educativa original e despertam curiosidade, mas também ansiedade, pois no campo dessa técnica se estabelece uma grande controvérsia.

Essas mesmas características do método apresentam a necessidade de uma determinação objetiva da transferência dos ganhos da aprendizagem e de situações do grupo para situações de vida real. Shepard (1960) responde a isso dizendo:

“Qualquer um dos participantes, uma vez que regressam à empresa, está ciente que sofreu um impacto, mas o que não está claro é a natureza do impacto. Observamos que alguns problemas foram solucionados. Não obstante está apto para assumir as conseqüências a longo prazo.

Talvez a experiência de Laboratório não seja mais que uma parte de um amplo programa de organização”.

3.1.7 Método de Jogo de Empresas: simulação gerencial

Esse método baseia-se na abordagem vivencial, que pressupõe o envolvimento dos alunos no processo, no caso, na simulação, permitindo a aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente através do comprometimento e a experimentação de um sentimento pessoal real de sucesso ou fracasso pelos resultados obtidos. Assim, a simulação torna o aprendizado mais dinâmico e motivante, pois os alunos são agentes ativos do processo.

Do ponto de vista de Andlinger (1958), pode-se definir um jogo de empresas como:

“Um conjunto de regras que corresponde à economia de uma empresa com todo o realismo possível e com as limitações de todo jogo; este tipo de jogo poderia chamar-se operacional e não tem relação com a chamada “teoria dos jogos”, é um método teórico para a solução de situações conflitantes. O jogo operacional é essencialmente simulado e proporciona campo para tomada de decisões tendo em mira a montagem da estratégia perfeita”.

Esses, a partir da década de 70, tornaram-se muito utilizados embora com o aparecimento do microcomputador a produção desses jogos reduziu-se muito.

De acordo com Green e Sisson (1959), não se deve tentar o uso desses jogos para avaliar o pessoal executivo, sem antes proceder a uma extensa pesquisa que decida a correlação entre o êxito do jogo e o êxito em administrar uma organização.

Essa opinião foi, posteriormente, refutada por inúmeros trabalhos que comprovaram sua efetividade.

O jogo de empresa, quando se usa computador, baseia-se na simulação do desempenho de papéis que implicam na interação entre os participantes humanos e os computadores, proporcionando aos alunos as variações de entradas e saídas de informações ao computador.

Em todas as simulações realizadas com computador, as variáveis de entrada e saída são fornecidas à medida que se desenvolvem as conseqüências lógicas das variações de entrada tal como previamente determinado pelo modelo programado.

O método possibilita que o aprendizado gerencial se desenvolva nas dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva. O aprendizado, nessas dimensões,

permite que ocorram mudanças comportamentais nos níveis de conhecimento, habilidades e atitudes. Mudanças no nível de conhecimento ocorrem, segundo a taxonomia de Bloom, através de uma evolução: aquisição de conhecimento básico, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Esse é o nível de mudanças mais fácil de ser obtido. Por exemplo, os alunos adquirem conhecimentos básicos de planejamento e estratégias empresariais. Com a simulação eles compreendem melhor estes conceitos através de sua aplicação e análises. Ao final da simulação, o professor pode solicitar que os alunos justifiquem os resultados alcançados, fazendo uma síntese das decisões tomadas e avaliando o desempenho obtido. As sínteses e avaliações podem ser feitas tanto com relação ao desempenho da empresa simulada quanto ao aprendizado obtido.

As habilidades adquiridas durante uma simulação gerencial podem ocorrer, por exemplo, das mudanças de relacionamento interpessoal, da capacidade de processar informações e da capacidade de negociação. Finalmente, as mudanças de atitudes são mais difíceis de serem atingidas em outros métodos e também durante uma simulação gerencial. Referem-se a novas posturas a serem assumidas. Exemplos dessas novas atitudes são: enfoque nos objetivos e resultados, enfoque na simplificação das complexidades, aprendizado constante, flexibilidade e predisposição às mudanças, questionamento construtivo (conhecer não apenas “o que”, “como”, mas principalmente “porque” fazer), trabalhar efetivamente em equipe (e não “para” ou “pelos” seus membros).

De acordo com Crano e Brewer (1973), a simulação com computador é mais apropriada para as teorias que são suficientemente complexas para permitir a descoberta das conseqüências não antecipadas e contudo, suficientemente precisas para proporcionar as relações funcionais específicas entre as variáveis relevantes.

Esse método de ensino, de acordo com Abelson (1968), requer uma equiparação consideravelmente maior dos procedimentos de intercâmbio formal de informação específica e da documentação escrita por extenso sobre os programas disponíveis.

3.1.7.1 – Origem e Conceituação

Existem diferentes denominações utilizadas na literatura para descrever o método apresentado nessa seção, tais como jogos de empresas, jogos de negócios, jogos gerenciais, simulação empresarial, simulação de gestão, gestão simulada e simulação gerencial. Entretanto, algumas dessas denominações também são utilizadas em diferentes contextos, causando certa confusão.

Segundo Bernard (2004), o método surgiu nos Estados Unidos a partir dos conhecimentos dos jogos de guerra, bastante difundidos na época em virtude da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, a palavra 'jogo' pode também assumir diferentes concepções. No contexto da teoria dos jogos, a palavra 'jogo' define um modelo de representação das atitudes de agentes autônomos, os jogadores, ante situações de conflito de interesse. Em outros contextos, a palavra pode representar uma simples brincadeira lúdica, ou algo não sério. Para evitar um sentido pejorativo, muitos usuários do método preferem trocar o termo 'jogo' por 'simulação', denominando-o de simulação empresarial ou simulação de negócios. A palavra 'simulação' tem sua origem do latim *simulare*, que significa simular, imitar. Em um contexto mais técnico, a simulação pode ser considerada como a representação de um fenômeno. Simulação empresarial ou de negócios seria, então, a representação de como uma empresa, ou negócio, opera. Dentro dessa concepção, é possível afirmar que os jogos de empresas representam um caso especial de simulação de empresas, com o objetivo primordial de desenvolver a capacitação gerencial dos seus participantes.

O correto nome do método, entretanto, não é consenso na academia e "jogos" e "simulações" vêm sendo utilizados como sinônimos. A escolha entre qual termo utilizar parece ser mais uma questão de preferência pessoal do que baseada em questões etimológicas ou epistemológicas. Dentro dessa concepção, muitos autores têm preferido o termo simulação por dois motivos. Primeiramente, pela conotação negativa que "jogos" possa representar para algumas pessoas e em alguns contextos. Segundo, porque o termo jogo de empresa também é muito utilizado na área de gestão de pessoas como um método de dinâmica de grupo focado em aspectos comportamentais e motivacionais. De fato, o método utilizado para capacitação gerencial também explora alguns aspectos comportamentais, mas a ênfase é no desenvolvimento de várias habilidades, muitas delas técnicas, utilizando um modelo de ambiente empresarial.

Assim, o termo “simulação empresarial” pode parecer mais apropriado. Entretanto, ele também é utilizado para referenciar sistemas desenvolvidos para simular situações reais da vida de uma empresa. Nesse caso, não existe o objetivo de aprendizagem e capacitação gerencial, típico do método em discussão. Um exemplo dessa outra técnica é a dinâmica de sistemas, na qual um determinado problema empresarial complexo é estudado. Relações de casualidade são levantadas; um mapa causal é definido contendo um fluxo de informações, que é diagramado e modelado. Com essa modelagem é possível, através de *softwares* específicos, “simular” determinada realidade, também chamada de micro mundo, para que os gerentes possam desenvolver habilidades de tomada de decisões e conduzir experimentos sobre as conseqüências das decisões tomadas no micro mundo modelado. Outro exemplo são os sistemas de apoio à decisão, onde o usuário pode simular várias alternativas, antes de tomar a decisão final. Estes sistemas também não têm como objetivo principal o aprendizado gerencial.

O método de simulação empresarial para fins de aprendizado está, na realidade, simulando não apenas o funcionamento de uma empresa, mas principalmente o seu gerenciamento, seja interno ou do seu relacionamento externo. Para evitar mais confusão, o termo “empresarial” pode ser substituído por termos que referenciem o papel do gestor no processo, tais como administração, gerenciamento ou gestão. Qualquer um dos três termos parece apropriado. Em inglês, também se usa a expressão *management simulation*, que em uma tradução literal corresponde à “simulação gerencial”. Considerando que o método tem como objetivo primordial o aprendizado gerencial, pode-se, então, definir a simulação gerencial como sendo um:

“Método de capacitação gerencial em que os participantes competem entre si através de empresas simuladas, tomando decisões que, processadas por um simulador, geram relatórios gerenciais para que um novo ciclo de análises e tomada de decisões seja realizado.”

Pela definição é possível identificar as principais características desse método:

1. Tem por objetivo a capacitação gerencial, no caso acadêmico, através de revisão e assimilação de conceitos aprendidos em disciplinas anteriores;
2. Os participantes competem entre si através da gestão de empresas simuladas;
3. O simulador é um componente essencial do método;
4. O processo é cíclico.

3.1.7.2 – A Evolução

Jogos de estratégia são conhecidos e utilizados, há milhares de anos. O uso de jogos para a educação e desenvolvimento surgiu há cerca de 3.000 A.C. na China, como simulações de estratégias de guerra. Registros indicam que os jogos de guerra também foram utilizados nos séculos XVII e XVIII. Entretanto, eles tiveram o seu impulso definitivo durante as duas grandes guerras mundiais. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, muitos oficiais militares norte-americanos assumiram funções gerenciais em empresas civis. Como consequência, muitas atividades militares acabaram sendo incorporadas ao meio empresarial. Entre elas, a pesquisa operacional, os métodos matemáticos de gestão e os jogos de guerra.

O primeiro jogo de empresas surgiu, em 1956, com o *Top Management Decision Game* desenvolvido pela *American Management Association*. No ano seguinte a empresa *McKinsey & Company* também desenvolveu o seu jogo de empresas intitulado *Business Management Game*. No meio acadêmico, a primeira referência de uso do método é de 1957, na Universidade de Washington, apenas um ano após o surgimento do método no meio empresarial. Desde então, o método passou por significativos avanços, sendo hoje amplamente utilizado para fins educacionais.

No Brasil, o uso da simulação gerencial iniciou-se em meados da década de 60, sendo utilizada principalmente nas disciplinas de política de negócios. O seu uso, entretanto, esteve restrito a poucas universidades brasileiras. Um dos motivos foi a falta de simuladores, já que os modelos existentes eram de origem estrangeira e, muitas vezes, não se dispunha sequer de tradução para o português. A partir da metade da década de 90, teve início um uso mais intensivo

do método para o meio acadêmico. Disciplinas específicas foram criadas, chamadas de Jogos de Empresa, Simulação Empresarial ou Simulação Gerencial.

Dois fatores foram determinantes para a consolidação do método da simulação gerencial no meio acadêmico brasileiro. O surgimento de empresas nacionais especializadas no desenvolvimento de simuladores, dentre elas a Bernard Sistemas Ltda (www.bernard.com.br), facilitou o acesso aos simuladores. E a política do Ministério da Educação de flexibilização para a abertura de cursos superiores, aliada a novas diretrizes curriculares, também proporcionou a criação de novos cursos com uma grande preocupação em incluir disciplinas de integração da teoria à prática. Essa integração permitiu que conceitos relacionados ao planejamento estratégico, formulação e implementação de estratégias, entre outros, pudessem ser praticados ainda durante a formação acadêmica.

O autor deste trabalho realizou, uma pesquisa junto a coordenadores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis para fazer um mapeamento de como a simulação gerencial (jogos de empresas) estava sendo usada. Foi observado que, até 1999, poucas instituições utilizavam o método dentro de uma disciplina específica. Entretanto, a partir do ano de 2000, houve uma grande introdução dessa disciplina, principalmente em virtude dos novos cursos que surgiram a partir de meados da década de 90. O formato típico da disciplina é duas ou quatro horas-aula por semana, incluída basicamente no final do curso. Alguns coordenadores de curso também informaram utilizar o método em disciplinas correlatas, tais como: tópicos especiais, empreendedorismo, política de negócios, planejamento estratégico e plano de negócios.

