

**FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA EM
CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS – FUCAPE**

KÁTIA CYRLENE DE ARAUJO VASCONCELOS

**DESAFIOS E TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL EM
AMBIENTES DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: um estudo de caso
em uma escola de negócios brasileira**

**VITÓRIA
2009**

KÁTIA CYRLENE DE ARAUJO VASCONCELOS

**DESAFIOS E TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL EM
AMBIENTES DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: um estudo de caso
em uma escola de negócios brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, na área de concentração Gestão de Pessoas.

Orientador: Prof. Dr. Annor da Silva Júnior

**VITÓRIA
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca da FUCAPE

Vasconcelos, Kátia Cyrlene de Araujo.

Desafios e tendências para a educação gerencial em ambientes de negócios sustentáveis: um estudo de caso em uma escola de negócios brasileira. / Kátia Cyrlene de Araujo Vasconcelos. Vitória: FUCAPE, 2009.

133p.

Dissertação – Mestrado.

Inclui bibliografia.

1. Educação gerencial 2. Sustentabilidade 3. Ensino superior
I.Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade,
Economia e Finanças II.Título.

CDD – 658

KÁTIA CYRLENE DE ARAUJO VASCONCELOS

**DESAFIOS E TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL EM
AMBIENTES DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: um estudo de caso
em uma escola de negócios brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração, na área de concentração gestão de pessoas.

Aprovada em ____/____/ 2009.

Comissão Examinadora

Profº Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva
FUCAPE Business School

Profº Dr. Annor da Silva Junior
FUCAPE Business School

Profº Dr. Eloisio Moulin
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

Aos meus pais, Jacy e José
Galvão (*in memoriam*), por terem
me presenteado com a vida e
junto com ela, as asas, a
curiosidade e o desejo de querer
aprender sempre e cada vez mais.

Ao Luiz e Vitor, meus
companheiros nesta jornada de
aprendizagem e aperfeiçoamento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder coragem para viver tudo o que precisa ser vivido.

Ao Luiz e Vítor, pela presença constante, compreensão e amor.

A Larissa, que generosamente me apoiou em tantos domingos de isolamento.

Aos meus familiares pelo incentivo e por entenderem a minha ausência.

Ao Villas pelo apoio, estímulo e inspiração.

A Isaura, Keddyma, Jussara, Márcia, Rogéria, Gisele e Fabíola. O apoio de vocês foi fundamental para tantos passos. Para sempre o meu muito obrigada!

A Silvana, um “anjo da guarda” que encontrei em terras capixabas.

Ao Rudolf, por compartilhar descobertas nos caminhos da educação executiva e abrir portas para meu aprendizado.

Aos profissionais da ABS pela acolhida e apoio à pesquisa.

As minhas companheiras de aprendizados: Danielle, Vânia, Maura, Andreza e Simone. Foi muito bom ter encontrado com vocês neste caminho!

Ao meu orientador Prof. Dr. Annor da Silva Junior, pela competência em me fazer trilhar este caminho, e pela dedicação e compreensão em todos os momentos vividos.

Ao Prof. Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva pela generosidade em compartilhar o conhecimento e pelos desafios impostos.

À banca de qualificação e defesa constituída pelos Professores Dr. Alfredo Rodrigues Leite da Silva, Dr. Annor da Silva Junior, Dr. Eloisio Moulin pelas contribuições.

A todos vocês, a minha gratidão e respeito.

“O maior drama de um navegador não é o de chegar, é o de partir.”
(Amyr Klink)

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação são os desafios e as tendências da educação gerencial em ambiente de negócios sustentáveis. Tem como objetivo geral descrever e analisar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial de uma escola de negócios brasileira articula a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis. A relevância da pesquisa encontra-se no fato de que o tema educação gerencial já é reconhecido, por meio de pesquisas anteriores, como condição primordial para o desenvolvimento de competências que assegurem a sobrevivência empresarial. Logo, pesquisar o projeto pedagógico de educação gerencial de uma escola de negócios, sob a perspectiva de formação para atuação em ambientes de negócios sustentáveis, justifica-se: (1) pela possibilidade de contribuir com a ampliação de estudos sobre o tema sustentabilidade e educação gerencial; (2) ampliar esta discussão dentro da academia e dos centros de formação gerencial de forma que sustentabilidade possa ser entendida de maneira transversal e não como uma disciplina isolada; e (3) contribuir para o aprimoramento de estudos sobre a educação gerencial e da estruturação de projetos pedagógicos menos convencionais e instrumentais e mais integradores e reflexivos. Trata-se de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com profissionais do corpo diretivo e técnico de uma escola de negócios brasileira. Os resultados mostram que há esforços significativos por parte desta escola para articular projetos pedagógicos com base em pressupostos de uma educação para a sustentabilidade. Entretanto, as escolas podem viver situações paradoxais ao buscar atender as demandas de um mundo corporativo que ainda insiste em práticas gerenciais que já não são mais suficientes para o modelo de negócios em ambientes sustentáveis.

Palavras-chave: Educação gerencial, sustentabilidade; educação para sustentabilidade.

ABSTRACT

The subject of this dissertation are the challenges and trends in management education in an environment of sustainable business. Its overall objective to describe and analyze how the pedagogical project of the education management of a Brazilian business school hinges on training managers to work in sustainable business environments. The relevance of the research lies in the fact that the theme of education management is already recognized by previous research as a precondition for the development of skills to ensure business survival. So searching for the teaching project management education from a business school, from the perspective of training to work in sustainable business environments, it is justified: (1) the possibility of contributing to the expansion of studies on the subject and sustainability education management, (2) expand the discussion within the academy and training centers management so that sustainability can be understood in a cross and not as an isolated discipline, and (3) contribute to the improvement of studies on management education and structuring of the pedagogical and unconventional instruments and more integrators and reflective. This is an empirical research with a qualitative approach, carried out through semi-structured interviews with professionals of the governing body of a technical and business school in Brazil. The results show that there are efforts by the school for this joint educational projects based on assumptions of an education for sustainability. However, schools can live paradoxical situations in seeking to meet the demands of a corporate world that still insist on management practices that are no longer sufficient for the business model in a sustainable environment.

Keywords: Education management, sustainability, sustainability education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - % de participação dos programas no faturamento anual.	72
Figura 2 - Esquema conceitual da dissertação.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Visão cartesiana x visão sustentável.....	23
Tabela 2 - Evolução do conceito de sustentabilidade	27
Tabela 3 - Perfil dos entrevistados	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos de papéis gerenciais.....	33
Quadro 2 - Visões de mundo ou sistemas metafísicos	39
Quadro 3 - Abordagem tradicional x abordagem de sustentabilidade.....	59
Quadro 4 - Sistemas de acreditação de escolas de negócios brasileiras	63
Quadro 5 - Desafios – Diretrizes e valores.....	89

LISTA DE SIGLAS

EFMD – European Foudation For Management Development

EQUIS - European Quality Improvement System

ABS - Alpha Business School

CMMAD - Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

ONU - Organização das Nações Unidas

WBCSD - World Business Council for Sustainable Development

FBCN - Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

RIMA - Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente

AEM - Avaliação Ecológica do Milênio

ONG - Organização Não Governamental

WWF - World Wide Fund for Nature

MBA - Master Business of Administration

FGV - Fundação Getúlio Vargas

CES – Centro de Estudos em Sustentabilidade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AACSB - The Association to Advance Collegiate Schools of Business

ANAMBA - Associação Nacional de MBA

SAA - Sistema de Acreditação Anpad.

BSP - Business School São Paulo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Administração

ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing

FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado

FIA - Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (USP)

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

COPPEAD/UFRJ – Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade do Rio de Janeiro

EAESP/FGV-SP - Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas

FDC - Fundação Dom Cabral

PRME - Princípios para a Educação Empresarial Responsável

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O PERCURSO TEÓRICO	22
2.1. DA VISÃO CARTESIANA À VISÃO SUSTENTÁVEL: O MUNDO DOS NEGÓCIOS E O PAPEL GERENCIAL EM TRANSFORMAÇÃO.	22
2.2. A EDUCAÇÃO GERENCIAL: CONCEITO, ESTRATÉGIAS E PESQUISAS NA ÁREA	37
2.3. OS DESAFIOS E TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL EM AMBIENTE DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS.	52
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA	60
3.2. DELIMITAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE.....	62
3.3. TÉCNICAS E DELIMITAÇÕES DA COLETA DE DADOS	64
3.4. O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS	67
3.5. LIMITAÇÕES DO MÉTODO	68
4. "ALPHA BUSINESS SCHOOL - ABS": O CASO EM ESTUDO	70
4.1. A ESCOLA DE NEGÓCIOS.....	70
4.2. O PERFIL DOS ENTREVISTADOS	76
5. A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
5.1. O ESQUEMA CONCEITUAL	77
5.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	81
5.2.1 As diretrizes e valores	81
5.2.2 O conteúdo.....	92
5.2.3 Os objetivos	99
5.2.4 A metodologia e a prática docente	103

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
6.1. Principais descobertas	112
6.2. Limitações, sugestão de pesquisas futuras e contribuições	119
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas	130
APÊNDICE B – Solicitação de acesso para a pesquisa.....	132
ANEXO – Características da pesquisa.....	133

1 INTRODUÇÃO

O ambiente de negócios tem passado por profundas mudanças nos últimos tempos. A visão da racionalidade científica e especialização, da produção e eficácia, da competitividade sem cooperação, das decisões previsíveis, programadas e repetitivas e do comando-e-controle, até então presentes como elementos de sucesso, tem sido substituída por uma visão holística, de integração e de síntese entre os diversos elementos presentes nos ambientes de negócios (AKTOUF, 1996; ALMEIDA, 2002, 2008; CATTANI, 2003; SENGE et al, 2009).

Esta visão, que considera que as ações humanas devem estar atreladas às vertentes econômicas, sociais e ambientais, anuncia o fim de um modelo que privilegia a gestão de curto prazo, exclui o homem e a natureza do processo econômico, não leva em consideração a finitude de recursos, as gerações futuras, o equilíbrio entre crescimento econômico e benefícios sociais e ambientais e a cooperação global (ALMEIDA, 2002, 2008; SENGE et al, 2009).

Diversos autores, tais como Aktouf (1996), Morin (2001), Almeida (2002, 2008), Cattani (2003) e Senge et al (2009) defendem que não basta considerar e falar sobre esta nova visão, que pressupõe uma maior complexidade dos dias atuais, como um fator crítico. Para eles, é preciso aceitar que o ponto de vista isolado vem cedendo cada vez mais espaço para a visão do todo, da *interrelação*, da subjetividade, do conhecimento e do diálogo compartilhado, do senso de propriedade conjunta, exigindo uma profunda reforma do pensamento, das percepções e de ações.

No ambiente dos negócios observa-se uma crescente e desafiante busca pelo entendimento deste novo modelo baseado em uma governança tripolar que implica

trocas dinâmicas entre governo, empresas e sociedade civil e um mundo tridimensional onde se considera meio ambiente, economia e sociedade. Esta visão, que busca a interseção e equilíbrio dos objetivos e resultados financeiros, sociais e ambientais, denominado de *sustentabilidade*, exige cada vez mais das empresas interação com a sociedade e uma postura integradora entre as condições internas e externas às organizações (ALMEIDA, 2002, 2008; SACHS, 2008).

As constantes crises observadas nos ambientes empresariais nesta última década, sejam elas de ordem econômica, ambiental e/ou social, têm exigido das organizações uma nova forma de resposta. Para Sachs (2008), as empresas nestes novos tempos poderão florescer ou perecer, dependendo muito da capacidade destas em buscar soluções e ações práticas e imediatas. Esta afirmativa vai ao encontro do pensamento de Almeida (2008) quando sinaliza que o desafio da sustentabilidade envolve a dimensão tempo, na medida em que são estas ações que favorecerão, ou não, a sobrevivência do planeta, das pessoas e dos empreendimentos.

Entretanto, para Senge et al (2009, p. 6) “o verdadeiro problema não são as crises em si, mas a probabilidade de que as respostas sejam totalmente inadequadas”. Somado a isso, os autores ressaltam ainda que as empresas flutuam entre um processo de conscientização e negação da realidade atual, sendo por vezes, o desafio do desenvolvimento sustentável entendido mais como risco do que oportunidades.

Para Almeida (2008, p. 126), a “verdadeira sustentabilidade é subversiva” porque traz em si uma profunda transformação na forma de pensar, nas relações de poder, na hierarquia, na cultura de relacionamento estabelecida nas organizações. Esta afirmativa pode sugerir a necessidade de uma liderança com um perfil e

capacitação diferente do exigido até o momento, na medida em que a transformação do cenário empresarial vem alterando a natureza do trabalho gerencial, até então bastante centrada nos aspectos técnicos e racionais, subjugando a natureza e o próprio homem e separando-o de seu contexto históricossocial (JUNQUILHO, 2001; ÉSTHER; MELLO, 2006).

A busca por novos conhecimentos, habilidades e uma postura diferenciada dos gestores têm levado as empresas a investirem cada vez mais na educação gerencial. Senge et al (2009, p. 280) argumentam que empresas líderes serão àquelas "capazes de converter os desafios da sustentabilidade em oportunidades estratégicas cativantes". Portanto, pode-se depreender a exigência de novas práticas gerenciais baseadas em um novo modelo mental e ações inovadoras.

As escolas de negócio, instituições provedoras de programas destinados a educação gerencial, têm estado nos últimos tempos na "mira" dos estudiosos do tema. É possível identificar críticas sobre o pensamento predominantemente cartesiano e unidimensional dos programas de educação gerencial, na apresentação de conteúdos fragmentados, no fracasso das escolas ao formarem líderes que depois se envolvem em escândalos corporativos e a visão distorcida do que significa administrar (CHANLAT, 2000; MINTZBERG, 2006; ALMEIDA, 2008).

Neste cenário, defende-se a necessidade de que estes programas sejam reconcebidos. Esta afirmativa baseia-se nos estudos de Baruch e Peiperl (2000), Moraes (2000), Antonello e Ruas (2002), Ruas (2002), Moraes et al (2004), Boechat e Grassi (2005), Mintzberg (2006) e Durand e Dameron (2008) que apontam que as escolas têm oferecido um conjunto de disciplinas desconectadas com a prática gerencial e baseadas na crença de uma educação centrada em sala de aula. Além disso, possuem um foco na educação para negócios com resultados de curto prazo

e não cumprem sua finalidade principal que é a de aprimorar a qualidade da liderança na sociedade.

Dito isso, é possível compreender que a mudança de visão exige mudança de pensamento, de postura e de ação. Sendo as escolas de negócios as principais provedoras das empresas no que diz respeito à formação das lideranças, cabe investigar o caráter transversal do tema sustentabilidade nos projetos pedagógicos, assim como os desafios e tendências da formação de líderes integradores e engajados com novas práticas gerenciais.

Considerando que as pesquisas citadas relacionadas à educação gerencial apresentaram até o momento um foco no sujeito da aprendizagem (gerente) e no local de trabalho (empresa), e que as escolas de negócio têm um importante papel na educação gerencial propõe-se pesquisar: **“Como os projetos pedagógicos dos programas de educação gerencial articulam a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis?”**.

Na tentativa de encontrar respostas para a questão de pesquisa apresentada definiu-se como objetivo geral da pesquisa descrever e analisar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial de uma escola de negócios brasileira articula a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis. Pretende-se, ainda, alcançar como objetivos específicos:

1. Identificar a concepção do projeto pedagógico e as propostas educacionais adotadas pela escola de negócios selecionada;
2. Analisar o projeto pedagógico e as propostas de educação gerencial da escola de negócios selecionada examinando sua estrutura e o grau de articulação para a formação de gestores em ambientes sustentáveis;

3. Analisar as ações e decisões tomadas pela escola de negócios visando adaptação de suas propostas às demandas relativas a ambientes sustentáveis;

Entende-se que a relevância desta pesquisa se dá pelo fato do tema educação gerencial ter ganhado notoriedade na medida em que as organizações perceberam que investir na formação de seus gestores tornou-se condição primordial para o desenvolvimento de competências, assegurando a competitividade e sobrevivência. Pesquisas anteriores enfatizam o *como* e *onde* os gestores aprendem, nas modalidades e metodologias ofertadas para as empresas em seus projetos de desenvolvimento das competências gerenciais, nos resultados que estes esforços trazem para as organizações e na influência da cultura organizacional na aprendizagem dos executivos (ANTONELLO; RUAS, 2002; RUAS, 2001; MORAES, 2000; MORAES et al 2004).

Esta busca por programas que aperfeiçoem competências gerenciais tem levado algumas instituições a criarem programas de acreditação e *rankings* visando criar parâmetros de qualidade que apontem o bom desempenho das escolas de negócios. Mesmo com o aumento dessa oferta/demanda e o surgimento de sistemas que reconheçam a qualidade das escolas de negócios, alguns pesquisadores, como Mintzberg (2006), têm constatado a presença de um hiato entre essa formação gerencial e sua aplicabilidade para a efetiva prática nas organizações. Para o autor, os programas não acompanharam as transformações da sociedade, das organizações, da natureza do trabalho gerencial e nem levam em consideração a forma mais efetiva de aprendizagem. Ele afirma que "se as escolas de negócio realmente acreditam em mudanças, elas deveriam estar mudando as pessoas e a forma como educam para a gestão" (MINTZBERG, 2006, p. 137).

A necessidade de mudança de modelo mental das escolas de negócios também é objeto de debate do relatório "Liderança Globalmente Responsável: um chamado ao engajamento"¹ (EFMD, 2005) ao descrever que uma mudança de modelo mental exigirá uma abordagem multidisciplinar e transdisciplinar do desenvolvimento de lideranças e modos experimentais de aprendizado, o que desafiará as tradicionais escolas de negócios.

Logo, pesquisar o projeto pedagógico de educação gerencial de uma escola de negócios, sob a perspectiva de formação para atuação em ambientes de negócios sustentáveis, justifica-se: (1) pela possibilidade de contribuir com a ampliação de estudos sobre o tema sustentabilidade e educação gerencial; (2) ampliar esta discussão dentro da academia e dos centros de formação gerencial de forma que sustentabilidade possa ser entendida de maneira transversal e não como uma disciplina isolada; e (3) contribuir para o aprimoramento de estudos sobre a educação gerencial e da estruturação de projetos pedagógicos menos convencionais e instrumentais e mais integradores e reflexivos.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cuja estratégia é de estudo de caso único de natureza descritivo-analítica que investiga como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial de uma escola de negócios articula a formação de gestores para a atuação em ambientes de negócios sustentáveis (YIN, 2005; TRIVIÑOS, 1987).

A escolha da unidade de análise se deu por meio da identificação de escolas de negócios brasileiras portadoras de creditações nacionais e internacionais que

¹ Em 2004 representantes de vinte e uma empresas, escolas de negócios e centros de educação para a liderança do mundo formaram uma parceria de trabalho, a iniciativa de liderança globalmente responsável, cujo objetivo foi discutir a criação e a educação dos líderes do futuro. Esse relatório descreve as recomendações chave que surgiram a partir deste diálogo.

atestam a qualidade técnico-pedagógica dos programas oferecidos. Após a identificação dos sistemas de acreditação e escolas brasileiras que as detinham, elegeu-se uma das escolas, que dentre outras creditações e *rankings* possui a certificação EQUIS. Esta decisão baseou-se no fato de que este sistema é considerado como um dos principais sistemas internacionais de avaliação da qualidade, melhoria e acreditação das instituições de ensino superior em gestão e Administração de Empresas, por ter cento e quinze escolas acreditadas em 33 países, focar em todos os programas oferecidos pelas escolas de negócios e verificar o equilíbrio entre a qualidade acadêmica e as necessidades do mundo corporativo. (DURAND; DAMERON, 2008). Com base neste recorte, esta pesquisa terá como objeto de estudo a "*Alpha Business School*"², tendo como informantes representantes do corpo técnico e diretivo da Instituição.

Para a coleta de dados foram utilizadas as técnicas de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação assistemática. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). As contribuições advindas da revisão bibliográfica nortearam a construção do roteiro semi-estruturado e das categorias de análise.

Estruturou-se o trabalho em seis partes além da presente introdução. No percurso teórico discute-se a transição da visão cartesiana para o de sustentabilidade nos negócios e as mudanças no papel gerencial; o panorama da educação gerencial e estudos realizados; e os desafios e tendências da educação gerencial em ambientes de negócios sustentáveis. Na sequência, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa e o estudo de caso em questão, a análise e discussão dos dados empíricos e na última parte, as considerações finais.

² Nome fictício adotado visando preservar a identidade da escola e de seus informantes.

2 O PERCURSO TEÓRICO

Este capítulo discute a transição da visão cartesiana para a visão holística nos modelos de negócios sustentáveis e as mudanças refletidas no papel gerencial neste novo ambiente de negócios.

Discutem-se ainda conceitos, estratégias e estudos na área de educação gerencial e por fim, os desafios e tendências para a educação gerencial em ambientes de negócios sustentáveis.