O uso mais intenso da simulação gerencial estimulou o desenvolvimento de pesquisas na área também no Brasil, área já consolidada internacionalmente e divulgada principalmente pelo periódico *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*. Entretanto, as pesquisas brasileiras ainda precisam passar por uma fase de consolidação, pois ainda estão muito restritas às demonstrações de modelos de simuladores e suas aplicações. O surgimento de instituições de pesquisa específicas sobre a área deve incentivar esse amadurecimento científico. Um exemplo é o Núcleo de Estudos em Simulação Gerencial da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.1.7.3 – Dinâmica de uma simulação

Os alunos são divididos em equipes para assumir a gestão de empresas simuladas nas suas mais diversas áreas gerenciais (marketing, vendas, produção, finanças, recursos humanos), competindo entre si dentro de um mesmo mercado. As equipes devem tomar decisões para um determinado período, normalmente um trimestre. Para tanto, os alunos dispõem de relatórios empresariais do período anterior e de um jornal com informações passadas, perspectivas, preços de insumos e taxas de juros. Esse jornal é editado pelo professor, que recebe as decisões tomadas a cada aula e as processa através de um simulador empresarial. Como resultado, são gerados novos relatórios, permitindo que um novo processo de decisões se inicie. Essa dinâmica se repete por vários períodos, podendo ser simulados vários anos da gestão de uma empresa em algumas horas. A dinâmica de uma simulação gerencial é apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Dinâmica de uma simulação gerencial



Fonte: J. C. Marion em “Metodologias de ensino na área de negócios”, 2006 (p. 125)

A dinâmica da simulação pode ser realizada inteiramente em sala de aula, parte dentro e parte fora de sala, ou inteiramente fora de sala. Quando a simulação tiver uma disciplina específica para o seu uso é aconselhável fazer um misto. Durante a aula, as equipes de alunos preparam as decisões, analisando e discutindo conjuntamente as possíveis alternativas. Ao final da aula, as decisões são entregues ao professor. Esse deve disponibilizar, tão logo possível, os relatórios, para que os alunos possam ter tempo de analisar individualmente os resultados do período antes da próxima aula. No início da aula seguinte, o professor entrega um jornal com um novo cenário a ser trabalhado, juntamente com as novas folhas de decisão, para que os alunos preparem um novo conjunto de decisões.

3.1.8 Método de Filmes Educativos ou *Videoteipes*

O método de filmes e vt são em sua maior parte utilizados como apoio na exploração de temas selecionados. Como pontos fortes, pode-se citar a forma entretida de se ensinarem temas e levantarem assuntos, que mantém a atenção do grupo, mostra uma perspectiva profissional e estimula a discussão.

Por outro lado, encontram-se alguns limitadores como a possibilidade de se levantarem muitos tópicos e perder-se o foco da discussão, a discussão pode não ter total participação, a sua eficiência será tão grande quanto a discussão que for gerada em seguida. A eficiência desse método também dependerá do preparo de questões pelo facilitador que estimulem a discussão após o *show*.

Deve-se considerar, também, a preparação dos equipamentos adequados, os custos de um filme e da aquisição de um circuito fechado que podem ser altos, mas, levando-se em conta que se pode utilizar muitas vezes, é investimento relativamente barato para as grandes instituições de ensino superior.

O valor de um filme encontra-se no aproveitamento visual porém de nenhum modo pode desenvolver habilidades. Carpenter e Greenhill (1955), não encontraram diferenças entre os grupos universitários, que aprenderam através de aulas e os que aprenderam através de filmes de circuitos fechado, com discussões complementares.

Siegel e Cols (1960) confirmam isso comparando os resultados depois de um exame final de classes separadas. Um grupo instruído por televisão e outro

preparado por instrutores. Concluíram que não existem diferenças significativas nos resultados dos exames finais.

Nos últimos anos, tem crescido muito a utilização de vt para treinamento de pessoal. Esse recurso, se bem produzido, é de grande valor para o aprendizado.

3.1.9 Métodos de Discussão

O método de discussão tem se tornado importante para a aprendizagem em todas as disciplinas, pois ajuda os estudantes a processarem a informação ao invés de simplesmente recebê-la. As seções do método de discussão diferem das aulas expositivas de muitas maneiras. As duas principais diferenças são que os estudantes poderão ser mais ativos e que poderá haver um contato mais pessoal. O método de discussão é uma atividade instrutiva que pode ser usado nas classes de todos os tamanhos e disciplinas. Os estudantes podem e devem falar uns com os outros, bem como com seu instrutor mesmo em uma classe grande, assim como em classes pequenas ou de tamanho médio. Boas discussões dão aos estudantes uma oportunidade de formular princípios em suas próprias palavras e de sugerir aplicações para esses princípios; ajudam o estudante a tornar-se ciente e definir os problemas que estão implicados nas leituras ou nas exposições; podem também aumentar a sensibilidade dos estudantes a outros pontos de vista e explanações alternativas.

Conduzir uma discussão requer habilidades diferentes da exposição. O objetivo de uma discussão é motivar os estudantes a falar sobre o material do curso. O papel do professor passa a ser de facilitador. Modera-se a discussão ao invés de passar a informação. Caso se queira prender uma discussão, o facilitador não deve fazer todo o discurso; não se palestra ao grupo e não se fala a um estudante de cada vez. É importante lembrar-se de que a discussão não é só uma questão de comunicação com os estudantes, mas uma possibilidade para que os estudantes compartilhem suas idéias e tragam recursos. Muitos instrutores negligenciam esse potencial e acabam por carregar toda a conversação eles mesmos. No método de discussão, o facilitador deve ter em mente, continuamente, que, enquanto fala, os alunos apenas escutam.

Lewin (1943), em seus estudos, apóia esse método. Demonstra sua aplicação em grupos de donas-de-casa. Essas estudaram o problema e tomaram

suas decisões em relação à alimentação (que era o problema em questão), constatou-se um aumento nos hábitos de economia na alimentação de forma mais significativa que em grupos de mulheres que foram submetidas a processos persuasivos para mudarem seus hábitos de alimentação.

De acordo com Maier (1973), os inconvenientes apresentados pelo método de discussão são o tempo considerável que se consome para uma matéria relativamente limitada e as informações que oferece, em alguns aspectos, são completas e em outros incompletas.

3.1.10 Método de Seminários

Segundo Nerici (1981), o método de seminário é um procedimento metodológico que supõe o uso de técnicas, como uma dinâmica de grupo, para o estudo e pesquisa em grupo sobre um assunto predeterminado.

Seminário pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre apresentação de fenômenos e / ou dados quantitativos vistos sob o ângulo das expressões científico-positivas, experimentais e humanas.

De qualquer maneira, um grupo que se propõe a desenvolver um seminário precisa estar ciente da necessidade de cumprir alguns passos:

- determinar um problema a ser trabalhado;
- definir a origem do problema e da hipótese;
- estabelecer o tema;
- compreender e explicitar o tema- problema;
- dedicar- se à elaboração de um plano de investigação (pesquisa);
- definir fontes bibliográficas, observando alguns critérios;
- documentação e crítica bibliográficas:
- realização da pesquisa;
- elaboração de um texto, roteiro, didático, bibliográfico ou interpretativo.

Para a montagem e a realização de um seminário há um procedimento básico:

1º o professor ou o coordenador geral fornece aos participantes um texto roteiro apostilado, ou marca um tema de estudo que deve ser lido antes por todos, a fim de possibilitar a reflexão e a discussão;

2º procede-se à leitura e discussão do texto-roteiro em pequenos grupos.

Cada grupo terá um coordenador para dirigir a discussão e um relator para anotar as conclusões particulares a que o grupo chegar;

3º cada grupo é designado para fazer:

- a.** exposição temática do assunto, valendo-se para isso das mais variadas estratégias: exposição oral, quadro-negro, slides, cartazes, filmes etc. Trata-se de uma visão global do assunto e ao mesmo tempo aprofunda-se o tema em estudo;
- b.** contextualizar o tema ou unidade de estudo na obra da qual foi retirado do texto, ou pensamento e contexto histórico-filosófico-cultural do autor;
- c.** apresentar os principais conceitos, idéias e doutrinas e os momentos lógicos essenciais do texto (temática resumida, valendo-se também de outras fontes que não o texto em estudo);
- d.** levantar os problemas sugeridos pelo texto e apresentá-los para discussão;
- e.** fornecer bibliografia especializada sobre o assunto e, se possível, comentá-la;

4º apresentação das conclusões dos grupos restantes. Cada grupo, através de seu coordenador ou relator, apresenta as conclusões tiradas pelo grupo.

O coordenador geral ou o professor faz a avaliação sobre os trabalhos dos grupos, especialmente do que atuou na apresentação, bem como uma síntese das conclusões.

Outros métodos e técnicas de desenvolvimento de um seminário podem ser acatados, desde que seja respeitado o plano de prontidão para a aprendizagem.

Finalizando, aponta-se que todo tema de um seminário precisa conter, em termos de roteiro, as seguintes partes:

- a.** introdução ao tema;
- b.** desenvolvimento;
- c.** conclusão.

AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO

Foi desenvolvido ao longo do presente trabalho um conjunto de premissas, conceitos e definições que, uma vez reunidas, fundamentarão avaliações e análises práticas quanto aos métodos de ensino propostos. Serão abordados resumidamente alguns elementos-chaves, já introduzidos, que irão compor a natureza avaliativa dessas análises.

Retoma-se, aqui, portanto, a relevância de uma segmentação no processo educativo especificamente para adultos. Segundo Bower e Hollister (1967), os indivíduos amadurecem sua necessidade e capacidade de se tornarem aprendizes auto dirigidos, para usarem suas próprias experiências no aprendizado, para identificarem seu preparo para ele e para organizarem-no em torno de problemas na vida. Esse amadurecimento evolui, lentamente, da infância a pré-adolescência e evolui rapidamente durante a adolescência.

Para uma primeira etapa no processo de aprendizagem, premissas de uma abordagem tradicional são realistas e aplicadas apropriadamente devido ao alto nível de dependência inicial quando o aluno desconhece complementarmente o assunto que lhe é introduzido. No entanto, essas premissas se tornam cada vez mais inapropriadas à medida que uma base sólida já foi fundamentada e se inicia a necessidade de uma aprendizagem auto dirigida..

A aplicação das premissas tradicionais de educação, na prática, continua sendo acentuada, inapropriadamente, mesmo com um aumento do nível de independência do indivíduo. Essa abordagem não nutrirá o desenvolvimento de habilidades requeridas para o aprendizado auto dirigido, enquanto a necessidade por ele continuar a crescer organicamente.

Como resultado disso, cria-se uma crescente lacuna entre a necessidade e a habilidade de aprender de forma auto dirigida, o que pode produzir tensão, resistência, ressentimento e freqüentemente rebelião no indivíduo.

A aplicação de princípios andragógicos em alunos de nível superior já é considerada apropriada e isso se acentua ao longo dos anos de estudo e certamente de suas vidas.

À luz dos princípios andragógicos e do modelo processual de ensino explorados neste trabalho, juntamente com a percepção da relevância de considerar esses mesmos princípios como fundamento para aplicação de um método de ensino em cursos de ensino superior, visto que os alunos já iniciam um processo de assumir responsabilidades e se interessam por aquilo que poderá lhes oferecer resultados práticos e soluções aos seus problemas, serão classificados, a seguir, os dez principais métodos utilizados em cursos de nível superior de administração como métodos pautados em princípios tradicionais ou em princípios andragógicos e avaliando se esses métodos contribuem ou não para o desenvolvimento de habilidades de uma aprendizagem auto dirigida.

4.1 Fundamentos da avaliação: Modelo processual e modelo de conteúdo

O modelo andragógico é tido como um “modelo processual”, já o modelo tradicional de ensino é tido como um “modelo de conteúdo”.

O modelo de conteúdo é aquele pelo qual o professor pedagógico decide antecipadamente quais conhecimentos ou habilidades devam ser transmitidas, arruma esse corpo de doutrinas em unidades seqüenciais lógicas e seleciona a forma mais eficiente de se transmitir esse conteúdo.

No modelo processual, o professor prepara antecipadamente uma série de procedimentos para envolver os alunos. Esse processo, segundo Knowles (2005), envolve os seguintes elementos:

- 1 – preparação do aluno;
- 2 – estabelecer um clima propício à aprendizagem;
- 3 – criar mecanismo de planejamento mútuo;
- 4 – diagnosticando as necessidades de aprendizagem;
- 5 – formulação de objetivos que atenderão essas necessidades;
- 6 – desenhando o padrão de experiência no aprendizado;

- 7 – conduzir esse conjunto de experiências no aprendizado com técnicas e materiais apropriados;
- 8 – avaliação dos resultados do aprendizado e um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

A diferença entre esses dois modelos não seria somente que o primeiro trata de conteúdos e o segundo não. A diferença está no fato de que o *modelo de conteúdo* tem a preocupação de transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo processual visa prover procedimentos e recursos para auxiliar os alunos a eles mesmos adquirirem informação e habilidades.

Conforme se viu, na tabela, a seguir, é feita a distinção entre a abordagem tradicional (modelo de conteúdo) e a abordagem andragógica (modelo processual).

Quadro 4 – Elementos do modelo processual Andragógico

Elementos do Processo	
Elemento	Abordagem Processual (andragógica)
1 - Preparação do aluno	Provê informação, Prepara para a participação, Ajuda desenvolver expectativas realísticas, Inicia a pensar sobre o conteúdo
2 - Clima	Relaxado, de confiança, Mutuamente respeitoso, Informal, aquecido Colaborativo, com suporte Abertura e autenticidade Humanismo
3 - Planejamento	Mecanismos de planejamento são mútuos entre alunos e professores
4 - Diagnóstico de necessidades	Avaliação mútua
5 - Estabelecer objetivos	Negociação mútua
6 - Designando planos de aprendizado	Sequência por prontidão Unidades por problemas
7 - Atividades de aprendizagem	Técnicas experimentais (inquisitivas)
8 - Avaliação	Novo diagnóstico de necessidades (mútuo) Programas de mensuração (mútuo)

Fonte: Knowles em *"The Adult Learner"*, 2005 (pág. 116)

Esses oito passos foram estabelecidos como fundamento que servirão de premissas para ser classificado um método de ensino para uma abordagem andragógica ou tradicional. Para tanto será realizada uma breve descrição de cada um desses oito elementos, segundo Knowles, para conceituar qual a característica do método que será objeto de análise. A cada um desses oito elementos será apresentada a abordagem avaliativa de cada elemento sobre os métodos propostos.

1) Preparando o aluno – A etapa de preparação de adultos para desenvolverem o modelo de aprendizado auto direcionado é tido como fundamental, uma vez que pode existir um choque cultural quando esse indivíduo for exposto a um

verdadeiro programa educacional adulto. Por esse motivo, uma preparação prévia para novos alunos aprenderem como aprender será à base do desenvolvimento educacional ao longo do curso. Essa preparação consiste nos elementos a seguir:

- a) Uma breve explicação da diferença entre pro atividade e reatividade no processo de aprendizagem.
- b) Breve identificação dos recursos dos participantes, experiências prévias e estabelecimento de relacionamentos colaborativos uns com os outros como seres humanos.
- c) Aplicação de atividades pro ativas como leitura de um livro.

Primeira avaliação: Nesse primeiro quesito, será avaliado se o método aplicado valoriza o desenvolvimento do aluno ao modelo de aprendizagem auto-dirigido, no sentido de motivar a pro atividade e o compartilhamento da responsabilidade no processo de aprendizagem.

2) Clima – Desde a década de noventa, tem-se testemunhado um avanço de educadores na qualidade dos ambientes para estímulo do aprendizado. Esse ambiente propício é resultado de uma junção de elementos que podem facilitar o processo de aprendizagem. Alguns deles são:

- a) Ambiente físico: Provê conforto físico, como: temperatura, ventilação, fácil acesso a bebidas e sanitários, cadeiras confortáveis, luz adequada, boa acústica, etc.
- b) Psicologia ecológica: Defende que o *layout* e tamanho do espaço físico afetam a qualidade do aprendizado. Nas últimas décadas, as salas de aula em muitas universidades norte-americanas foram construídas de acordo com seus objetivos: pequenas salas para discussões em grupo e grandes espaços para outras finalidades.
- c) Psicologia Social (Humanista): Importância do indivíduo sentir-se seguro, conduzido, aceito, confiante, respeitado e compreendido. Essa linha teórica aponta a colaboração ao invés da competitividade, encorajando a lealdade do grupo e, dessa forma, estimulando a participação interativa.

Segunda avaliação: Pelo fato desse elemento apresentar questões genéricas, será direcionando a avaliação ao aspecto específico de valorização a promoção de uma atmosfera adulta (andragógica) pelo método, contribuindo no desenvolvimento de um clima de mutualidade e informalidade.

3) Planejamento – Um dos pontos da pesquisa científica behaviorista é que pessoas tendem a se comprometer a uma decisão ou atividade na mesma proporção em que foram envolvidos ou influenciaram seu planejamento e tomada de decisão. O inverso é ainda mais relevante: Pessoas tendem a não se comprometer a qualquer decisão ou atividade que sintam que lhes foi imposta, sem que tenham tido a chance de influenciá-las. Isso é possível quando a responsabilidade é compartilhada entre o facilitador e os demais participantes do processo de aprendizagem.

Terceira avaliação: Nesse quesito, será avaliado se o método aplicado valoriza o compartilhamento de responsabilidade e envolvimento dos alunos no planejamento do aprendizado. Algumas formas de aplicar isso é tratar um grupo com boa-fé, com delegação real de responsabilidade e envolvê-los no processo de aprendizagem.

4) Diagnóstico das necessidades – Essa etapa refere-se à construção de um modelo de comportamentos, desempenho, ou competências desejáveis como uma forma de diagnosticar as necessidades de aprendizagem. Isso possibilita a conscientização do aluno de que, ao adquirir certo conhecimento, habilidade ou atitude, isso possibilitará um aumento de desempenho na vida. Isso converte freqüentadores de curso em “desenvolvedores” de competências.

Quarta avaliação: Através desse quesito, será avaliado se o método proposto contribui para a identificação de discrepâncias entre as competências propostas no modelo e as que já foram desenvolvidas até o momento. De acordo com a andragogia, o elemento crítico na avaliação dessa discrepância é a percepção do próprio aluno quanto à lacuna entre onde se encontra agora e aonde se quer chegar. Uma forma de estimular esse processo é através do processo inquisitivo, fazendo com que o aluno adquira a percepção da dúvida ou da habilidade que não está desenvolvida.

5) Estabelecimento de objetivos – Esse elemento está diretamente interligado ao anterior. O estabelecimento de objetivos aponta, de forma clara e precisa, quais comportamentos, competência ou conhecimentos se pretende alcançar. Maslow (1970), no seu conceito de auto-atualização como foco do aprendizado, entende que o processo de formação de objetivos é dinâmico e ocorre pela interação do aluno com a experiência. Houle (1972), por sua vez, defende que os objetivos educacionais devem ser declarados como princípios de ações que tendam a alcançar mudanças desejáveis nos alunos.

Quinta avaliação: Para esse quesito, será avaliado se o método valoriza a declaração de objetivos, possibilitando a aplicação prática para seu desenvolvimento.

6) Designando padrões de experiências aprendidas – O estabelecimento de um padrão de experiência em determinado grupo, contribuirá na provisão de suporte para que os participantes possam ajudar uns aos outros a crescer em determinadas direções (ROGERS, 1969).

Sexta avaliação: Com base nesse quesito, será avaliado se o método proposto estimula um nivelamento dos diferentes níveis de experiência dentro de um grupo, possibilitando que os participantes colaborem uns com os outros nesse crescimento.

7) Atividades – As atividades de aprendizagem podem ser classificadas como transmissivas, nas quais o aluno acaba sendo passivo ao processo, ou experimental em que o aluno é ativo na experimentação. Essa última deverá promover maior aprendizado por possibilitar o processo inquisitivo e, por fim, a experiência para o aprendizado.

Sétima avaliação: Nesse quesito, avaliar-se-á se o método valoriza atividades transmissivas (tradicionais) ou experimentais (andragógicas).

8) Avaliação – O processo de avaliação é de fundamental importância, mas infelizmente com aplicabilidades inapropriadas, em sua maioria, para mensurar o aprendizado. Isso ocorre basicamente, pois a avaliação é limitada única e exclusivamente à figura do professor, que, por meio de instrumentos, tentará mensurar quanto conteúdo e qual profundidade foi absorvido. No modelo de

aprendizagem auto dirigida, o aluno deverá participar desse processo ativamente, por meio de diagnóstico do que foi aprendido quantitativa e qualitativamente.

Oitava avaliação: Quanto a esse último quesito, será avaliado se o método proposto proporciona, por meio de seus resultados, a percepção mútua, tanto para o professor quanto para o aluno, daquilo que foi aprendido e desenvolvido. O processo de avaliação mútua aumenta sua precisão à medida que o aluno teve a oportunidade de questionar, experimentar e aplicar o modelo de aprendizagem autodirigida. Se o método não propicia uma aplicação prática e experimental, o aluno terá poucos elementos para uma avaliação.

4.1.1 Classificação dos métodos

Primeiramente, vale ressaltar que, na análise a seguir, será avaliado se o método valoriza ou não as etapas do modelo processual, para as oito avaliações propostas, quando é praticado usualmente. Com base nessa avaliação, será realizada a classificação dos métodos, averiguando se procuram desenvolver a aprendizagem autodirigida (processual) ou não (conteúdo).

Para essa avaliação, foi considerado o grau de aderência de cada método às abordagens do modelo processual (andragógicas), por meio da seguinte pontuação:

- Acima de 50% dos quesitos aderentes ao modelo processual, será classificado como método fundamentado em princípios andragógicos.
- Igual ou inferior a 50% dos quesitos aderentes ao modelo processual, será classificado como método fundamentado em princípios pedagógicos.

Os dez métodos objetos de análise foram apresentados e desenvolvidos no capítulo 3, a saber:

- 1) Método Expositivo
- 2) Método Ciclo de Palestras
- 3) Método de Resumo de Leitura (apontamentos)
- 4) Método de Casos

- 5) Método de Desempenho de Papéis (*Role-play*)
- 6) Método de Grupo "T" (treinamento de sensibilidade)
- 7) Método de Jogo de Empresas/ simulação gerencial
- 8) Método de Filmes Educativos ou Videoteipes
- 9) Método de Discussão em Grupo
- 10) Método de Seminários

A Tabela 3 resume as respectivas classificações e os resultados alcançados na avaliação de cada método.

Tabela 3 - Classificação dos Métodos de Ensino em relação aos 8 elementos do modelo processual

Elemento	Abordagem	1) Método Expositivo 2) Método Ciclo de Palestras 3) Método de Resumo de Leitura 4) Método de Casos 5) Role-play 6) Método de Grupo "T" 7) Método de Jogo de Empresas 8) Método de Filmes Educativos 9) Método de Discussão em Grupo 10) Seminários									
		1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)
1 - Preparação do aluno	Andragógica			x	x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x						x		
2 - Clima	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
3 - Planejamento	Andragógica			x	x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x						x		
4 - Diagnóstico das necessidades	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
5 - Estabelecer Objetivos	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
6 - Padronização da experiência	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
7 - Atividades	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
8 - Avaliação	Andragógica				x	x	x	x		x	x
	Pedagógica	x	x	x					x		
Resultado (% de aderência a Andragogia)		0%	0%	25%	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%

A tabela acima retrata uma matriz na qual são colocados, no eixo vertical, os oito elementos do modelo processual e para cada elemento duas opções de abordagem que devem ser selecionadas, a abordagem Andragógica e a abordagem Pedagógica tradicional. Já no eixo horizontal, são colocados os dez

métodos de ensino objetos de avaliação, que foram classificados em cada um dos oito elementos e sua respectiva abordagem. Cada vez que o método é classificado na abordagem andragógica é somado 12,5%, ou seja, 1/8 da pontuação, podendo chegar à pontuação máxima de 100%.

Em resumo, foi obtido o seguinte resultado:

Tabela 4 – Ordenação decrescente dos métodos de acordo com sua abordagem andragógica

Método de Ensino	Abordagem	Pontuação
Método de Casos	Andragógica	100%
Método Role-play	Andragógica	100%
Método de Grupo “T”	Andragógica	100%
Método de Jogo de Empresas	Andragógica	100%
Método de Discussão em Grupo	Andragógica	100%
Método de Seminários	Andragógica	100%
Método de Resumo de Leitura	Pedagógica Tradicional	25%
Método Expositivo	Pedagógica Tradicional	0%
Método Ciclo de Palestras	Pedagógica Tradicional	0%
Método de Filmes Educativos	Pedagógica Tradicional	0%

4.1.2 Análise dos resultados

Como resultado dessa avaliação, apuraram-se seis métodos, dentre os dez, com abordagem andragógica, ou seja, que possibilitam uma abordagem proposta no modelo processual e, portanto, considerados, nesse contexto, apropriados para o ensino adulto e quatro métodos dos dez foram classificados como de abordagem tradicional.

Os seis métodos classificados como andragógicos foram: Método de Casos, Método de Desempenho de Papéis (*Role-play*), Método de Grupo “T” (treinamento de sensibilidade), Método de Jogo de Empresas/ simulação gerencial, Método de Discussão em Grupo e Seminários.