2.1. DA VISÃO CARTESIANA À VISÃO SUSTENTÁVEL: O MUNDO DOS NEGÓCIOS E O PAPEL GERENCIAL EM TRANSFORMAÇÃO.

As constantes crises econômicas, ambientais e sociais presentes no cenário atual são os sinais mais visíveis da necessidade de mudanças na sociedade e no mundo dos negócios. Para Morin (2001), Almeida (2002, 2008), Cattani, (2003), Sachs (2008) e Senge et al (2009), o tratamento isolado de cada uma destas manifestações tem se mostrado oportunista e efêmero, não resolvendo a causa, e somente reforçando a visão unidimensional, especializada e com forte viés analítico ainda presentes nos pensamentos, ações e decisões. Ainda para estes autores, os problemas com os quais o mundo se defronta atualmente e as respostas que vêm sendo dadas são resultados de uma forma de pensar e de agir que já pertence ao passado, baseada na visão cartesiana, na competição, no uso indiscriminado de recursos, na visão de curto prazo e na dissociação homem-natureza-economia.

Senge et al (2009) argumentam que as mudanças na forma de pensar e de agir começam a ser percebidas nas pessoas e organizações e, por mais que ainda

entendidas como movimentos isolados, desta vez, em função da urgência na resolução dos problemas e do caráter global que tomaram, serão assimiladas de maneira mais rápida.

Corroborando com Almeida (2008) e Senge et al (2009), Sachs (2008) argumenta que o desafio definidor do século XXI será enfrentar a realidade de que a humanidade compartilha um destino comum que exige novas formas globais de cooperação, na medida em que, neste século, muitas das suposições sobre a vida econômica serão derrubadas. A visão cartesiana, que até então sempre prevaleceu no ambiente de negócios, vem sendo substituída por uma visão holística, que prega a interação, as relações e a inclusão de todos os elementos presentes em um ambiente de negócios sustentáveis.

Para explicar as diferenças entre a visão cartesiana e a visão sustentável, utiliza-se a tabela sintética de Almeida (2002, p. 65).

TABELA 1: VISÃO CARTESIANA X VISÃO SUSTENTÁVEL

<i>Visão Cartesiana</i>	<i>Visão sustentável</i>
Reducionista, mecanicista, tecnocêntrico.	Orgânico, holístico, participativo.
Fatos e valores não relacionados.	Fatos e valores fortemente relacionados.
Preceitos éticos desconectados das práticas cotidianas.	Ética integrada ao cotidiano.
Separação entre o objetivo e o subjetivo.	Interação entre o objetivo e o subjetivo.
Seres humanos e ecossistemas separados em uma relação de dominação.	Seres humanos inseparáveis dos ecossistemas separados em uma relação de sinergia.
Conhecimento compartimentado e empírico.	Conhecimento indivisível, empírico e intuitivo.
Relação linear de causa e efeito.	Relação não linear de causa e efeito.

Natureza entendida como descontínua. O todo formado pela soma das partes.	Natureza entendida como um conjunto de sistemas inter-relacionados. O todo maior que a soma das partes.
Bem-estar avaliado por relação de poder (dinheiro, influência, recursos)	Bem-estar avaliado pela qualidade das inter-relações entre os sistemas ambientais e sociais.
Ênfase na quantidade (renda <i>per capita</i>)	Ênfase na quantidade (qualidade de vida)
Análise	Síntese
Centralização de poder	Descentralização de poder
Especialização	Transdisciplinariedade
Ênfase na competição	Ênfase na cooperação
Pouco ou nenhum limite tecnológico	Limite tecnológico definido pela sustentabilidade

Fonte: Almeida, 2002, p. 66

A partir desta síntese pode-se evidenciar que a visão sustentável exige uma postura proativa e uma profunda mudança na forma de pensar, de fazer escolhas e de agir dos governantes, dos empresários e de cada um dos indivíduos que habita o planeta.

Para Penteado (2003), a humanidade neste momento está frente a frente com um dos maiores mitos humano: a inesgotabilidade dos espaços físicos e do equilíbrio ecológico. Deste mito deriva outro que prega que problemas sociais podem ser resolvidos com o crescimento econômico infinito já que o sistema econômico jamais enfrentará a exaustão de recursos naturais ou espaços físicos, nem faltará tecnologia para explorar novos recursos naturais. Ou seja, para Penteado (2003), o modelo econômico tradicional que reforça o caráter linear, infinito e degenerativo do desenvolvimento vem sendo substituído pela economia

sustentável que implica a circularidade dos processos e sistemas, a finitude dos recursos e seu caráter regenerativo e incluyente.

Diante deste desafio que se impõe para a humanidade, Almeida (2002, 2008), Cattani (2003), Penteado (2003), Sachs (2008) e Senge et al (2009) discutem a necessidade da construção imediata de um futuro sustentável, onde as necessidades das gerações futuras precisam ser levadas em conta, a cooperação global ganhe prioridade e as mudanças se baseiem em novas maneiras de pensar, perceber e agir. É consenso entre estes mesmos autores que o modelo econômico baseado em uma mentalidade cartesiana e nos padrões de eficiência e eficácia que moldaram estilos de vida e garantiram o progresso da sociedade trouxeram efeitos colaterais ao planeta resultantes do ciclo extrair-produzir-descartar. Para eles, é necessária uma revisão nos padrões de desenvolvimento, onde o crescimento econômico esteja apoiado na conservação e expansão da base de recursos naturais.

Penteado (2003, p. 3) afirma que "estamos tratando a natureza como se ela fosse renda e não capital" e defende que "somente com uma visão multidisciplinar e um olhar atento para outras ciências conseguiremos obter um sistema econômico sustentável. Ainda para Penteado (2003), é necessário inverter a lógica do pensamento vigente fazendo com que o lucro até então entendido como a parte principal do sistema econômico ceda espaço para uma visão onde o planeta seja entendido como a parte principal do sistema e o lucro seja decorrente da forma como cuidamos do planeta.

Sachs (2008, p. 77), concordando com esta visão, afirma que o padrão de desenvolvimento vigente baseia-se na "apropriação dos sistemas naturais da terra

para uso humano, quase sempre prejudicando enorme e inconscientemente as outras espécies e, no longo prazo, o bem-estar da própria humanidade".

Neste diálogo entre autores, o que se depreende é que um longo e lento caminho vem sendo trilhado de forma a modificar o modelo de negócios vigente, mas para eles, embora exista consenso social sobre as questões insustentáveis muito ainda se tem para discutir sobre o desenvolvimento sustentável e um novo modelo econômico. Pelicioni (1998, p. 25) argumenta que a existência deste cenário se dá pelo fato de que "os diferentes atores sociais e os diferentes países não têm os mesmos interesses nem a mesma ideia do que seja desenvolvimento sustentável".

O conceito de desenvolvimento sustentável entrou na agenda mundial de debates através da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento³ para quem desenvolvimento sustentável deve ser entendido como "aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (CMMAD, 1991, p. 46). O conceito, segundo a Comissão, traz embutido outros dois conceitos-chaves: o de necessidade de todos os países e seus habitantes e o das limitações impostas pelo meio ambiente.

Na avaliação de Almeida (2002), a evolução deste conceito e seus reflexos no mundo dos negócios ainda se dá de forma gradual. Para Milanez (2003), a criação da comissão Brutland e a introdução do conceito de desenvolvimento sustentável foi

³ Comissão criada pela ONU em dezembro de 1983 para estudar e propor uma agenda global com objetivos de capacitar a humanidade para enfrentar os principais problemas ambientais do planeta e assegurar o progresso humano. Esta Comissão também é conhecida como Comissão Brundtland em referência à primeira ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland que a presidia na época. O relatório final desta comissão é intitulado "Nosso futuro comum".

o reconhecimento tácito de que o movimento ambientalista tinha razão ao afirmar que a questão ambiental não se resolveria somente tratando emissões, mas requeria uma transformação profunda nos caminhos do desenvolvimento mundial (MILANEZ, 2003, p. 77).

No Brasil, em especial, observam-se iniciativas para responder às pressões existentes inicialmente em uma perspectiva de proteção ambiental, passando por uma fase de comando-e-controle, com ênfase nas regulamentações e punições, até chegar aos dias atuais, com a adoção dos conceitos de ecoeficiência⁴ e de responsabilidade social corporativa⁵ e ética nos negócios.

A linha cronológica abaixo permite a visualização destes marcos de evolução.

TABELA 2: EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE

<i>Década</i>	<i>Evento</i>
30	Criação do primeiro código florestal e do primeiro Parque Nacional
50	Criação da FBCN - Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza
70	Criação de políticas de meio ambiente baseadas no comando- e- controle. 1ª Conferência Internacional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Decreto de instituição da SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente ⁶ .
80	Início de utilização do RIMA ⁷ - Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente e as audiências públicas como instrumentos para liberação de licenças para operação. Instituição da Política Nacional de Meio Ambiente ⁸ . Instituição da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Introdução do conceito de desenvolvimento sustentável

⁴ Conceito difundido a partir de 1992 pelo *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD) que consiste em uma filosofia de gestão empresarial baseado em um esforço de produzir mais e melhor com menos uso de recursos naturais (ALMEIDA, 2008).

⁵ Conceito difundido a partir de 1998 pelo *World Business Council for Sustainable Development* (WBCSD) que prega o comprometimento permanente dos empresários com a adoção de um comportamento ético e um desenvolvimento econômico que contemple a melhoria da qualidade de vida dos empregados e de suas famílias, das comunidades nas quais as empresas operam e da sociedade como um todo (ALMEIDA, 2008).

⁶ Almeida (2002) relata que ao definir a competência desta Secretaria, o decreto apresenta o conceito de natureza como um universo integrado. Para Almeida (2002, p. 43) "era uma mudança radical num país cuja tradição sempre foi a de tratar os recursos naturais em compartimentos estanques".

90	2ª Conferência Internacional de Meio Ambiente e desenvolvimento Surgimento da Agenda 21 Realização do Rio +5 Surgimento do conceito de ecoeficiência Surgimento do conceito de responsabilidade social corporativa e da ética nos negócios. Realização do Rio + 10 – Cúpula de Johannesburgo
----	---

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir das leituras de Almeida (2002).

Para Almeida (2002), com as iniciativas das décadas 80 e 90 é possível identificar um movimento de evolução da gestão ambiental para a gestão da sustentabilidade, embora ainda muito pautada no conceito de melhoria contínua. A gestão da sustentabilidade, entendida como um modelo de gestão que busca a interseção e equilíbrio dos objetivos e resultados financeiros, sociais e ambientais, exige cada vez mais das empresas uma inter-relação com a sociedade e uma postura integradora entre as condições internas e externas às organizações (ALMEIDA, 2002, 2008; SACHS, 2008).