Serão apresentadas, de forma resumida, a seguir, as características fundamentais avaliadas em cada método para se alcançarem os resultados apresentados.

4.1.2.1 – Método de Casos

O Método de Casos tem como proposta de ensino um envolvimento maior dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando o processo de inquisição, experimentação e aplicação teórica.

Uma definição simplificada do método de casos, como visto, é apresentada por Heath que afirma que o método é uma sucessão planejada de fatos provenientes de situações reais pelos estudantes. Sua responsabilidade é analisar e concluir sobre assuntos expostos no caso que está em discussão. O enfoque está em estudantes que aprendem pelos seus próprios esforços, ou seja, desenvolvem o modelo de aprendizagem autodirigida.

O papel do instrutor para esse método é o de guia e facilitador em uma discussão, ajudando os alunos a formularem sua própria opinião e suas próprias conclusões, ao invés de simplesmente apresentar respostas prontas.

Esse método propõe uma forma compartilhada de responsabilidade do aprendizado. O primeiro é do próprio educador, que selecionará e organizará o material a ser ensinado. O segundo é dos alunos, que deverão se dirigir na investigação, análise, a fim de buscar novas decisões e atitudes a serem tomadas na aplicação do caso.

O método de caso possibilita que o aluno se desenvolva nas três dimensões: analítica, conceitual e de apresentação. Passando também por três estágios: preparação individual, discussão em pequenos grupos e discussão no grande grupo.

O método de caso, conforme tem sido apresentado, valoriza o desenvolvimento do aluno ao modelo de aprendizagem autodirigida e estimula a pro atividade e o compartilhamento da responsabilidade no processo de aprendizagem. Valoriza, também, a promoção de uma atmosfera adulta (andragógica), na qual o aluno entende seu papel no processo de aprendizado, valoriza, também, a contribuição e discussão com outros colegas, estabelecendo um clima de mutualidade e informalidade tanto nos pequenos grupos, quanto em discussões com toda a sala.

Nesse método, por meio do compartilhamento de responsabilidade, o aluno é um participante ativo no planejamento do aprendizado, pois uma parcela

significativa desse processo dependerá do seu envolvimento e empenho. No caso desse método, o planejamento conjunto, mesmo que mais específico, pode ser formalmente considerado quando instrutor e aluno discutem as partes que devem ser desenvolvidas no processo de estudo de caso, bem como a definição de responsabilidades.

O método de caso contribui, também, na identificação de discrepâncias entre as competências propostas, como, por exemplo, de um diretor de marketing de uma organização e as competências atuais do aluno. A percepção de habilidades e comportamento que precisam ser desenvolvidas torna-se mais palpável e perceptível ao aluno. Outro aspecto que contribui, nesse processo, é o nível de dificuldade das dimensões de um caso, direcionando ao aluno sempre novas competências, habilidades, comportamento e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos.

No que se refere à declaração e estabelecimento de objetivos, o método de casos possibilita uma clareza daquilo que se pretende alcançar e lança como desafio o “como” chegar lá.

As discussões, em grupos pequenos (segundo estágio) e depois com toda a sala (terceiro estágio), estimulam um nivelamento dos diferentes estágios de experiência dentro do grupo, possibilitando que os participantes colaborem uns com os outros nesse crescimento.

O método de ensino não valoriza atividades transmissivas (tradicionais) de conhecimento, mas sim a experimental (andragógicas), em que o aluno é levado a um processo de análise, aplicação conceitual e a preparação de uma apresentação daquilo que concluiu.

Por meio desse processo, o método de caso possibilita uma avaliação mútua, pois os alunos, por serem agentes ativos do processo de aprendizagem, também são capazes de mensurar e diagnosticar aquilo que foi aprendido e aquilo que ainda precisa ser desenvolvido.

4.1.2.2 Role-Play

O método de ensino *Role-Play*, como visto, propõe que os alunos possam encenar situações de conflito, visando, a partir daí, ao desenvolvimento de algumas competências desejáveis e a uma forma de aprendizagem ativa na qual

os alunos podem assumir papéis e discutir pontos de vista. As suas características também se fundamentam em princípios andragógicos.

O método *Role-Play*, conforme se tem apresentado, também é um método que valoriza o compartilhamento da responsabilidade no processo de aprendizagem, uma vez que são os próprios alunos que desempenham o papel central nesse método. O *Role-Play* valoriza, também, a promoção de uma atmosfera adulta (andragógica), trazendo os alunos à reflexão, por meio de encenações em situações reais, sobre diferentes papéis e comportamentos. A formatação teatral, proposta nesse método, contribui para um clima de mutualidade e informalidade entre os participantes.

No *Role-Play*, o aluno é um agente ativo no planejamento do aprendizado, pois assim como no método de caso, uma parcela significativa desse processo dependerá do seu envolvimento e empenho.

O método *Role-Play* é um excelente apontador de lacunas entre as competências desejáveis para desenvolvimento e as competências atuais do aluno. Quando um aluno assume um determinado papel, ele deve buscar quais habilidades, competências e comportamentos aquele personagem deve dispor e quão distante ele como indivíduo está desse modelo. Isso faz com que a percepção de habilidades e comportamento que precisam ser desenvolvidos torna-se mais palpável e perceptível ao aluno com esse método.

A clareza dos objetivos de aprendizagem, também, é um aspecto positivo na utilização desse método. Os objetivos são bastante discutidos para fundamentar o processo de encenação. Se, nesse passo, o aluno sentir-se inseguro, possivelmente recusaria participar do processo.

Por ser uma forma aberta de aprendizado, o *Role-Play*, valoriza o nivelamento dos diferentes estágios de experiência dentro do grupo. Para a criação de certo personagem, o aluno deverá expor um conjunto de experiência e conhecimentos de que dispõe, para a sua construção. A partir daí diferentes pontos de vista poderão emergir, frutos de diferentes experiências vivenciadas. Aqueles que não passaram por experiência alguma nesse processo poderão ganhar com a experiência dos outros, nivelando o grupo em um mesmo patamar.

O *Role-Play* não valoriza atividades transmissivas (tradicionais) de conhecimento, mas sim a experimental (andragógicas), na qual é possibilitado ao

assumir diferentes papéis e simular, por meio da encenação, diferentes comportamentos e habilidades.

Por meio desse processo, o método *Role-Play* possibilita uma avaliação mútua, pois os alunos, sendo agentes ativos do processo de aprendizagem, também são capazes de mensurar e diagnosticar aquilo que foi aprendido e aquilo que ainda precisa ser desenvolvido.

4.1.2.3 Jogo de Empresa

Conforme já abordado no capítulo três, esse método baseia-se na abordagem vivencial, que pressupõe o envolvimento dos alunos no processo em uma simulação, permitindo a aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente através do comprometimento e a experimentação de um sentimento pessoal real de sucesso ou fracasso pelos resultados obtidos. Assim, a simulação torna o aprendizado mais dinâmico e motivante, pois os alunos são agentes ativos do processo.

Esse método permite a integração de conhecimentos adquiridos de forma isolada, nas diversas disciplinas (produção, vendas, finanças, recursos humanos, planejamento, contabilidade, etc.) proporcionando uma visão holística do funcionamento integrado de uma empresa.

O método de jogos de empresa permite uma compactação do tempo, ou seja, decisões que levariam anos para gerar todos os resultados esperados na vida real, podem ser simuladas e analisadas em questão de horas. Essa compactação do tempo é obtida porque, em uma simulação típica, cada tomada de decisão, que dura em média duas horas, equivale a um trimestre da gestão de uma empresa real. Assim, em 24 horas de um curso de simulação gerencial é possível representar a administração de 3 anos de uma empresa real. Por esse motivo, o método é considerado como um estudo de caso com a dimensão temporal e com *feedback*.

Esse método traz a possibilidade de familiarização com ferramentas de apoio à tomada de decisões que já são de uso comum em médias e grandes empresas. Também possibilita identificar e trabalhar aspectos comportamentais, tais como estilos de liderança e trabalho em equipe.

O método de jogos de empresa, conforme o temos apresentado, valoriza o desenvolvimento do aluno ao modelo de aprendizagem autodirigida e estimula a pro atividade e o compartilhamento da responsabilidade no processo de aprendizagem. Valoriza, também, a promoção de uma atmosfera adulta (andragógica), na qual o aluno entende seu papel no processo de aprendizado.

A proposta de “jogo” que esse método proporciona gera um clima descontraído e de interação entre os participantes, valorizando a mutualidade e informalidade do ambiente.

O aluno é participativo no planejamento e no estabelecimento de objetivos do aprendizado. As responsabilidades e papéis desse processo são pré-determinados e no estabelecimento de objetivos.

O método de jogo de empresa contribui, também, na identificação de discrepâncias entre as competências propostas, como, por exemplo, de uma área de conhecimento que fundamenta decisões importantes nas simulações de gestão organizacional e as competências atuais do aluno.

As discussões em grupos pequenos (segundo estágio) e depois com toda a sala (terceiro estágio) estimula um nivelamento dos diferentes estágios de experiência dentro do grupo, possibilitando que os participantes colaborem uns com os outros nesse crescimento.

Tendo em vista, as atribuições desse método, pode-se afirmar que ele está longe de ser caracterizado como atividade transmissiva (tradicional) de conhecimento, mas é voltado totalmente ao experimental (andragógicas) e prático, em que o aluno é levado a situações reais de mercado vividas nas organizações, podem ter um *feedback* imediato de como as decisões tomadas refletiram no sucesso ou fracasso da organização em seus vários aspectos.

Por meio desse processo, o método de caso possibilita uma avaliação mútua, uma vez que o aluno é um agente ativo do processo de aprendizagem e também é capaz de mensurar e diagnosticar aquilo que foi aprendido e aquilo que ainda precisa ser desenvolvido.

4.1.2.4 Métodos de Grupo “T”, Discussão em grupo e Seminários

Por fim, serão analisados os métodos de grupo “T”, de discussão em grupo e seminários. Conforme tratado previamente, o grupo T é um modelo de

treinamento no qual os participantes do grupo são conduzidos por um facilitador e incentivados a usar os dados coletados de suas próprias interações e reações uns com os outros a fim de desenvolverem-se. Já o método de discussão em grupo pode ser tratado como um método independente ou como um elemento ou etapa utilizado por outros métodos, como, por exemplo, o grupo T que se utiliza do formato de discussão em grupo para colher informações sobre o comportamento dos indivíduos. Por fim, o método de seminários, como visto, é um procedimento metodológico, que supõe o uso de técnicas para o estudo e pesquisa em grupo sobre um assunto predeterminado.

O seminário pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos dados sobre apresentação de fenômenos e / ou dados quantitativos vistos sob o ângulo das expressões científico-positivas, experimentais e humanas.

Apesar de apresentarem uma estrutura mais simples como métodos, em comparação aos primeiros, esses métodos também revelam características andragógicas, tais como: desenvolvimento do modelo de aprendizagem autodirigida, compartilhamento de responsabilidade no aprendizado, atmosfera adulta de confiança e informalidade, identificação de discrepâncias de competências, nivelamento dos diferentes estágios de experiência dentro do grupo, valorizando atividades experimentais e possibilitando uma avaliação mútua, pois os alunos, por serem agentes ativos do processo de aprendizagem, também são capazes de mensurar e diagnosticar aquilo que foi aprendido e aquilo que ainda precisa ser desenvolvido.

4.2 – As Competências Gerenciais

A segunda avaliação proposta nesta dissertação será fundamentada no desenvolvimento de competências gerenciais, abordadas no capítulo dois, no qual se apresentaram os papéis antagônicos desempenhados pelos gerentes (QUINN, 1984, 1988) nas organizações, a saber:

- **Mentor:** desenvolve pessoas, solícito, atencioso, sensível, afável, aberto e justo. Escuta, apóia reivindicações legítimas, transmite apreciação e distribui elogios e reconhecimentos;
- **Facilitador:** fomenta os esforços coletivos, promove coesão e o trabalho em equipe e administra conflitos interpessoais;
- **Monitor:** determina se as pessoas estão cumprindo as regras, averigua se o setor está fazendo sua parte, é um bom analista, e realiza inspeções e vistorias;
- **Coordenador:** dá sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema, facilitador do trabalho, deve enfrentar crises e propor resolução a dificuldades de ordem diversa;
- **Diretor:** planejamento, metas, define problemas, seleciona alternativas, estabelece objetivos, define papéis e tarefas, gera regras e fornece instruções;
- **Produtor:** orientados para tarefa, foco no trabalho, alto grau de interesse e sustentam elevada produtividade individual;
- **Negociador:** preocupa-se com a sustentação da legitimidade exterior e a obtenção de recursos externos. Deve ter astúcia política, capacidade de persuasão, influência e poder;
- **Inovador:** facilitador da adaptação e mudança, atento ao ambiente em transformação, identifica tendências significativas, conceitualiza e projeta mudanças necessárias e tolera as incertezas e riscos.

Serão recolocados, brevemente, alguns desses conceitos para facilitar a compreensão das análises realizadas nos métodos de ensino e suas conclusões.

Os oito papéis, portanto, contribuem na organização do que se pode esperar de quem ocupa um cargo de liderança. Cada um dos oito papéis dos líderes no quadro de valores competitivos compreende três competências intrínsecas e específicas. Para identificá-las um grupo de especialistas, composto por onze acadêmicos e onze proeminentes administradores e representantes sindicais, foi reunido com esse objetivo. Os participantes, segundo Quinn, foram selecionados com base em sua experiência e conhecimentos, como praticantes ou estudiosos do campo da gestão.

Assim, foram compostas as vinte e quatro competências gerenciais que, servirão de base para avaliar os métodos de ensino de acordo com sua natureza e formatação, quanto à eficiência no desenvolvimento dessas competências.

Portanto, serão relacionadas cada uma das três competências de cada um dos oito papéis.

I - O papel de mentor:

Competência 1 Compreensão de si mesmo

Competência 2 Comunicação eficaz

Competência 3 Desenvolvimento dos empregados

II – O papel de facilitador:

Competência 1 Construção de equipes

Competência 2 Uso do processo decisório

Competência 3 Administração de conflitos

III – O papel de monitor:

Competência 1 Monitoramento do desempenho individual

Competência 2 Gerenciamento do desempenho e processos coletivos

Competência 3 Análise de informações com pensamento crítico

IV – O papel de coordenador:

Competência 1 Gerenciamento de projetos

Competência 2 Planejamento do trabalho

Competência 3 Gerenciamento multidisciplinar

V – O papel de diretor:

Competência 1 Desenvolvimento e comunicação de uma visão

Competência 2 Estabelecimento de metas e objetivos

Competência 3 Planejamento e organização

VI – O papel do produtor:

Competência 1 Trabalho produtivo

Competência 2 Fomento de um ambiente de trabalho produtivo

Competência 3 Gerenciamento do tempo e do estresse

VII – O papel de negociador:

Competência 1 Construção e manutenção de uma base de poder

Competência 2 Negociação de acordos e compromissos

Competência 3 Apresentação de idéias

VIII – O papel de inovador:

Competência 1 Convívio com a mudança

Competência 2 Pensamento criativo

Competência 3 Gerenciamento da mudança

A proposta oferecida por essas vinte e quatro competências gerenciais amplia a visão de trabalho e desenvolvimento sobre alunos de administração de empresas, além enriquecer a complexidade cognitiva e comportamental.

Ao adotá-la como modelo, é vislumbrado aonde se quer chegar e o que é pretendido ao término de um curso acadêmico e início de uma carreira profissional. A relevância do método está na forma didática em que essa competência será desenvolvida, ou mesmo se o método aplicado possibilita qualquer nível de desenvolvimento comportamental.

A conjunção do modelo de competências visadas e dos métodos aptos a desenvolvê-las, proporcionará resultados superiores no desenvolvimento de futuros administradores, preparando-os com habilidades e conhecimentos que de fato serão requeridos nas organizações como elas são.

Complementando a visão sobre competências, Parry (1996) traz, a definição de competências como *"um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento"*.

Ao considerar que a competência se consolida a partir da mobilização de recursos, para a obtenção de um resultado, deixa-se subentendida a existência de algo que pode ser construído, aperfeiçoado e corrigido. Assim, a competência se insere em uma perspectiva construtivista. A visão de processo, no desenvolvimento de competências, sobrepõe-se à abordagem de resultados.

Abre-se, aqui, uma oportunidade para que métodos apropriados sejam aplicados a fim de se identificarem às competências que se pretende desenvolver, validá-las e fazê-las evoluir.

Analisando esse tema sob outra ótica, verifica-se que a aprendizagem da iniciativa ocorre por meio da intersecção de três elementos, considerados formadores das competências: 1) saber: relacionado ao conhecimento; 2) saber-fazer: corresponde a habilidades; 3) saber-agir: vinculado a atitudes (SWIERINGA; WIERDSMA, 1992). Os conhecimentos, habilidades e atitudes se complementam e se articulam de forma sistêmica. Uma prática organizacional que prioriza apenas um desses níveis subestima o efeito sobre os demais. O desenvolvimento de competências procura o equilíbrio entre o saber, o saber-fazer e o saber-agir. Essa visão sistêmica descreve o processo de aprendizagem no cruzamento entre o que o indivíduo conhece, o que pratica e como se comporta no cenário organizacional.

4.2.1 Resultados da avaliação

A metodologia de avaliação, exposta no primeiro capítulo do presente trabalho, descreve a abordagem utilizada para classificar cada um dos dez métodos em relação à sua potencialidade em desenvolver conhecimento, habilidade e atitude de cada uma das vinte e quatro competências gerenciais apresentadas. O método com maior pontuação será aquele avaliado com a potencialidade de desenvolver a maior conjunção de atributos para cada uma das vinte e quatro competências somadas.

Serão apresentados, portanto, os resultados provenientes das classificações dos métodos de ensino.

Como já mencionado, os resultados abaixo não representam com precisão os resultados possíveis quanto à capacidade de desenvolvimento de competências apresentadas por cada método. Essa avaliação representa uma aproximação, utilizando-se de parâmetros conservadores, sobre a capacidade ou potencialidade de desenvolvimento desses métodos com base nas premissas estabelecidas neste trabalho quanto aos dez métodos propostos.

Tabela 5 – Resultados: papel monitor

Papel - Monitor	Monitoramento do desempenho individual	Gerenciameto do desempenho e processo coletivos	Análise das informações com pensamento crítico	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	CHA	5
2) Método Ciclo de Palestras	CA	C	CHA	6
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	CH	4
4) Método de Casos	CHA	CHA	CHA	9
5) Role-play	CA	CA	NA	4
6) Método de Grupo “T”	HA	HA	NA	4
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	C	C	CHA	5
10) Método de Seminários	CH	C	CHA	6

Tabela 6 – Resultados: papel coordenador

Papel - Coordenador	Gerenciamento de projetos	Planejamento do trabalho	Gerenciamento multidisciplinar	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	CA	C	4
3) Método de Resumo de Leitura	C	CH	C	4
4) Método de Casos	CHA	CHA	CHA	9
5) Role-play	CA	CA	CA	6
6) Método de Grupo “T”	NA	NA	NA	0
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	C	C	C	3
10) Método de Seminários	CHA	CHA	CHA	9

Tabela 7 – Resultados: papel diretor

Papel - Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão	Estabelecimento de metas e objetivos	Planejamento e organização	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	C	C	3
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	C	3
4) Método de Casos	CHA	CHA	CHA	9
5) Role-play	CHA	CA	CA	7
6) Método de Grupo “T”	HA	NA	NA	2
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	8
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	CHA	CA	CA	7
10) Método de Seminários	CHA	CHA	CHA	9

Tabela 8 – Resultados: papel produtor

Papel - Produtor	Trabalho produtivo	Fomento de um ambiente de trabalho	Gerenciamento do tempo e do estresse	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	C	CA	4
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	CH	4
4) Método de Casos	C	C	CHA	5
5) Role-play	CA	CA	CA	6
6) Método de Grupo “T”	NA	NA	HA	2
7) Método de Jogo de Empresas	CA	CA	CHA	7
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	CA	CA	CA	6
10) Método de Seminários	CA	CA	CHA	7

Tabela 9 – Resultados: papel negociador

Papel - Negociador	Construção e manutenção de uma base de poder	Negociação de acordos e compromissos	Apresentação de idéias	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	C	C	3
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	C	3
4) Método de Casos	CHA	CHA	CHA	9
5) Role-play	CHA	CHA	CHA	9
6) Método de Grupo “T”	HA	NA	HA	4
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	CHA	CHA	CHA	9
10) Método de Seminários	C	CA	CHA	6

Tabela 10 – Resultados: papel inovador

Papel - Inovador	Convívio com a mudança	Pensamento criativo	Gerenciamento da mudança	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	C	C	3
3) Método de Resumo de Leitura	C	CH	C	4
4) Método de Casos	CHA	CHA	CHA	9
5) Role-play	CHA	CHA	CHA	9
6) Método de Grupo “T”	HA	HA	NA	4
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	CA	CHA	CA	7
10) Método de Seminários	CA	CHA	CA	7

Tabela 11 – Resultados: papel mentor

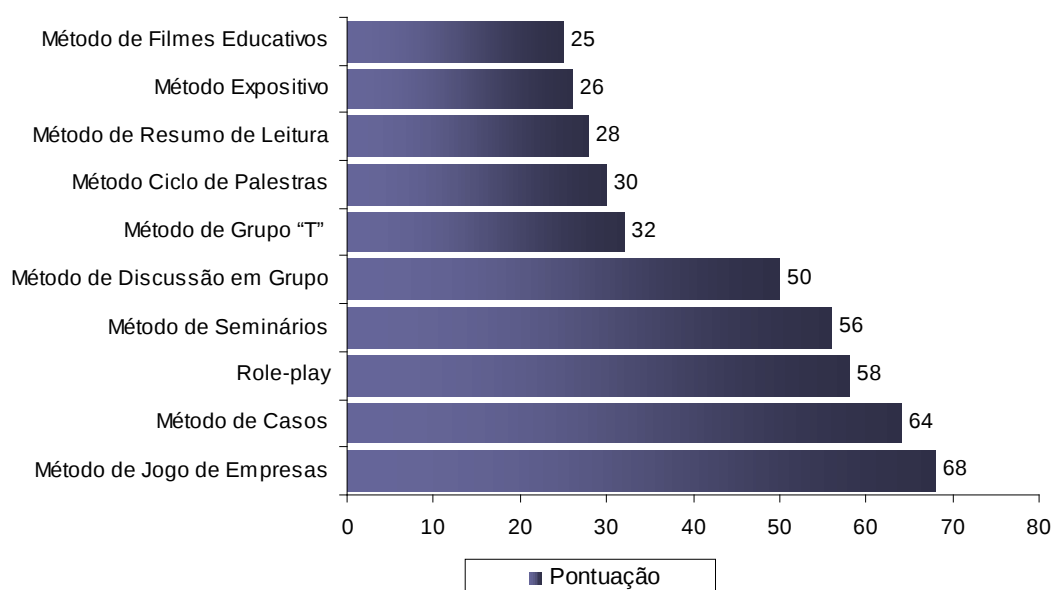
Papel - Mentor	Compreensão de si mesmo e dos outros	Comunicação eficaz	Desenvolvimento dos empregados	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	CA	C	C	4
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	C	3
4) Método de Casos	CHA	CHA	C	7
5) Role-play	CHA	CHA	CA	8
6) Método de Grupo "T"	CHA	CHA	CHA	9
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CH	8
8) Método de Filmes Educativos	CA	C	C	4
9) Método de Discussão em Grupo	CHA	CHA	C	7
10) Método de Seminários	C	CHA	C	5

Tabela 12 – Resultados: papel facilitador

Papel - Facilitador	Construção de equipes	Uso do processo decisório participativo	Administração de conflitos	Pontuação
1) Método Expositivo	C	C	C	3
2) Método Ciclo de Palestras	C	C	C	3
3) Método de Resumo de Leitura	C	C	C	3
4) Método de Casos	C	CHA	CHA	7
5) Role-play	CHA	CHA	CHA	9
6) Método de Grupo "T"	CHA	A	CHA	7
7) Método de Jogo de Empresas	CHA	CHA	CHA	9
8) Método de Filmes Educativos	C	C	C	3
9) Método de Discussão em Grupo	CA	CA	CA	6
10) Método de Seminários	CHA	CA	CA	7

Está relacionada, na Figura 7, a pontuação alcançada por cada um dos dez métodos.

Figura 7 – Classificação dos métodos por ordem crescente de pontos



De acordo com a figura 7, as pontuações com as classificações mais altas foram para os métodos: Jogo de Empresas (94%), Método de Casos (89%), *Role-Play* (81%) e Seminários (78%). Na outra ponta os métodos classificados com as menores pontuações foram: Filmes Educativos (35%), Método Expositivo (39%), Resumo de Leituras (39%) e Ciclo de Palestras (42%).