Apesar da percepção de evolução apontada por Almeida (2002), o estudo denominado "Avaliação Ecosistêmica do Milênio - AEM"⁹ (2001) aponta que esta evolução tem se dado de maneira mais lenta que o necessário, colocando em risco as gerações e os empreendimentos futuros. Os resultados desta avaliação evidenciaram que “as atividades humanas estão exaurindo as funções naturais da

⁷ Com a utilização destes mecanismos foi possível diminuir a forte política de comando-e-controle até então presente na gestão ambiental, implicando maior participação pública nas decisões que afetam o meio ambiente e um foco para o planejamento ambiental (ALMEIDA, 2002).

⁸ Introduzido por meio de da Lei 6.938/81, que traz o conceito de recursos ambientais.

⁹ A Avaliação Ecosistêmica do Milênio (AEM) foi solicitada pelo então Secretário Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, em 2000 mediante documento encaminhado à Assembléia Geral intitulado “*Nós, os Povos: O Papel das Nações Unidas no Século XXI*”. A AEM teve por objetivo avaliar as consequências que as mudanças nos ecossistemas trazem para o bem-estar humano e as bases científicas das ações necessárias para melhorar a preservação e uso sustentável desses ecossistemas e sua contribuição ao bem-estar humano. Este trabalho envolveu mais de 1360 especialistas em todo o mundo.

<http://www.cebds.org.br/cebds/docnoticia/vivendo-alem-dos-nossos-meios.pdf>

terra e a capacidade dos ecossistemas do planeta de sustentar as gerações futuras já não é mais uma certeza” (AEM, 2001, p. 3).

Este cenário de degradação acelerada e as incertezas da sobrevivência do planeta e dos seus empreendimentos devem-se, segundo Almeida (2008), ao fato de que a base conceitual da visão de sustentabilidade ainda está muito presente na retórica e pouco nas ações concretas do dia a dia. Hart e Milstein (2004) apontam que, embora exista consenso sobre a terminologia sustentabilidade, há ainda um desacordo entre os executivos quanto ao significado específico e as motivações para a sustentabilidade empresarial.

Para alguns executivos, tal sustentabilidade é um mandato moral; para outros, uma exigência legal. Ainda para alguns outros, a sustentabilidade é percebida como um custo inerente ao fato de se fazer negócios - um mal necessário para se manter a legitimidade e o direito da empresa funcionar (HART; MILSTEIN, 2004, p. 68).

Para Hart e Milstein (2004, p. 68), a maioria dos executivos não enxerga a sustentabilidade como "uma oportunidade multidimensional e sim como um incômodo unidimensional", o que leva grande parte das empresas a ainda não conseguir conciliar a sustentabilidade com o aumento de valor para o acionista, o que até então era a razão da sua existência. Há nesta situação um conflito em como conciliar interesses de curto prazo com a visão de longo prazo necessária neste novo modelo de negócios, que extrapola as fronteiras da organização, interligando cada uma das pessoas ao todo, assim como, a inclusão da sociedade como parte beneficiada na geração de valor.

Boechat e Paro (2007) realizaram uma pesquisa com 30 empresas brasileiras para verificar de que forma os principais desafios socioeconômicos e ambientais hoje postos para a sociedade brasileira estão incorporados na estratégia de

negócios das empresas. Os resultados apontam que aproximadamente em metade dos casos os desafios da sustentabilidade são incorporados aos objetivos ou ações estratégicas das empresas estudadas e concluíram que o fator mais influente nesse resultado é a percepção das empresas quanto aos impactos do negócio sobre os desafios da sustentabilidade. Ou seja, se a empresa não se percebe responsável por seus impactos, sejam eles positivos ou negativos, ela não se mobilizará para incluir estes desafios em seu planejamento estratégico.

Para Boechat e Paro (2007, p. 51)

reconhecer essa realidade poderia constituir um passo decisivo para que planos mais consistentes fossem traçados de forma a contornar os impactos negativos e atingir uma interação mais equilibrada e harmoniosa no modelo de exploração dos recursos ambientais, sociais e econômicos.

Cabe destacar que Boechat e Paro (2007) chamam a atenção para o fato de que todas as empresas participantes declaram-se formalmente engajadas e comprometidas com a sustentabilidade, o que reforça o hiato existente entre a retórica e a ação empresarial e a presença de um “padrão para mitigar os sintomas e de ignorar as causas subjacentes” (SENGE et al, 2009, p. 20).

Não haverá formulações de políticas e soluções sustentáveis sem o envolvimento de empresas, sociedade civil e governo e da capacidade de pensar e atuar na transversalidade e na multidimensão (ALMEIDA, 2002, 2008; CATTANI, 2003; PENTEADO, 2003; SACHS, 2008; SENGE et al, 2009). Esta atuação tripolar e tridimensional traz consigo o desafio de mudança na forma de pensar as relações entre as instituições implicando a necessidade de se ter estruturas mais flexíveis e de hierarquias centradas no poder negocial, fazendo convergir os diferentes interesses. Entretanto, Almeida (2008, p. 91) afirma que:

o setor público tende a ver as empresas como promotoras do capitalismo selvagem. O setor privado tende a definir o governo e suas agências como lentos e burocráticos, incapazes de produzir políticas eficazes para atender os interesses econômicos e sociais. As duas atividades precisam ser revistas. Visões preconceituosas resultam em sinergias raras e localizadas, ausência de políticas públicas abrangentes e condições estruturais e institucionais frágeis (...) esse quadro explica por que razão as ações de responsabilidade social corporativa, que hoje se contam aos milhares, não têm um reflexo maior na sociedade como um todo. Apenas arranham a superfície dos problemas sociais, sem gerar, como seria desejável, uma alteração positiva e significativa do índice de desenvolvimento humano (IDH).

A despeito das dificuldades e dilemas encontrados para a instalação e promoção de uma gestão da sustentabilidade, a visão cartesiana e excludente não consegue mais explicar as sutilezas e complexidades dos eventos que ocorrem no mundo atual. A visão ecológica tradicional que via o mundo como estático é considerado um equívoco. A visão sustentável, que traz consigo a noção de interação e inclusão, propõe uma nova forma de perceber e agir no mundo. No mundo sustentável a economia inclui o homem e a natureza e nada pode ser dissociado (ALMEIDA, 2002, 2008; SACHS, 2008, SENGE et al, 2009).

Senge et al (2009, p. 11) argumentam que:

O mundo sustentável só será possível se começarmos a pensar de maneira diferente. Sob a inspiração da natureza, não de máquinas, os inovadores de hoje estão mostrando como criar um futuro diferente aprendendo a ver os sistemas mais amplos de que são parte e a estimular a colaboração além de todas as fronteiras imagináveis. Essas capacidades básicas - ver sistemas, colaborar além das fronteiras e criar, em vez de resolver problemas - constituem os alicerces e, em última instância, as ferramentas e os métodos para essa mudança de mentalidade.

As empresas e seus gerentes têm sido cada vez mais chamados para esta mudança. Os gerentes, até então, responsáveis pelo “ciclo extrair-produzir-descartar e solucionar problemas com a mentalidade ou/ou” (SENGE et al, 2009), agora

precisam pensar sob uma nova perspectiva onde todos os problemas estão conectados por uma relação de causa e efeito (SACHS, 2008).

Os gerentes experimentam neste momento uma fase de ruptura do seu papel de gestor da era industrial e da linearidade para o de líder na era da sustentabilidade e das relações de complexidade. Os desafios das organizações e as mudanças pelas quais vêm passando se refletem na natureza do trabalho gerencial exigindo lideranças capacitadas para atuação em um novo modelo cabendo, portanto, uma discussão sobre as mudanças em curso no papel gerencial e a necessidade de gestores capacitados para esta nova era (MINTZBERG, 2006; ALMEIDA, 2008; SENGE et al, 2009).

Vários estudos já foram feitos sobre o papel dos gerentes. Estes estudos iniciam-se com uma visão mais prescritiva de Fayol, ao definir o papel gerencial nos processos administrativos em dezesseis deveres; passando por Barnard nos estudos das funções do executivo em papéis de comunicação, liderança e política; pelo processo decisório de Simon; chegando à abordagem dos dez papéis de Mintzberg, extrapolando o processo administrativo; até chegar à abordagem do diagnóstico, proposto por Escrivão Filho, que entende o papel executivo como o de agente ativo na construção do ambiente através da influência.

As características dos modelos de papéis gerenciais são destacadas no quadro síntese proposto por Albuquerque e Escrivão Filho (2003).

Modelo Características	Execução	Decisão	Sistêmico
Foco	Operação	Decisão	Funcionamento organizacional
Ação Executiva	Processo de planejamento	Processo decisório	Processo de resolução de problemas
Enfatiza	Tarefa	Escolha	Interdependência
Preocupação	Como “fazer”	Como “decidir o que fazer”	Como funciona
Critério de desempenho	Eficiência dos processos	Eficácia dos resultados	Efetividade do conjunto
Orientado	Para métodos, tarefas e normas	Para objetivos, programas e metas	Para problemas, diagnóstico e ação

QUADRO 1: MODELOS DE PAPÉIS GERENCIAIS

Fonte: Albuquerque; Escrivão Filho (2003, p. 7).

A análise do Quadro 1 permite observar que independentemente do modelo, há uma prevalência de visão técnica e racional na atuação do gerente, com forte presença do viés positivista na atuação gerencial. Escrivão Filho (1995) argumenta que os autores que trabalharam com este tema mantiveram o espírito da gerência científica de Taylor. Ou seja, a organização vista como uma máquina e as pessoas como peças desta engrenagem, devendo o gerente, de posse de sua liderança pela autoridade e hierarquia, planejar, organizar, comandar, controlar e executar ações de forma a trazer os resultados esperados para a organização, estando sua atuação totalmente desvinculada de seu contexto históricossocial (JUNQUILHO, 2001; ALBUQUERQUE; ESCRIVÃO FILHO, 2003; ÉSTHER; MELO, 2006).

Marsick (1994) aponta quatro tendências que caracterizam o trabalho gerencial na atualidade: (1) renovação do foco empresarial; (2) reestruturação da liderança; (3) reimaginação da vida organizacional; e (4) reconexão ao contexto

social, político e econômico. Corroborando com a visão do papel social, Aktouf (1996) argumenta que o perfil do novo executivo deve voltar-se para a prática social, sendo importante para este profissional a capacidade de ler e compreender situações antes de agir e contribuir para a criação de condições que favoreçam a adesão e a mobilização.

Almeida (2008) argumenta que em um ambiente de negócios sustentáveis os líderes precisarão entender que os desafios que se apresentam serão cada vez menos técnicos e mais de ordem adaptativa e de comportamento. Ou seja, cada vez menos será utilizado o *know how* e a autoridade e cada vez mais a inovação e o conhecimento compartilhado. Para isso, propõe que os líderes "mantenham sua mente focada no diagnóstico contínuo de uma realidade sempre mutante" (ALMEIDA, 2008, p. 228), o que exige disciplina e flexibilidade. Pensar sistemicamente compreendendo a complexidade do mundo é apontado também como mais um dos desafios para a liderança, bem como pensar no futuro e agir no presente, buscando inovações que permitam a realização de negócios sustentáveis (ALMEIDA, 2008).