As percentagens representam a potencialidade mínima do método desenvolver competências nos seus diferentes atributos. O resultado completo desses percentuais é mostrado na Tabela 13:

Tabela 13 – Percentual alcançado por método (ordem decrescente)

	Pontuação	% atingido
Método de Jogo de Empresas	68	94%
Método de Casos	64	89%
Role-play	58	81%
Método de Seminários	56	78%
Método de Discussão em Grupo	50	69%
Método de Grupo "T"	32	44%
Método Ciclo de Palestras	30	42%
Método de Resumo de Leitura	28	39%
Método Expositivo	26	36%
Método de Filmes Educativos	25	35%

4.2.2 Análise dos resultados

Métodos Expositivo e Ciclo de Palestras: Ambos os métodos possuem característica similares em sua abordagem didática, apresentando resultados também semelhantes no desenvolvimento de competências gerenciais. Fica evidente para essa categoria de método, que, basicamente, utiliza a transmissão verbal de conhecimento, dificilmente será possível desenvolver-se habilidades em qualquer competência apresentada e raramente se permitirá desenvolver o atributo da atitude. Essa última pode ser alcançada em palestras com ênfase motivacional para algumas competências de natureza individual. Essa situação torna-se mais impraticável no método expositivo, visto que se trata de um desenvolvimento mais longo do que as palestras que, em sua maioria, são resumos de certos temas visando promover uma sensação de novidade e expectativa, podendo contribuir para mudanças comportamentais. No entanto, ambas as competências, sendo bem trabalhadas, podem ao menos transmitir o conhecimento dessas competências.

Métodos de Resumo de leitura e Filmes Educativos: Tanto o método de resumo de leituras (apontamentos), como também o método de filmes educativos possuem uma característica de método complementar, ou seja, eles não devem ser utilizados como uma forma central de desenvolvimento dos alunos, mas sim como um complemento de outros métodos. O resumo de leituras contribui para um aprendizado ativo e para o desenvolvimento da capacidade de absorção do conhecimento, desenvolvendo, também, algumas habilidades como a de pensamento criativo e capacidade analítica, no entanto, não permite interações e discussões sobre o tema. Já o método de filmes educativos tem a vantagem de ser uma forma divertida de aprendizado o que contribui para a absorção do conhecimento, mas sua proposta maior é estimular um segundo método de ensino, a discussão em grupo. Os filmes podem ter, ainda, uma característica motivacional, podendo contribuir para energizar um grupo de estudo e até estimular algumas mudanças comportamentais.

Métodos de Discussão em Grupo e Seminários: Os métodos de discussão em grupo e de seminários já apresentam possibilidades maiores no desenvolvimento de competências gerenciais. Como diferencial, nesse caso, é

possibilitada uma participação mais ativa dos alunos. A discussão em grupo possibilita um contato pessoal, tendo como ponto forte o auto-conhecimento assim como uma maior sensibilização para outros pontos de vista. O aluno, nesse contexto, é levado a formular suas idéias com suas próprias palavras. É bastante forte para devolver competências do papel de negociador do administrador. Os seminários, por sua vez, possibilitam um processo sistemático e aprofundado de leitura, análise, interpretação de textos e dados a fim de se formular um problema de pesquisa, uma hipótese e se conduzir uma investigação. Ao final, prepara-se um documento e comumente é apresentado a um grupo maior. Tem como pontos fortes o desenvolvimento dos papéis de coordenador pela gestão de projetos, planejamentos de trabalhos multidisciplinares e do papel de diretor no estabelecimento de metas e objetivos e no planejamento e organização.

Método do grupo “T”: O método de grupo “T” tem características bastante particulares em relação aos outros métodos de ensino. Seu foco está no aspecto prático de desenvolvimento de sensibilidade nos seus participantes. Este método deve ter o acompanhamento de um especialista capaz de observar a reação das pessoas discutindo determinado assunto; em seguida, são discutidas com esse mesmo grupo as observações comportamentais através de *feedback*. Os pontos fortes desse método estão nos papéis de mentor e facilitador, focado em competências como: gestão de equipes, administração de conflitos, comunicação eficaz e compreensão de si mesmo. Por outro lado, é um método completamente inadequado para se desenvolverem competências com análise de dados, gestão de projetos, planejamento de trabalhos de papéis como o de coordenador.

Método *Role-Play*: O método *Role-Play* é uma ferramenta que pode ser utilizada especialmente no desenvolvimento de competências interpessoais. Esse método possibilita uma participação ativa dos alunos, em que poderão assumir papéis e diferentes perspectivas e pontos de vista. Essa abordagem prática também facilita desenvolver habilidades e comportamentos como comunicação, explorar soluções, improvisações e flexibilidade a mudanças e gestão de conflitos. O método *Role-Play* é inadequado para competências mais técnicas como as dos papéis de coordenador e monitor, mas tem forte potencial de desenvolvimento em papéis como os de Negociador e Facilitador.

Método de Jogos de Empresa: O Método de jogos de empresa tem grande vantagem em relação aos demais métodos pela sua abordagem vivencial.

O aluno é um agente ativo do processo que interage na entrada e saída de informações de um computador que simulará o desempenho de uma empresa, além de interagir com pessoas, tomando decisões, trabalhando em equipe e gerenciando conflitos, esse método ainda permite receber um “*coaching*” do professor, seus comentários e avaliações que proporcionaram aos jogadores a percepção de onde cometeram um possível erro, ou na identificação de pontos frágeis da empresa. Por meio dessas diversas interações, o aluno é capaz de entrar e se desenvolver em três dimensões: a cognitiva, a psicomotora e a afetiva. Essas podem causar diversas mudanças comportamentais nos níveis do conhecimento, habilidade e atitude. Trata-se de um dos métodos de mais alta pontuação por permitir desenvolvimento abrangente, real e prático.

Método de Casos: O método de casos, também, foi avaliado como um dos de mais alta pontuação. Seu ponto forte está em permitir ao estudante a postura de um tomador de decisão e solucionador de problemas. O aluno é levado a desenvolver muitas competências ao passar pelos vários níveis, dimensões e etapas possibilitados pelo método, a saber, dimensões analíticas, conceituais e da apresentação, bem como pelas etapas de análise individual, em grupos pequenos e no grande grupo. Cada etapa possibilita o desenvolvimento de diferentes competências em diferentes níveis. Alguns autores como Maier (1973) indicam que o método de caso tem como ponto fraco o desenvolvimento interpessoal, tais como as competências de construção de equipes e desenvolvimento de empregados, no entanto, permite ao estudante desenvolver competências como pensamento criativo, apresentação de idéias e análise das informações com pensamento crítico.

Por fim, como conclusão geral às avaliações realizadas nesse capítulo sobre os dez métodos, fica evidente que aqueles métodos de abordagem passiva alcançaram as menores pontuações. Entende-se, aqui, como métodos passivos, aqueles que simplesmente transmitem o conhecimento e não provocam a interrogação ou a investigação por parte dos alunos, adicionalmente não possibilitam de maneira prática o desenvolvimento comportamental de competências e trabalham única e exclusivamente no âmbito da informação teorizada. Na avaliação realizada nesse capítulo, sobre os métodos em sua potencialidade de desenvolver competências, foi considerada justamente a capacidade prática dos métodos em desenvolver uma determinada competência.

Os três atributos precisariam ser abordados: conhecimento, habilidade e atitude. Por outro lado, os métodos ativos alcançaram as maiores pontuações. Entende-se aqui como métodos ativos aqueles que convidam os alunos a serem agentes participativos do processo de aprendizagem por meio das atividades nele propostas. A diferença básica entre a abordagem passiva e ativa no processo de ensino-aprendizado é que, no primeiro, a centralidade está no professor e, no segundo, a centralidade está no aluno. Essa diferença na centralidade no processo de ensino-aprendizado produzirá segundo Knowles (2005) resultados diferentes quanto ao aprendizado final dos alunos, favorecendo uma abordagem ativa no aprendizado.

As considerações e recomendações finais sobre as análises aqui realizadas serão descritas na parte final deste trabalho, com as demais conclusões alcançadas.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Como eixo central desta dissertação, foram selecionados e estudados dez métodos de ensino quanto a sua abordagem didática na aplicação dos cursos de administração de empresas para nível de graduação. A primeira abordagem do método analisada refere-se à sua fundamentação, ou seja, pauta-se em princípios andragógicos ou princípios tradicionais de um modelo pedagógico preliminar. A segunda análise refere-se à potencialidade do método de desenvolver nos alunos competências gerenciais-chaves em 3 diferentes níveis, denominados atributos: conhecimento da competência, habilidade da competência e atitude da competência.

Para alcançarem-se tais objetivos, foi necessário o resgate de inúmeros princípios, conceitos, idéias e linhas de pensamento, que fundamentaram as análises dispensadas aos métodos de ensino e caracterizam a metodologia desta dissertação como uma pesquisa bibliográfica.

Essa fundamentação teórica, inicia-se com uma abordagem das tendências pedagógicas em uma linha histórica que produz uma rica herança e influência as premissas andragógicas. Através do trabalho de Libâneo (1982), é possível classificar essas tendências pedagógicas em dois grandes grupos: “liberais” e “progressistas”. No primeiro grupo, estão incluídas as tendências: “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não-diretiva” e a “tecnicista”. No segundo, as tendências “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”.

O breve estudo das tendências pedagógicas resultou em duas conclusões, que, contribuem a compreensão do contexto educacional corrente. A primeira é de que uma parcela significativa dos educadores de nível superior se baseiam em uma abordagem pedagógica tradicional. Isso fica evidente quando verificado que um dos métodos mais utilizados na educação de ensino superior brasileira é o método expositivo, centrado no professor, seu conhecimento e experiência e no conteúdo programado, mesmo que esse não agregue valor para resolver os problemas que os alunos enfrentam no seu dia-a-dia. A segunda conclusão é que de fato a Andragogia da forma com que é apresentada por Knowles (2005), é

herdeira de inúmeros aspectos tratados em diferentes tendências pedagógicas, tais como: o “aprender fazendo”, centrado no aluno e valorizando as tentativas experimentais da tendência “renovada progressista”; ou caracterizando o professor como um facilitador, um agente do processo de aprendizagem, privilegiando a auto-avaliação herdada da tendência “liberal renovada não-diretiva”; ou, ainda, enfocar a produção de indivíduos competentes para o mercado de trabalho da tendência “liberal tecnicista” e, por fim, na ênfase da aprendizagem informal via grupo e negação de toda forma de repressão herdada da tendência “progressista libertária”.

No entanto, quando se compara a pedagogia tradicional, ainda freqüentemente utilizada no meio educacional de ensino superior, com a proposta andragógica, através dos oito elementos do modelo processual, notam-se diferenças fundamentais que levam a uma abordagem diferenciada no processo de ensino-aprendizado.

Do ponto de vista da tendência pedagógica “Liberal Tradicional”, a idéia de ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, acompanhada da idéia de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias da idade. A ênfase no ensino são exercícios repetitivos de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor em uma seqüência lógica e a avaliação é feita por ele por meio de provas escritas. O processo de aprendizado é centrado nas decisões exclusivas do professor e de seu ponto de vista do que é relevante ao aprendizado dos alunos. Esses, os professores, exercem um papel passivo na aprendizagem, com pouco espaço para reflexão, experimentação e conclusão de suas próprias idéias.

No modelo processual, por sua vez, o professor andragógico (facilitador, consultor, agente de troca) prepara, antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os alunos (e outras partes relevantes) em um processo abrangendo os seguintes elementos: (1) preparando o aluno; (2) estabelecendo um clima de condução ao aprendizado; (3) criando mecanismos para o planejamento mútuo; (4) diagnóstico da necessidade do aprendizado; (5) formulação de um programa de objetivos (no qual estará o conteúdo) que satisfarão essas necessidades; (6) desenhando um padrão de experiências de aprendizagem; (7) conduzindo essas experiências com técnicas e materiais

cabíveis e (8) avaliando os resultados da aprendizagem e novamente diagnosticando-se as necessidades de aprendizado.

Cury (2003) explica que educar é provocar a inteligência, é a arte dos desafios possibilitando-se a formação de pensadores críticos e não repetidores de informação. Os professores devem superar o vício de transmitir o conhecimento pronto, como se fossem verdades absolutas. Até porque, a cada dez anos, segundo Cury (2003), muitas verdades da ciência e práticas de mercado, se tornam obsoletas. O melhor professor não é o mais eloqüente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência.