Senge et al (2009, p. 174) argumentam que os líderes precisarão mudar seu modelo mental, caracterizado como predeterminado e fragmentado. E para isso será necessário aprender "a olhar abaixo da superfície, nos níveis mais profundos da realidade, (...) para além das nossas cercas mentais".

Outra mudança apontada por Senge et al (2009) é a transição da cultura de controle e da liderança pela autoridade, característica da era industrial, para uma cultura de relacionamentos internos e externos. Os novos tempos vêm exigindo que as organizações abram seus "portões" em busca de conhecer e se relacionar com partes interessadas, tais como comunidades de seu entorno de atuação,

Organizações Não Governamentais (ONG's), governo, entre outros, e o de fazer crescer o trabalho colaborativo dentro das organizações (ALMEIDA, 2008).

Senge et al (2009), ao discutirem o relacionamento externo, relatam a experiência vivida por um executivo da Coca-Cola no relacionamento com a WWF¹⁰ onde ambos precisaram mudar sua forma de pensar e de se posicionar, construindo parcerias produtivas. No relato evidencia-se a estranheza do gerente ao se defrontar com o fato de que a empresa agora exigia dele um movimento que, até então, sempre havia sido proibido: a relação com a comunidade e a visibilidade externa.

Pode-se depreender do relato mencionado duas questões: (1) os líderes não estão preparados para lidar com um mundo externo estranho à organização, embora sempre tenham pertencido a ele; e (2) a abordagem relacional requerida pelo ambiente de sustentabilidade pode acentuar os dilemas e as ambigüidades do trabalho gerencial tal como discutidos por Ésther e Melo (2006).

No que diz respeito às redes internas, Senge et al (2009) argumentam que os líderes devem buscar desenvolver suas equipes na busca de soluções através do diálogo que fomente o aparecimento de possibilidades e não permita o reforço às dificuldades, assim como precisam passar a entender outros pontos de vista e aprender a fazer perguntas que não tenham respostas fáceis. Senge et al (2009, p. 223) admitem ainda que a construção de redes internas e externas em busca de soluções é um trabalho duro que exige paciência e persistência, mas acreditam que a "colaboração é a face humana do pensamento sistêmico"

¹⁰ O WWF - World Wide Fund for Nature é uma das mais conhecidas ONGs ambientalistas do planeta, tendo iniciado suas atividades em 1961, por iniciativa de um grupo de cientistas da Suíça preocupados com a devastação da natureza.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Fund_for_Nature

O relatório "Liderança Globalmente Responsável: um chamado ao engajamento" (EFMD, 2005) apresenta os três desafios-chaves a serem enfrentados pelos líderes globalmente responsáveis em todos os níveis organizacionais: (1) pensar e agir em um contexto global; (2) ampliar seu propósito corporativo para que reflita sua prestação de contas para a sociedade do mundo inteiro; (3) colocar a ética no centro de seus pensamentos, palavras e ações.

Em relação ao primeiro desafio, o relatório aponta que a compreensão de liderança e de seu desenvolvimento "continua centrada na era de pré-globalização, onde uma típica agenda de diretoria focalizava as questões domésticas em vez das globais" (EFMD, 2005, p. 14). Segundo o relatório, o mundo integrado requer que todas as empresas reconheçam que os desafios globais precisam ser resolvidos através de um comportamento globalmente responsável.

O segundo desafio trata da necessidade de uma definição dos negócios que vá além do mero "fazer contas", reconhecendo que as companhias estão entre os principais instrumentos de criação de valor na sociedade, mas também não podem negar sua responsabilidade quanto à corrupção ou à degradação do meio ambiente. E por fim, consideram que a ética nos negócios e a responsabilidade social corporativa ainda não adquiriram, de maneira consistente, a centralidade que, essencialmente, tais questões exigiriam (EFMD, 2005).

A despeito do caráter prescritivo do relatório, os pontos apresentados reforçam que o desafio que se apresenta é complexo, inédito e transversal. Para Almeida (2008), a bandeira da sustentabilidade ainda não encontrou o seu estadista pelo fato de ainda não existir uma geração de massa crítica de líderes que levem o desafio à frente. E para o autor, isto se torna urgente na medida em que "o mundo espera que cada vez mais líderes empresariais se comportem como estadistas

privados, e não meros como instrumentos de pilhagem do planeta e da humanidade" (Almeida, 2002, p. 175).

Em função desta exigência, Almeida (2002) reforça a importância e o papel dos programas de educação e formação gerencial, que será objeto de discussão no próximo capítulo.

2.2. A EDUCAÇÃO GERENCIAL: CONCEITO, ESTRATÉGIAS, E PESQUISAS NA ÁREA

Como discutido no capítulo anterior, as mudanças no mundo dos negócios vêm alterando a natureza do trabalho gerencial, o papel e competências requeridas para este grupo de profissionais. Este cenário tem levado a um aumento de investimentos por parte das organizações em programas de educação gerencial como condição primordial para o desenvolvimento de competências que assegurem a competitividade e a sobrevivência. Além desta demanda por programas de educação gerencial, este novo cenário tem suscitado pesquisas que almejam contribuir para a prática da gestão, incluindo o processo de educação e desenvolvimento gerencial (ANTONELLO; RUAS, 2002; MORAES et al 2004; FERNANDES et al, 2005).

Para Doyle (1994, p. 7), a educação gerencial pode ser entendida como uma ferramenta estratégica, pois há a “necessidade urgente do desenvolvimento de executivos a fim de promover aprendizagem individual, adaptação organizacional e renovação”.

Alguns autores, tais como Antonello e Ruas (2002) e Mintzberg (2006), argumentam que as abordagens formais de educação gerencial apresentam várias negligências, dentre elas a natureza abstrata e artificial de suas estratégias de

ensino, o conteúdo desconectado das práticas gerenciais e um enfoque acentuado na transmissão de conhecimentos.

Para Vargas e Abbad (2006), este processo de aprendizagem humana pode acontecer de diferentes maneiras e não necessariamente em ações formais de treinamento, desenvolvimento e educação. Esta mesma posição é defendida por Moraes et al (2004) quando argumenta que, embora a aprendizagem gerencial sempre tenha sido vista como produto da educação e do desenvolvimento gerencial, há um aumento na crença de que as mudanças mais significativas acontecem em aprendizagens ocorridas no próprio ambiente de trabalho. Diante destes argumentos pode-se depreender que os conteúdos desenvolvidos (o quê) e as metodologias utilizadas (o como) são fatores críticos para o processo de educação gerencial. Entretanto, antes de se discutir estes elementos é preciso analisar as abordagens teóricas na área de educação e aprendizagem de adultos.

O campo da aprendizagem tem sido estudado por pesquisadores de diferentes áreas. Apesar das diferentes abordagens e nomenclaturas utilizadas os autores concordam que, em linhas gerais, as teorias de aprendizagem se dividem basicamente em duas abordagens: a comportamentalista e a cognitivista (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2006; KNOWLES et al, 2009). O primeiro grupo tem o foco da aprendizagem na mudança de comportamento a partir da interação do indivíduo com o meio e o segundo grupo define a aprendizagem como uma mudança de comportamento resultante da interação do indivíduo com o meio e de processos mentais de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Abbad et al (2006), mais recentemente, a abordagem construtivista, até então restrita à educação infantil, passou a ser considerada também nos processos de educação em ambientes de trabalho. Nesta abordagem, o processo de aprendizagem envolve

descoberta e experiência dos envolvidos no processo, a partir de suas próprias experiências individuais e da interação com o ambiente.

Enquanto na abordagem comportamentalista não há referência a processos mentais e na abordagem cognitivista este processo está intimamente ligado a situações-problema previamente definidos, na abordagem construtivista o conhecimento é construído a partir de um processo adaptativo do indivíduo, em uma construção dinâmica que possibilita a interpretação de novas informações (ABBAD et al, 2006).

Utilizando o conceito de modelos de desenvolvimento, Reese e Overton (1970) (APUD KNOWLES et al (2009) propuseram uma interpretação das teorias de aprendizagem utilizando duas visões distintas de mundo: o modelo mecanicista e o modelo holístico, que de forma sintetizada pode ser descrito conforme quadro abaixo:

<i>Modelo mecanicista</i>	Modelo holístico
Representa o universo como uma máquina.	Representa o universo como um organismo.
Formado por partes discretas operando em um campo espaço-temporal.	Representa o mundo como um organismo unitário, interativo e em desenvolvimento.
Modelo reativo e adaptativo do homem.	Modelo ativo e adaptativo do homem

QUADRO 2: VISÕES DE MUNDO OU SISTEMAS METAFÍSICOS

Fonte: Knowles et al (2009, p. 26)

Knowles et al (2009) classificaram as teorias de aprendizagem entre estes dois modelos. No modelo mecanicista incluem o connexionismo de Thorndike, o condicionamento clássico de Pavlov e o behaviorismo de Watson e como modelo holístico o funcionalismo de Dewey, o behaviorismo intencional de Tolman e as teorias de campo de Lewin.

Possamai (2005) argumenta que foi com Vigotsky (1991) que se passou a considerar o contexto social e com Dewey (1971, 1978) a experiência, e que estes dois estudos foram fundamentais para compreender e sustentar a visão de que a aprendizagem gerencial não ocorre unicamente na sala de aula. Concordando com esta proposição, Merriam e Caffarella (1999) argumentam que o construtivismo manifesta-se na aprendizagem de adultos através de três correntes principais: aprendizagem pela experiência, aprendizagem autodirecionada e aprendizagem transformadora.

Para Moraes et al (2004), o desenvolvimento das diferentes teorias indica um processo de evolução no entendimento da educação e aprendizagem, tendo como consequência a utilização de diferentes formas de ensino, levando em consideração as especificidades de uma educação voltada para adultos, denominada de modelo andragógico¹¹.

Conforme Knowles et al (2009), o modelo andragógico se baseia em seis suposições: (1) a necessidade de saber; (2) o autoconceito do aprendiz; (3) o papel da experiência do aprendiz; (4) a prontidão para aprender; (5) a orientação para a aprendizagem; e (6) a motivação.

Este modelo pressupõe que a aprendizagem de adultos é um processo de autodireção sendo utilizado amplamente como base para programas de educação gerencial. A autodireção permite ao adulto escolher os caminhos que quer percorrer para atingir os propósitos da aprendizagem, podendo ocorrer de maneira formal e informal (MORAES et al, 2004).

¹¹ Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (Knowles et al, 2009).

Para Antonello (2004), a visão dominante na literatura é a de buscar identificar atributos e características que possam separar radicalmente aprendizagem formal da informal. Entretanto, para Antonello (2004) esta abordagem é equivocada na medida em que o desafio está em integrar as duas abordagens, identificando os atributos e entendendo suas implicações.

Nesta dissertação, entende-se que a aprendizagem formal é aquela que ocorre de forma vertical e intencional, com a mediação de um professor ou instrutor, através de eventos de educação, treinamento e/ou desenvolvimento em escolas, empresas, faculdades. Por sua vez, a aprendizagem informal é aquela que ocorre em espaços não-educacionais de forma horizontal e pela qual a maior parte dos adultos aprende ou desenvolve ideias, habilidades e atitudes em função do caráter de autodirecionamento, através de redes de aprendizagem, experiências no próprio local de trabalho, consulta a fontes de referências e leituras de revistas, livros e periódicos (BROOKFIELD, 1993; MERRIAM e CAFFARELLA, 1999; ANTONELLO, 2004; KNOWLES et al, 2009).

Diversos estudos vêm sendo realizados no campo da educação e do desenvolvimento gerencial. Neles, percebe-se a ênfase no *como* e *onde* os gestores aprendem (MORAES, 2000; GOTTWALD, 2001; LUCENA, 2001; MORAES et al, 2004a e 2004b; LEITE et al, 2006), nas modalidades e metodologias ofertadas para as empresas em seus projetos de desenvolvimento das competências gerenciais (ANTONELLO; RUAS; 2002; RUAS, 2001a, 2001b, WOOD JR; PAULA, 2002; GROHMANN, 2004; FERNANDES et al, 2005; CAMPOS et al, 2005) e na influência da cultura organizacional na aprendizagem dos executivos (POSSAMAI, 2005).

Leite et al (2006) argumentam que, embora se constate a existência de diferentes abordagens teóricas e conceituais para a questão da educação e do

desenvolvimento gerencial, este campo tem sido predominantemente orientado para prescrição em vez da construção de teorias ou de modelos. As autoras identificam ainda que dentro das organizações uma grande discussão sobre as formas de treinamento e desenvolvimento gerencial através da avaliação e gestão por competências ou outros modelos de gerenciamento de recursos humanos.

Para Fox (1997, p. 35), “aprendizagem gerencial é o estudo do gerenciamento dos processos de aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a prática do gerenciamento, incluindo a educação e o desenvolvimento gerencial”. Enquanto a educação gerencial é fornecida pelas escolas de administração e prioriza questões teóricas como *saber o que* e *saber por que*, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas, o desenvolvimento gerencial é proporcionado por mecanismos de mercado e prioriza questões práticas, o *saber como* fazer as coisas (FOX, 1997).

Corroborando com Fox (1997), Mintzberg (2006) apresenta a mesma divisão e argumenta que a educação gerencial, a cargo das escolas de negócios, trabalha com um grande percentual de alunos que não possuem a prática gerencial. Por outro lado, o desenvolvimento gerencial está distante da educação gerencial porque não educa e se preocupa com a prática e a experimentação desatrelada dos conceitos. Nesta interseção está o treinamento gerencial oferecido pelas consultorias e institutos independentes, desenvolvendo programas a partir de seus próprios repertórios práticos de técnicas. Mintzberg (2006, p. 188) afirma que, “enquanto o desenvolvimento gerencial raramente educa, a educação gerencial raramente promove o desenvolvimento (...) e os institutos de treinamento habitam uma terra de ninguém promovendo técnicas desconexas” e conclui que cada uma

delas tem vantagens e limitações e que só fazem sentido se tomadas em conjunto, de acordo com a necessidade específica.

Fernandes et al (2005), em estudo realizado sobre o panorama do desenvolvimento de lideranças em empresas brasileiras, apontam que os treinamentos formais vêm sendo utilizados como um dos principais mecanismos de desenvolvimento de executivos e que tendem a ser encarados como um processo contínuo. O estudo indica ainda, que o mecanismo mais adotado pelas empresas são os cursos *in company*¹², seguidos de ações de desenvolvimento no próprio ambiente de trabalho, instrumentos de autoconhecimento, visitas técnicas e cursos no exterior. Ressalta-se que, dentre os mecanismos buscados pelas organizações para desenvolver competências gerenciais alinhadas com as estratégias empresariais, observa-se o espaço dado às universidades corporativas.¹³

Este conceito, segundo Éboli (2004), representou o grande marco da passagem de programas de treinamento e desenvolvimento tradicional, focado no desenvolvimento de habilidades e atitudes, para o de alinhamento das escolhas estratégicas (competências organizacionais) e escolhas pessoais (competências humanas), possibilitando a realização de programas de desenvolvimento com maior qualidade e consistência.

Para Mintzberg (2006) este movimento foi “entusiasmante” porque além de reconhecer o desenvolvimento gerencial como um processo complexo contrariou também a tendência de programas em afastarem este público da realidade de suas empresas, além de trabalhar para fixar um senso de cultura corporativa relacionada

¹² Cursos ofertados com o objetivo de atender a necessidade específica de uma empresa.

¹³ “Uma universidade corporativa é uma entidade educacional que funciona como uma ferramenta estratégica desenhada com o fim de ajudar a organização a atingir sua missão, por intermédio da condução de atividades que cultivem a sabedoria, o conhecimento e a aprendizagem individual e organizacional (ALLEN, 2002 *apud* BORGES-ANDRADE et al, 2006 p. 152)

às necessidades estratégicas. Entretanto, cabe destacar que este mecanismo é alvo de críticas de Mintzberg (2006), quando discute o espaço que vem ocupando no modelo de educação formal e na real necessidade das organizações em manterem esta modalidade. Por não serem objeto de estudo desta pesquisa, não serão discutidas as diferentes visões, mas somente apresentada esta estratégia como mais uma das alternativas utilizadas pelas organizações.

O estudo de Fernandes et al (2005), ao indicar que as empresas buscam nos mecanismos de mercado soluções educacionais formais, vai de encontro aos estudos acadêmicos que constatarem que a aprendizagem formal tem um papel pequeno, embora significativo, na aprendizagem dos executivos (MORAES, 2000; GOTTWALD, 2001; LUCENA, 2001; MORAES et al, 2004a e 2004b; LEITE et al, 2006). Tal constatação permite inferir que há possibilidades das organizações não terem o retorno esperado neste investimento e esta suposição poderia ser confirmada, ou não, caso existissem mecanismos sistemáticos de avaliação em programas desta natureza, o que permitiria o real acompanhamento (ANTONELLO; RUAS, 2002; FERNANDES et al, 2005).

Entretanto, este resultado que aponta o crescimento pela busca de soluções de mercado está em consonância com a visão de Wood Jr e Paula (2002) e Mintzberg (2006) ao argumentarem que a demanda por capacitação gerencial vem fazendo com que as escolas de negócios tenham um crescimento significativo, acompanhando uma “tendência de internacionalização do ideário e das práticas do *management*” (WOOD JUNIOR; PAULA, 2002, p.6).

Apesar do crescimento em esfera mundial, as escolas de negócio têm sido há tempos alvo de críticas. Para Pfeffer e Fong (2003), esta situação se dá porque, cada vez mais, as escolas de negócios aparentam não desempenharem bem seu

papel, tanto em sua missão educacional quanto na missão das pesquisas, deixando-as mais vulneráveis às críticas, aos ataques e à competição.

Sob a influência de um modelo norteamericano e com um foco essencialmente voltado para negócios, as escolas de negócios oferecem programas que não conseguem abranger o real sentido da administração, educando gestores e influenciando a ação gerencial a partir de esquemas de pensamento mecanicista, fragmentado, especializado, determinístico, prescritivo e com forte orientação para resultados financeiros além de descontextualizado da cultura local (LEAVITT, 1957; CHANLAT, 2000; WOOD JR; PAULA, 2002; NICOLINI, 2003; MINTZBERG, 2006). Como forma de garantir uma conexão com as práticas empresariais, as escolas de negócios buscam a inclusão de experiências do mundo real por meio da contratação de executivos como professores, o que pode contribuir para um modelo de repetição da ação sem reflexão, comprometendo a inovação e a criatividade (LEITE et al, 2006; CLINEBELL; CLINEBELL, 2008).

Mintzberg (2006, p. 41) argumenta que “enquanto os negócios funcionam corajosamente para derrubar os muros entre seus “silos”, as escolas de negócios trabalham valentemente para reforçá-los”. Em sua crítica, Mintzberg (2006) argumenta que as escolas de negócios ainda se focam em métodos de ensino criados na primeira metade do século XX, reduzindo a gestão à tomada de decisão e análise, em detrimento ao entendimento da situação através de uma síntese e uma postura mais próxima do verdadeiro sentido da estratégia.

Avançando nesta crítica, Mintzberg (2006) argumenta que os cursos de MBA – *Master Business of Administration* transformaram-se em *Management by Analysis*. Ou seja, nestes programas, a gestão se transformou em uma função especializada com um forte viés de análise, tanto para a estratégia, quanto para pessoas.

Mintzberg (2006) afirma ainda que a análise, em sua essência, significa separar as coisas e isso já vai de encontro à própria essência da gestão, que na visão do autor, é de síntese, ou seja, de reunião de coisas que haviam sido separadas. Para Mintzberg (2006), não se trata de ignorar a importância da análise, mas de tratá-la como um insumo para se chegar à síntese e o que se observa nos cursos é justamente uma supervalorização da análise. Concluindo sua crítica, Mintzberg (2006, p. 45) afirma que “ensinar análise desprovida de síntese reduz o gerenciamento a um mero esqueleto”.

A questão sobre *o que, como e por que* ensinar passa pela definição do currículo e esta discussão torna-se importante por indicar de que ponto de vista se está falando e o que se está priorizando na proposta educacional. Bertolini (2004) argumenta que a definição de um conteúdo (*o que* ensinar) não pode estar desvinculada de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar, tais como: quem educa, por que educa, como ensina, a quem serve, contra quem e a favor de quem.

Para Fischer et al (2008, p. 176), o currículo é uma “trama de conteúdos” e tem como pano de fundo, além do conhecimento organizado, as relações de poder, podendo ser percebido como “uma rede, uma estrutura, uma cultura de uma instituição de ensino (...), uma construção coletiva e um jogo de múltiplos interesses.” Ou seja, para os autores, um currículo é acima de tudo uma “construção social complexa” e como tal, vive nos dias de hoje problemas de natureza antológica – como compreender a prática dando significado e como agir em contextos sócio-culturais.