Nesse contexto, vislumbra-se uma cobrança contínua por parte das empresas quanto à deficiência na formação de seus profissionais no que se refere a competências-chave e comportamentos como: inteligência emocional, gerenciamento de pessoas, gerenciamento de projetos e trabalho em equipe. Essa insatisfação tem resultado em debates, “mesas-redondas” e reflexões, como mencionado na introdução desta dissertação, é freqüentemente patrocinado pelo Instituto Via de Acesso³, que tem como proposta fazer com que problemas entre escolas e empresas possam se ajustar, para não ficarem apenas em ações isoladas.

Do ponto de vista das empresas, falta uma orientação aos alunos sobre itens hoje essenciais à atuação em qualquer área. Do lado das universidades, há uma discórdia, mas há várias IES que já estão procurando saídas em parcerias com o próprio mercado para minimizar essa defasagem. Todas as iniciativas, a seguir, proporcionam um ganho significativo para as empresas que futuramente contratarem tais profissionais. Altos investimentos com meses de treinamento podem ser minimizados aliviando os dispêndios financeiros e os longos prazos de improdutividade, até se formar minimamente o profissional para suas atividades.

Segundo o Instituto Via de Acesso (2003), Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), há alguns anos, tem buscado parcerias no mercado, tais como: o Ibope, para atualização de executivos e professores; o Serasa, para obter informações de mercado e utiliza o banco de dados em aula e com o São Paulo Futebol Clube na área de conhecimento em gestão de marketing esportivo. Por meio do “Programa de Integração Multidisciplinar da Trevisan” (Print) os alunos

do primeiro ao sexto semestre dos cursos de graduação nas áreas de Ciências Contábeis, Marketing, Relações Internacionais e Administração, realizam estudos dos diversos setores econômicos de empresas reais. Já o Coppead (Centro de Ensino e Pesquisa em Administração e Negócios, da Universidade Federal do Rio de Janeiro), reconhecendo que, cada vez mais cedo, os profissionais são alvos de promoções, alçando gerências e diretorias, com apenas 25, 26 ou 30 anos, levou-os a adotar o “Programa de Desenvolvimento Pessoal de Carreira”, que quer dotar os alunos do tripé básico, também adotado nessa dissertação: conhecimento, habilidade e atitudes.

Esse mesmo tripé serviu de fundamento para a avaliação desenvolvida sobre os métodos de ensino ao longo desta dissertação. Como foi visto, recai sobre as universidades a necessidade de associarem ao processo de ensino-aprendizagem não apenas os conteúdos teóricos (conhecimentos) que o aluno deverá obter por meio de um conjunto de disciplinas, como comumente se faz, mas também lhe possibilite desenvolver novas habilidades, por meio de uma abordagem prática e uma postura em relação ao mundo real das organizações, ou seja, sua atitude de acordo com aquilo que o mercado requer que seja desenvolvido nos três atributos: conhecimento, habilidade e atitudes. Igualmente é importante trabalhar os valores, para ajudar o aluno a direcionar suas ações, conhecimentos e habilidades para aquilo que acredita ser viável e certo, respeitando os princípios éticos de sua profissão, ao atuar na sociedade.

A capacitação do aluno da graduação, em cursos de administração, para que atue de forma competente no mercado de trabalho, decorre principalmente da assimilação dos conteúdos das disciplinas inseridas no currículo desse curso. Essa assimilação será tão intensa quanto o método escolhido para aplicação e desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, é proposta, aqui, uma combinação de métodos de acordo com seus pontos fortes diagnosticados e com as competências que se desejam desenvolver. Entende-se que os métodos com baixas pontuações nas avaliações realizadas devam exercer uma função de método complementar e não central, como normalmente é praticado nos modelos de ensino tradicionais. A exploração desses diversos métodos de ensino, assim como outros inúmeros que não foram alvo de análise deste trabalho, como: visitas

³ INSTITUTO VIA DE ACESSO. (2003). *Empregabilidade do jovem estudante universitário*

a empresas, estágios supervisionados ou “*Problem based Learning*” (aprendizado centrado em problemas), enriquecerão o desenvolvimento e a retenção do aprendizado por parte dos alunos, principalmente os métodos que colocam os alunos como agentes ativos do processo de aprendizagem, estimulando-os a pensar, questionar e formular suas próprias idéias.

Caso se utilize o método expositivo como central, por exemplo, é recomendado complementá-lo com outros métodos que possibilitem alguma participação ativa dos alunos, como método *Role-Play* e Discussão em grupo. Pode-se complementar, ainda, com Filmes Educativos ou Resumo de Leitura, possibilitando que a aula alterne os estímulos sensoriais de captação dos alunos. O quadro abaixo reúne algumas opções de combinação de métodos, dentre os dez abordados nesta dissertação, que melhor se enquadram como complemento em uma mesma aula, de acordo com suas características:

Quadro 5 – Possíveis combinação entre os dez métodos de ensino

Método Central	Opção de Métodos Complementar	
	Opção 1	Opção 2
Expositivo	<i>Role-Play</i>	Discussão em grupo
Ciclo de Palestras	<i>Role-Play</i>	Filmes Educativos
Resumo de leitura	Discussão em grupo	Expositivo
Casos	Discussão em grupo	Resumo de leitura
<i>Role-Play</i>	Discussão em grupo	Resumo de leitura
Grupo "T"	<i>Role-Play</i>	Discussão em grupo
Jogo de Empresas	Expositivo	Ciclo de Palestras
Filmes Educativos	Seminários	Discussão em grupo
Discussão em grupo	Expositivo	Resumo de leitura
Seminários	Discussão em grupo	Resumo de leitura

Para cada caso acima, há proposto um método central, ou seja, o principal método que será utilizado no processo de aprendizagem, seguido de duas opções de métodos complementares, que, de acordo com os resultados apresentados nesta dissertação, viriam enriquecer o método central com uma abordagem diferenciada. Naturalmente, essas são algumas das possíveis combinações que podem ser estabelecidas visando enriquecer o ambiente de aprendizagem em sala de aula. É interessante notar que alguns métodos, como Jogos de Empresa e

Métodos de Caso, na abordagem estudada no capítulo 3, não se enquadram como complementares devido à amplitude de sua abordagem. Por outro lado, alguns métodos relacionados acima são pouco recomendados para serem utilizados com centrais, tais como: Expositivo, Ciclo de palestras, Resumo de leitura e Filmes educativos.

Como fundamentação deste trabalho, também foram abordados os conceitos da andragogia e suas diferenças em relação a modelos de ensino tradicionais, focado no professor e nos conteúdos. A andragogia reuniu em um corpo de princípios e premissas uma abordagem mais assertiva quanto às características e particularidades do processo de ensino-aprendizado de adultos, focando principalmente o modelo de autodiretivo da aprendizagem, ou seja, o aluno adulto é levado a compreender e estimulado a ser o maior responsável por aquilo que aprende. Para isso, inúmeros mecanismos são aplicados, como, por exemplo, engajando os alunos por meio do modelo processual no qual o aluno, preparado para o aprendizado, é convidado para trabalhar mutuamente junto com o professor a estipular o planejamento de aula, os objetivos do programa, o diagnóstico das necessidades de aprendizagem e, por fim, do próprio processo de avaliação.

Partindo desse ponto de vista e utilizando o modelo processual proposto por Knowles (2005) como referência do ensino andragógico, os métodos de ensino foram analisados, neste trabalho, avaliando-se se valorizam a participação dos estudantes em uma abordagem didática que possibilite que os estudantes sejam agentes ativos no processo de aprendizagem, possibilitando também que sejam desafiados a pensar, formular suas próprias idéias e se desenvolverem em diferentes atributos.

Em relação aos resultados obtidos das avaliações efetuadas sobre os métodos de ensino nesta pesquisa, verificou-se o seguinte:

- 1) Seis dos dez métodos testados, desenvolvem-se em uma abordagem andragógica, ou seja, pautada em princípios andragógicos dentro do modelo processual de trabalho. O aluno é tido como participativo no processo de aprendizado e levado a pensar e refletir sobre os inúmeros elementos, fatos e questões que lhe são apresentados.
- 2) Os quatro métodos remanescentes dispõem de uma abordagem pedagógica tradicional, ou seja, o professor tem a total responsabilidade

por tomar decisões sobre o que será aprendido, como será aprendido, quando será aprendido e se foi de fato aprendido. É a educação direcionada pelo professor, deixando aos alunos apenas o papel de submissão em seguir as suas instruções.

Já, na segunda avaliação realizada, foi analisado o potencial de cada método no desenvolvimento das “24 Competências Gerenciais”. Houve grande variabilidade na pontuação dos métodos avaliados uma vez que foram considerados os três atributos de competências gerenciais: conhecimento, habilidade e atitude, para as vinte e quatro competências consideradas.

Os resultados dessa segunda avaliação, mostraram algumas atribuições comuns entre os métodos de maior pontuação, como, por exemplo, a de que os métodos com uma perspectiva de abordagem individual e coletiva em suas atividades, mantendo o aluno como centro do processo de aprendizado, possibilitam uma amplitude maior de desenvolvimento das mais diversas competências, seja no aspecto técnico ou comportamental. Nesses métodos, o aluno é desafiado a ultrapassar somente a aprendizagem de conteúdo, mas encontra-se obrigado a interagir com pessoas, negociar, trabalhar em equipe, desenvolver uma inteligência emocional em momentos de conflitos e, por fim, tomar decisões mediante as alternativas e cenários que lhes são apresentados.

Amarrando os resultados gerais de ambas as avaliações realizadas, observou-se que a escolha dos métodos deverá estar diretamente conectada aos objetivos propostos e aos enfoques pretendidos. Dependendo dos papéis gerenciais que se pretende desenvolver, a escolha do método mais apropriado é fundamental para esse desenvolvimento. Caso se deseje desenvolver competências relacionadas ao papel de negociador, por exemplo, o método *Role-Play* apresenta-se com características bastante adequadas, possibilitando uma simulação real de uma situação em que competências relacionadas fossem requeridas. Já para se desenvolverem competências relacionadas ao papel de monitor, o método *Role-Play* deve ser substituído por outro com uma abordagem mais consistente para esse papel como, por exemplo, o Método de Casos que apresenta uma abordagem mais sistemática e analítica. Outro exemplo prático seria o método de Grupo “T”, que apresenta fortes características para desenvolvimento de competências coletivas, como desenvolvimento de empregados, comunicação eficaz e construção de equipes, no entanto é

completamente inapropriado para competências individuais, tais como trabalho produtivo e gerenciamento de projetos.

Por fim, faz-se algumas recomendações para futuros trabalhos e pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizado, principalmente no que refere aos métodos de ensino. Primeiramente é recomendado uma pesquisa de campo nas IES brasileiras, para se fortalecer os resultados obtidos e apresentados até aqui sobre a eficiência, as potencialidades de desenvolvimento e as fundamentações didáticas, por meio de dados estatísticos coletados em campo. Um segundo aspecto, além de testar a eficiência dos métodos, está na averiguação de qual é ao grau de aplicação e utilização de cada método nas IES, para que se compreenda e identifique os rumos da educação superior em administração do Brasil. Recomenda-se ainda, a inclusão e avaliação de outros métodos não explorados, mas mencionados nesse estudo, tais como: visitas a empresas, estágios supervisionados, *“Problem based Learning”*, dentre outros muitos utilizados em salas de aula.

São inúmeros os ganhos alcançados para o processo educacional universitário por meio da exploração, da crítica e da reflexão quanto à forma, as premissas e os princípios que fundamentam o processo de ensino-aprendizado. Se o mercado é dinâmico e continuamente requer uma revisão curricular de seus profissionais, as IES são desafiadas a ouvir, diagnosticar e responder de forma flexível, ágil e consistente a tais mudanças. Ao educador cabe a responsabilidade de provocar em seus alunos a característica questionadora e estimular o aprendizado contínuo que possibilite esse profissional a responder, pronta e competentemente, aos desafios e incertezas que continuamente estarão à sua volta.

BIBLIOGRAFIA

ABELSON, R. P., (1968): *Simulation of Social Behavior*. G. Lindzey y E. Aronson (eds.)

ABREU, Maria Célia de, MASETTO, Marcos P. **O professor universitário em aula**. 8.ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990

AMORIM, Antônio. Avaliação institucional da universidade. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDLINGERE, G. R. (1958): *Business games-Play One: Harvard Business Review*, 36, 115-125.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Editora Moderna, 1998.

ARAUJO, M. A. D. ; CORREIA, Angela de Castro . *UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DO ADMINISTRADOR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR*. In: XXV ENANPAD, 2001, CAMPINAS -SAO PAULO. XXV ENANPAD, 2001.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, K. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

AZANHA, José M. P. Educação, alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

BARNES, L.B., CRISTENSEN, C.R., HANSEN, A.J. *Teaching and the Case Method*. 3.ed., Harvard Business School Press, Boston, Massachussets, 1994.

BELLONI, Isaura. A Universidade e o Compromisso da Avaliação Institucional na Reconstrução do Espaço Social in Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação, Campinas, Unicamp, n.º 2, Dez. 1996, p 5 - 14.

BENNIS, W. G. *Organization development: Its Nature. Origins and Prospects*. Mass. Addison-Wesley, 1969.

BERNARD, R. R. S. *Modelo para Adaptação de um Jogo de Empresas à Realidade Econômico-Financeira das Empresas Brasileiras*. Dissertação. Mestrado. UFSC. Florianópolis. 1993.

BERNARD, R. R. S. BERNARD, P. L. S., BERNARD, R. P. *O uso de Sistemas de Apoio às Decisões em Cursos de Simulação Empresarial*. In: XV ENANGRAD. Anais. Florianópolis, 2004.

BONWELL, C., & EISON, J. *Active Learning: Creating excitement in the classroom*, Asheric Higher Education Research Report no 1. Association for the Study of Higher Education, Washington D.C., 1991

BOTERF, G. *Compétence et Navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

BRADFORD, L. GIBB, J. BENNE, K. *T-Group Theory and Laboratory Method*. John Wiley and Sons, 1964.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. *Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: Tecnologias Distintas ou Instrumentos de um mesmo Construto?* Anais do 23 ENANPAD, Foz do Iguaçu, 1999.

BUSCH, H. M. *Conferences Methods in Industry*. N.Y, 1949.

CAMBI, Franco. *Historia da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPBELL, A.; METZNER, C. A. *Public Use of the Library and of Other Sources of Information*. Mich.: University of Michigan, institute Social Research, 1950.

CARPENTER, C. R.; GREENHILL, L. P. *An Investigation of Closed Circuit Television for Teaching University Courses*. Report nº1 Instructional Film Research Program. University Park, Pa. Pennsylvania State University, 1955.

COCH, L.; FRENCH, J. R. P. *Overcoming resistance to change*. Human Relations, 11. 512-532, 1948.

CONNER, M. L. "Andragogy and Pedagogy." *Ageless Learner*, 1997-2004.

CRANO, W.; BREWER, M. *Principles of Research in Social Psychology*. McGraw-Hill, 1973.

CURY, Augusto. *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

DURAND, J. S. L' alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, n.127, p.84-102, jan./fév. 2000.

DURHAM, Eunice. SCHWARTZMAN, Simon. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo, Edusp, 1992.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2001.

EDGE, Al. *The guide to case analysis and reporting*. System Logistics, Inc. 4ed. Honolulu, Hawai, 1991.

ERIKSON, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press, 1959.

ERSKINE, J.A. *Learning with cases*. Research and Publications Division, School of Business Administration. The university of Western Ontario, London, Ontario Canada, 1997.

ERSKINE, J. A, LEENDERS, M. R. *Case Research: The Case Writing Process*, Research and publications Division, School of Business Administration. The University os Western Ontario, London, Ontario, Canada, 1989.

FAERMAN, S.R.; QUINN, R.E.; THOMPSON, M.P. *Bridging Management Practice Theory*. Review of Higher Education 9, 1987.

FERREIRA, Aurélio B de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 1975.

FLEURY, M.; FLEURY, A. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000a.

_____. *Desenvolvendo competências em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plásticos*. In: Anais do 24 ENANPAD, Florianópolis, 2000b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

FREUD, Sigmund. O Interesse Científico da Psicanálise (1913) (G.S.,4,313-43 e G.W., 8, 390-420.) Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Vol.XIII. Rio de Janeiro. IMAGO, 1974

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo : Ática, 1988.

GIBBS, J.R. *HANDBOOK OF ADULT EDUCATION IN THE U.S.* 1960

GHIRALDELLI, P. O que é pedagogia (nova versão). São Paulo: Brasiliense, 1996

GLOVER, J. D.; HOWER, R. M. *The Administrator: Case on Human Relations in Business*. (4th Ed.) Homewood, Ill. - Richard D. Irwin, 1963.

GODOY, Arilda Schmidt. *Didática para o ensino superior*. São Paulo: Iglu, 1988.

GREEN, P.C. *Desenvolvendo competências consistentes: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

GRIFFIN, R.; CASHIN, W. “*The Lecture and Discussion Method for Management Education: Pros and Cons*”. Journal of Management Development, Kansas State University, 1987

HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. Competindo pelo futuro. 8 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HARPER & Bros. BRUYNE, de P. *Teoria Moderna de la Administracion de Empresas*. Aguilar: S.A., 1973.

HEATH, Jonh. *Teaching and Writing case Studies: a pratical guide*. The European Clearing House. Cranfield University, Wharley end Bedford, england, 1997.

HOULE, C. O. *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

HOUSE, R. J. *T-Group and Leadership Effectiveness: A Review of the Empiric Literature and Critical Evaluation*. Personnel Psychol, 20. 1-32, 1967.

HOVLAND C. I. *The order of presentation in persuasion*. N.H.: Yale University Press, 1957.

INSTITUTO VIA DE ACESSO. (2003). *Empregabilidade do jovem estudante universitário brasileiro*. <http://www.viadeacesso.org.br/trabalhos>. Acesso em 07 fev 2007

JUNG, C. *The nature of the Psyche*. Princeton: Princeton University Press, 1969.

KANAANE, R. O comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1995.

KAPP, Alexander. *Platon's Erziehungslehre, als Paedagogik für die Einzelnen und als Staatspaedagogik*. Minden und Leipzig: Ferdinand Essmann, 1833.

KNOWLES, M.; HOLTON III, E.; SWANSON, R. *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resources development*. 6th ed. San Diego: Elsevier, 2005.

KNOWLES, M. *INFORMAL ADULT EDUCATION*, 1950

- _____. THE ADULT LEARNER A NEGLECTED SPECIES. Gulf Publishin
Compano. Houston, 1990
- _____. ANDRAGOGO VERSUS PEDAGOGO. Association Press, USA, 1980
- _____. SELF-DIRECTED LEARNING. Association Press, USA, 1975
- _____. THE ADULT LEARNER. Gulf Publishing. USA, 1990
- _____. THE MAKING OF AN ADULT EDUCATOR. Jorsseo Bass, USA, 1989
- _____. THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION, FROM PEDAGOGO
TO ANDRAGOGO, Cambridge, USA, 1980
- _____. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and
development*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- LAIKEN, M. *Organizations and the Adult Educator: Historical and Theoretical
Perspectives on Organization Development*. Manuscript. OISE/UT, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. São
Paulo: Atlas, 1988.
- LAWSHE, C. H.; OLDA, R. A. *Role-playing as an industrial leadership training
techniques*. (Mimeo) Lafayette, Ind: Occupational Research Center, Purdue
University, 1958.
- LEWIN, K. *Forces Behind Food Habits and Methods of Change*, Bulletin of the
National Research Council. 108. 36-85, 1943.
- LENHARDT, B. J. *The preparation and professional development of teachers in
the Northwest: A depiction study*. Portland: Northwest, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista da
Ande, no. 06, 1982.
- LINDEMAN, Edward C. *Andragogik: The Method of Teaching Adults*. Workers'
Education, 1926
- MACHADO, Arthur V. *Métodos e meios de ensino: categorias básicas da
Tecnologia Educacional*. Revista de Educação Pública - UFMT; Cuiabá, 2005

MACGEHEE, W.; THAYER, P. W. *Training in Business and Industry* _Al. John Wiley & Sons, Inc, 1961.

MAIER, N. R. F. *Psychology in Industrial Organizations*. 4th Ed. N. Y. Houghton Mifflin Co., 1973.

MAIER, N. R. F. *Problem-Solving Discussions and Conferences*. N. Y., McGraw-Hill, 1963.

MAIER, N. R. F. *Principles of Human Relations*. N. Y. John Wiley & Sons, Inc, 1952.

MARION, J. Carlos, MARION, Arnaldo. *Metodologias de ensino na área de negócios*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARION, J. Carlos, GARCIA, Elias. CORDEIRO, Moroni. *Discussão sobre metodologias de ensino aplicadas à contabilidade*. Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná, ano 25, n. 124, p. 32-36, jun. 1999.

MARQUEZ, Adriana. *Andragogía: Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior*. Santo Domingo, República Dominicana, 1998.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual Para Elaboração de Monografias e Dissertações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1970.

MATUI, Jiron. *Construtivismo*. São Paulo : Editora Moderna, 1998.

MCNAIR, M. P. *The Case Method at the Harvard Business School*. N. Y., McGraw-Hill, 1954.

NERI, A. *Gestão de RH por competências e a empregabilidade*. São Paulo: Papirus, 1999.

NÉRICI, Imidio G. *Introdução à didática geral*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

NÉRICI, Imidio G. *Metodologia de Ensino: Uma introdução*. São Paulo: Atlas, 1981.

NONAKA, I. *A empresa criadora de conhecimento*. In: STARKEY, K. Como as organizações aprendem. São Paulo: Futura, 1997.

ODERICH, C. *Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento*. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. Aprendizagem Organizacional e Competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PARRY, S. *The quest for competencies*. Training, p. 48-56, July, 1996.

PEÑA, Ana Maria U. e outros. *Efectividad de los medios de enseñanza en el proceso docente*. ICC/ISPEJ Varona; La Habana, 1990

PETERSEN., T.V.; PLOWMAN, E.G. *Bussiness Organizations and Management*. Richard Irwin. Homewood. Ill, 1953.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. Science of Education and the psychology of the child. New York: Viking, 1970.

PLANTY E. G.; MCCORD, W. S.; EFFERSON, C. A. *Training Employees and Managers*. N. Y., The Ronald Press, Co, 1948.

QUINN, R.; THOMPSON, M.; FAERMAN, S.; MCGRATH, M. *Competências gerenciais: princípios e aplicações*. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

RICHTER, Marcos Gustavo. ***Ensino do Português e Interatividade***. Santa Maria : Editora da UFSM, 2000

RISTOFF, Divo et al. Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina: uma proposta metodológica in Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação, Campinas, Unicamp, n.º 1, Jul. 1996, pp. 25

ROGERS, C. R. *Freedom do learn*. Columbus: Merrill, 1969.

RUAS, R.L. O desenvolvimento de competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações. Porto Alegre: PPGA, 2000a. N.3, mimeo.

RUAS, R.L. Elementos de referência para a gestão das competências gerenciais. Porto Alegre: PPGA, 2000b. N.4, mimeo.

RUAS, Roberto, ANTONELLO, Claudia; BOFF, Luiz Henrique. *Os Novos Horizontes da Gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALVAGNI, Ronaldo de Breyne. *A educação continuada e o sucesso profissional*. Disponível em: http://www.ietec.com.br/ietec/techoje/techoje/educacao/2003/01/24/2003_01_24_0004.2xt/-template_interna. Acesso em: 02 nov. 2006.

SANTOS, Roberto V. dos. *Jogos de empresa aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

SOUZA, Edmar Aparecido. *Aspectos Metodológicos da Utilização de Método de Caso no ensino da Contabilidade*. Marília, 1999, 128p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Marília.

SHEPARD, H. *An Action Research to Organizational development*. The Management Record, 22, 26-30, 1960.

SIEGEL, L.; ADAMS, J. F.; MACOMBER, F. G. *Retention of Subject Matter as a Function of Large Group Instructional Procedures*. Journal Educational Psychology, 51, 9-13, 1960.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. *La organización que aprende*. Buenos Aires: [s. n.], 1992.

TEIXEIRA, G. *Métodos de ensino usados em administração: Características e aplicações*. São Paulo, FEA-USP, 2001. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>. Acesso em 17 Out. 2005

TEIXEIRA, G. *A andragogia e seus princípios*. São Paulo, FEA-USP, 1996. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>. Acesso em 17 Out. 2005

THORNDIKE, E. L. *Adult Learning*. New York: Macmillan, 1928.

TOUGH, Allen. *The Adult's Learning Projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1979.

VITELES, M. S. *Motivation and Morale in Industry*. N.Y.: W. Norton, 1953.

WILKE, W. H. *An Experimental Comparisson of the Speech. The Radio and the Printed Page as Propaganda Devices.* Arch. Psychol. 169, 1934.