Silva (1999) argumenta que para além da seleção e organização de conteúdos, a discussão fundamental está no tipo de ser humano desejável para um

determinado tipo de sociedade. Para Silva (1999), as teorias tradicionais de educação já possuem a resposta ao *o que* ensinar e, portanto, seus esforços se mantêm em *como* ensinar. Já as teorias críticas e pós-críticas adotam uma atitude indagativa de *por que* ensinar.

Desta forma, Silva (1999) sugere que, as teorias críticas, ao deslocarem a ênfase dos conceitos de ensino e aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência e objetivos para os conceitos de ideologia, cultura, poder, classe social, relações sociais de produção, currículo oculto, resistência e emancipação, permitem ver a educação sob uma nova perspectiva, inserindo conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Esta proposta encontra eco em Freire (1983), para quem, um espaço educacional é o lugar onde se ensina não só conteúdos programáticos, mas se ensina a pensar certo, a tolerância, e o profundo respeito pelo outro. Ainda para o autor, para além do viés de conteúdos, a organização curricular deve estar calcada nas relações que se possam estabelecer no entorno do ato educativo.

Aktouf (2005, p. 151), ao discutir a questão curricular no ensino de Administração e na formação de dirigentes, afirma que “as escolas de gestão são ambientes conservadores e elitistas que formam administradores e teóricos que tenderão a reproduzir os mesmos modelos e modos de pensar.”

Para Aktouf (2005, p. 152) o conteúdo ensinado nas escolas de gestão possui três características dominantes que deveriam ser objetos de “reformas radicais para promover uma lógica de mudança no lugar da de reprodução”, sendo eles: (a) a administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual; (b) a onipresença dos aspectos quantitativos, em

particular a do cálculo econômico; e (c) a falta de cultura geral na formação do administrador.

Ao discutir método de ensino e conteúdo, Aktouf (2005, p. 154) argumenta que estes dois elementos caminham juntos e se “o conteúdo e a meta do ensino de administração são os de reprodução do fazer dos administradores, o método vai se impor por si mesmo.” Para o autor, as escolas de negócios privilegiam o método do caso, insistindo na observação, análise e reprodução do discurso dos dirigentes, formando pessoas que decidam rápido e que passam à ação sem indagação.

Confrontando os argumentos de Aktouf (2005) com as pesquisas realizadas na área de educação gerencial pode-se observar uma predominância de conteúdos e de métodos de ensino que privilegiam a reprodução de um modelo vigente.

Os estudos de Campos et al (2005) envolvendo cinquenta escolas de negócios posicionadas no *ranking do Financial Times*¹⁴ de 2004, que dentre outros pontos pesquisou sobre conteúdo e metodologias de ensino utilizadas na formação de lideranças, e tendo dezessete respondentes,¹⁵ identificaram dois pontos: (1) 63% das escolas enfatizam em seus programas temas relacionados às estratégias, gestão de negócios, transformação organizacional e transferência de tecnologia (dimensão organizacional), seguido de 32% de temas ligados a conteúdos de autoconhecimento e liderança (dimensão individual) e 5% de dimensão social incluindo sustentabilidade, terceiro setor, liderança política. (2) Em relação aos métodos e técnicas, 100% das escolas adotam aulas expositivas, estudos de casos e leitura dirigida. Aproximadamente 80% das escolas informam utilizar ferramentas

¹⁴Ranking de Educação Executiva do jornal inglês Financial Times.

¹⁵ Entre as dezessete escolas 05 eram dos EUA, 03 da Inglaterra, 02 da França, 02 da Espanha, 02 da Holanda, 01 do Brasil, 01 da Argentina e 01 do Canadá.

de *coaching*, *feedback*, *role playing* e *workshops* em alguns de seus programas e 59% informam adotar atividades *outdoor*, filmes e jogos de empresa.

Neste estudo, percebe-se que de forma geral, as escolas de negócios utilizam em seus programas conteúdos que focam na função clássica de gestão e metodologias típicas da educação formal. Estas escolhas, quando comparadas com resultados de pesquisas acadêmicas, podem evidenciar o hiato existente entre o que as escolas oferecem e o que as empresa/indivíduos contratam para seus processos de desenvolvimento.

Leite et al (2006), ao pesquisarem como gerentes aprendem a função gerencial, identificaram que as principais fontes de aprendizagem são a família, os colegas de trabalho e superiores hierárquicos e utilizam como meio de aprendizagem, de forma destacada, a observação e a experimentação através das relações informais. O caráter secundário da educação formal também aparece nos estudos de Antonello (2004, p. 1) que, ao pesquisar formas de aprendizagem de gestores, identifica a necessidade “de se passar a reconhecer explicitamente a contribuição fundamental de aprendizagem informal para a aquisição de competências gerenciais”.

Grohman (2004) realizou um estudo com oito gerentes com pouca experiência gerencial visando identificar o impacto que a educação formal, por meio de um curso de pós-graduação, tem no processo de aprendizagem gerencial. A pesquisa concluiu que um programa desta natureza possibilita uma ampliação nas habilidades gerenciais, a valorização de outras, a aquisição de novos conhecimentos, principalmente os que se voltam para a tarefa, e poucas mudanças de atitude. A constatação de que programas de pós-graduação possibilitam poucas mudanças de atitude levanta dúvidas sobre sua efetividade para a ação gerencial,

se levado em consideração os estudos de Cunha e Moraes (2006) quando argumentam que as mudanças de consciência e atitudes são um aspecto essencial no processo de aprendizagem dos executivos.

Ainda analisando cursos de pós-graduação, Ruas e Comini (2007, p. 12) realizaram um estudo com 300 alunos de 14 cursos de pós-graduação em formação gerencial e evidenciaram a necessidade de uma maior aproximação entre os conteúdos e atividades de aula e a experiência profissional dos participantes, “a fim de que o curso possibilite a mobilização e o desenvolvimento de competências de uma maneira mais sistemática”.

Pesquisando sobre os motivadores para a busca individual por programas de educação gerencial de curta duração, Moraes et al (2006) realizaram um estudo com 150 estudantes de cursos desta natureza. Após a análise dos dados, identificou-se que o prestígio da escola, a aplicabilidade do conteúdo ministrado e o foco teórico-prático do curso são fatores essenciais para a escolha de cursos pelos executivos pesquisados.

Mintzberg (2006, p. 52), ao analisar os métodos utilizados em sala de aula em programas gerenciais, argumenta que tais métodos não são adequados porque simulam a gestão e “simular gerenciamento não é gerenciar. O gerenciamento é responsabilidade, não um jogo praticado em sala de aula.” Além disso, o autor critica a tentativa de formação de gerentes em “laboratórios”.

Como contribuição a esta discussão, Mintzberg (2006) apresenta oito proposições básicas para educação gerencial¹⁶:

1. A educação gerencial deve ser restrita aos gerentes.

¹⁶ Para detalhamento de cada um destes pontos ver Mintzberg (2006, p. 227 a 255).

2. A sala de aula deve alavancar a experiência dos gerentes em sua educação.
3. Teorias repletas de *insight* ajudam os gerentes a encontrar significado em sua experiência.
4. A reflexão ponderada sobre a experiência à luz das ideias conceituais é chave para a aprendizagem gerencial.
5. “Compartilhar” suas competências aumenta a consciência dos gerentes sobre sua prática.
6. Depois da reflexão na sala de aula vem a aprendizagem do impacto sobre a organização.
7. Todos os itens anteriores devem se juntar em um processo de “reflexão vivenciada”.
8. O currículo, a arquitetura da sala de aula e o corpo docente devem ser modificados – de uma concepção controlada para uma facilitação flexível.

Face às mudanças em curso, retratado nesta dissertação como um processo de transição de uma visão cartesiana para uma visão holística, refletindo-se na forma de gerir os negócios, cabe discutir a partir deste ponto quais mudanças são necessárias nos processos de educação gerencial visando à formação e educação de gerentes para atuação em ambiente de negócios sustentáveis.

Esta necessidade vai ao encontro dos argumentos de Safty (2005), quando afirma que até aqui o modelo dominante de educação e desenvolvimento gerencial esteve baseado na visão do gestor heróico, orientado para a lucratividade e a produtividade, e a demanda atual é que esta visão seja modificada para que possa servir aos valores humanos, lidando com as questões da ética e do equilíbrio do desenvolvimento social, cultural, pessoal e econômico. E é justamente sobre este desafio que o próximo capítulo tratará.

2.3. OS DESAFIOS E TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO GERENCIAL EM AMBIENTE DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS.

Para Delors (1996, p. 9), "ante os múltiplos desafios do futuro, a Educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social". Segundo o autor, mais do que um "remédio milagroso" ou um "abre-te-sésamo", a educação precisa ser entendida como um processo permanente e uma "via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras."

Ao coordenar a elaboração do relatório "Educação: um tesouro a descobrir,"¹⁷ Delors (1996, p. 88) propôs quatro pilares da educação contemporânea e argumenta que a educação através destes pilares, pode fornecer um "mapa de um mundo complexo e agitado e uma bússola que permita navegar através dele", sendo estes pilares¹⁸: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; (4) aprender a ser.

Segundo Kornhauser (1996) para concretizar a noção de desenvolvimento sustentável é essencial adotar o conceito de educação proposto por Delors (1996), na medida em que somente pessoas educadas são capazes do julgamento necessário para examinar o seu cotidiano sob uma perspectiva ampla e articulada.

É preciso procurar obter e promover a integração de conhecimentos e de valores para se chegar a uma sociedade mais humanista, criar um sentido muito forte de responsabilidade em relação ao meio ambiente local, nacional e mundial, e avivar o entusiasmo e a vontade de viver juntos. (KORNHAUSER, 1996, p. 236).

¹⁷ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e publicado em 1996. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

¹⁸ Para detalhamento de cada um dos pilares ver Delors (1996, p.89 a 101)

Concordando com a visão de que a educação do futuro exige um esforço de transdisciplinariedade que junte ciências e humanidade e rompa com a visão de uma sociedade mecânica onde o homem foi separado da natureza, Morin (2001) defende a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas atuais. Tais práticas devem permitir, acima de tudo, um diálogo criativo com as dúvidas e incertezas do nosso tempo, e para isso, propõe que a educação do futuro trate de sete saberes¹⁹: (1) as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; (2) os princípios do conhecimento pertinente; (3) ensinar a condição humana; (4) ensinar a identidade terrena; (5) enfrentar as incertezas; (6) ensinar a compreensão; (7) ensinar a ética do gênero humano.

Analisando as proposições de Delors (1996) e Morin (2001), e confrontando com as críticas que autores, tais como Chanlat (2000) e Mintzberg (2006), fazem ao mundo do *management* e da formação que é destinada a estes gestores, pode-se depreender que há inúmeros desafios que necessitam ser superados de forma a oferecer uma educação que promova, acima de tudo, o surgimento de lideranças responsáveis e engajadas com o desenvolvimento sustentável e com práticas que primem pela ética da responsabilidade.

McGaw (2005) argumenta que os novos tempos exigem um novo modelo de desenvolvimento de lideranças que promova a: (1) capacidade individual de autoconhecimento e de mudança de consciência; (2) habilidades de comunicação - o ouvir e o falar; (3) tomada de decisão baseada em valores que levem em consideração as conseqüências para o entorno; e (4) capacidade de compreender e se responsabilizar pela escolha.

¹⁹ Para detalhamento de cada um dos saberes ver Morin (2001) - os sete saberes necessários à educação do futuro.

Lima (2003, p. 116) argumenta que, para além de um modelo de educação que vise apenas a instrumentalização, uma educação voltada para a sustentabilidade pressupõe "a capacidade de aprender, criar e exercitar novas concepções e práticas de vida, de educação e de convivência, capazes de substituir os velhos modelos em esgotamento". Para Boechat e Grassi (2005), a inserção destes elementos de forma sistemática e proativa nas propostas de educação gerencial oferecidas pelas escolas de negócio tem se revelado uma tarefa desafiadora, na medida em que ainda são apresentados conhecimentos fragmentados e nem sempre promotores de responsabilidade social e ambiental.

Monzoni (2005, p.01), ao conceder uma entrevista sobre escolas de negócios e a sustentabilidade, admitiu que os esforços feitos pela FGV até este momento contribuem "modestamente para um conjunto de iniciativas que apontam para a inevitabilidade da integração de princípios de sustentabilidade na espinha dorsal das estratégias de negócio". Entretanto, para Monzoni (2005, p. 1), a tarefa vai demandar das escolas de negócio "a formação de uma geração de administradores que entendam que os sistemas econômicos são dependentes dos sistemas naturais, e não o contrário". No relatório "Educação para a sustentabilidade: temas para a pesquisa acadêmica" (CES, 2008, p. 11), é possível encontrar uma crítica aos programas que formam gestores, quando afirmam que "estamos planejando o ensino com uma teleobjetiva quando precisamos de uma grande angular. Estamos ensinando a usar o bisturi sem ensinar a diagnosticar a doença".

Para Aktouf (2005, p. 153), o currículo das escolas de negócios, ao conferir uma "importância demasiada ao cálculo e à matematização da reflexão", não favorece o desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade, da intuição, da cultura geral. Neste sentido, o autor propõe que "a educação em administração deve

integrar-se a um projeto social mais amplo, pois a administração é uma disciplina híbrida que repousa um *corpus* de conhecimentos teóricos, mas, também, sobre as práticas que dão uma finalidade social e econômica à aplicação das teorias (AKTOUF, 2005, p. 157). Na visão de Aktouf (2005, p. 158), professores e escolas de negócios têm a responsabilidade de “formar pessoas que vão tomar decisões que trazem consequências para a natureza, os seres humanos e para o futuro da humanidade”. Logo, estes profissionais deverão ser generalistas, com grande conhecimento de ecologia, história, antropologia, interculturalismo e linguística.

Para Lopes (2009, p. 01) “a adaptação de currículos e metodologias às questões socioambientais é uma tendência irreversível para as escolas de negócios”. Segundo a autora, o Brasil segue esta tendência global e cita como exemplo os esforços de algumas escolas de negócios que a partir de 2001 criaram centros de estudos em sustentabilidade visando desenvolver pesquisas na área e promover a adaptação de seus programas.

Boechat e Grassi (2005), analisando as bases de uma educação gerencial para a sustentabilidade, argumentam que a educação gerencial requer: (1) inserção do indivíduo na realidade; (2) entendimento da sustentabilidade como disciplina transversal e não uma especialidade; (3) transformação do indivíduo munindo-os de habilidades perceptivas mais amplas do que simples técnicas ou modelos; e (4) revisão nas metodologias e técnicas de ensino, que tradicionalmente reforçam fragmentações e visão parcial e distorcida do mundo dos negócios.

Convergingo com as propostas de revisão na educação gerencial, Soares Filho (2006) argumenta que é necessário revisitar os processos de educação gerencial tanto em termos de conteúdo quanto em metodologia, visando aprimorar o

que chama de "senso de conexão", sendo eles ²⁰: (1) senso de conexão consigo mesmo; (2) senso de conexão com o outro; (3) senso de conexão histórico; (4) senso de conexão com a natureza; e (5) senso de conexão com as organizações.

O relatório "Educação para um futuro sustentável - uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada"²¹ (1999) descreve algumas conclusões do debate para a promoção de um modelo de educação orientado para a sustentabilidade. Dentre as conclusões, podem-se destacar as seguintes: (1) necessidade da interdisciplinaridade; (2) necessidade de reorientação dos currículos e métodos de ensino, integrando aspectos sociais e culturais, valores e ética; e (3) reconhecimento de que a educação não formal é tão importante quanto formal.

Mintzberg (2006) propõe que os programas de educação gerencial, sob a perspectiva de um mundo complexo, desordenado e imprevisível, foquem em quatro disposições mentais:

1. Disposição mental reflexiva sobre si mesmo
2. Disposição mental sobre o mundo (contexto)
3. Disposição mental analítica (sobre a organização)
4. Disposição mental para a colaboração (sobre relacionamentos)

Para Mintzberg (2006, p. 265), a disposição mental significa que "o pensamento reflexivo encontra a ação prática sobre si mesmo, a organização e as pessoas". Ainda segundo o autor, é necessário transformar o cenário pedagógico tornando a sala de aula um espaço reflexivo, onde alunos e professores afastem suas certezas e institucionalizem suas dúvidas.

²⁰ Para detalhamento dos sentidos ver Soares Filho (2006, p. 18 e 19).

²¹ Documento elaborado pela UNESCO.

Todas as proposições e reflexões até aqui apresentadas, a despeito de terem orientações teóricas diferentes e um caráter prescritivo, convergem para a necessidade de se repensar o modelo educacional, de forma a promover a educação de pessoas reflexivas, conscientes, autônomas, com visão ampliada e responsáveis por suas ações.

Com base nisso, nesta dissertação, argumenta-se que as bases de uma educação gerencial para a sustentabilidade devem considerar, entre outros pontos, que:

1. A educação transformadora cria um sujeito dotado de autoconhecimento (FREIRE, 1982).
2. O processo de pensamento é um processo dinâmico de construção (MORIN, 2003).
3. A prática educativa cria consciência e a conscientização ultrapassa a esfera da compreensão chegando a uma esfera crítica (FREIRE, 1982).
4. A aprendizagem é uma função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).
5. A compreensão é inerentemente social, em vez de um ato biológico (VIGOTSKY, 1991).
6. A aprendizagem ocorre mediante a experimentação (VIGOTSKY, 1991).
7. A reflexão realizada de forma crítica é fundamental na aprendizagem (ARGYRIS, 1991; SCHON, 2000).
8. Para lidar com a realidade é necessário repensar as relações com os outros e com o mundo (DEWEY, 1971, 1978).

A educação gerencial em ambientes de negócios sustentáveis, entendida sob estas perspectivas, demanda uma mudança curricular, implicando a alteração na abordagem e no *lócus* da aprendizagem, na frequência, nas metodologias, conteúdos e processos utilizados. O Quadro 3 permite sintetizar os principais pontos de mudança na abordagem.

<i>Abordagem tradicional</i>	<i>Ponto de mudança</i>	<i>Abordagem para a sustentabilidade</i>
Formal, direção subjetiva, controlada organizacionalmente.	Abordagem para aprendizagem	Experiencial. Tácita, implícita, formal e informal, controlada individualmente
Hierárquica, individual, focada, estruturas altas e demarcadas. Limites definidos	Concepção de organização	Orientado para equipes. Coletivo. Estruturas enxutas e flexíveis. Organizações virtuais e <i>networks</i>
Eventos específicos, baseados em cursos. Edifício próprio com localização no local ou fora do local	Espaço para aprendizagem/ Contexto Físico	Aprendizagem pela demanda, em qualquer tempo, local, processo de aprendizagem <i>just-in-time</i> . Aprendizagem virtual
Baixa frequência, intermitente, descontínua	Frequência de Aprendizagem	Processo de Aprendizagem contínua.
Nível individual e de cargo predominam	Nível de Aprendizagem	Nível Individual, Cargo, Equipe, Organizacional e Mundo.
Aquisição de habilidades. Intensificação da competência individual	Metas de atividades de aprendizagem	Construir competências. Resolver temas reais do negócio e da sociedade. Incrementar processos reflexivos além da aquisição de habilidades.
Aprender ouvindo. Aprendizagem baseada em sala de aula. <i>Workshops</i> , seminários, leituras, pacotes de aprendizagem. Aprendiz	Metodologia de Aprendizagem utilizada	Aprender fazendo (<i>learn doing</i>), Aprender a aprender, aprendizagem integrada. Aprendizagem mesclada, combinada. Aprendizagem

passivo e envolvimento limitado. Foco no individual.		experiential. Conversação, <i>networking</i> , ação baseada em projetos. Personalizada, customização, aprendizagem focada em equipe.
Didática, formalizada	Processos de Aprendizagem	Informal, experiential, incidental, <i>ad hoc</i> . Intercâmbio social ou baseado em colegas
Produzido e ambiente artificial de aprendizagem. Isolado. Assíncrono	Contexto temporal	Contínuo, síncrono e em tempo real.

QUADRO 3: ABORDAGEM TRADICIONAL X ABORDAGEM DE SUSTENTABILIDADE

Fonte: Adaptado de Antonello, 2005, p.10

Educar gestores para ambientes de negócios sustentáveis, como concordam os autores aqui apresentados, é um desafio para as escolas de negócios. Mintzberg (2006, p. 386) argumenta que estas instituições precisam ser reconcebidas e, para isso, será necessário repensar sobre quem é educado, como é educado e com que finalidade. Este é o desafio que se impõe às escolas na busca de aprimorar a qualidade das nossas lideranças e das respostas dadas frente aos cenários que se apresentam.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por finalidade elucidar os aspectos relativos aos procedimentos adotados no decorrer da realização da pesquisa à qual este estudo se refere. O objetivo deste estudo é descrever e analisar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial de uma escola de negócios brasileira articula a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis.

Para isso, são apresentadas a estratégia da pesquisa, a delimitação da unidade de análise, as técnicas e delimitações da análise de dados e o processo de análise.

3.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Segundo Triviños (1987), três correntes do pensamento têm orientado as pesquisas em Ciências Sociais: positivismo, fenomenologia e marxismo.

O positivismo influenciou as pesquisas até a década de 70 de forma imperiosa e, na medida em que foi diminuindo seu grau de influência, a fenomenologia foi ganhando espaço. Por sua vez, constata-se a falta de tradição do emprego do materialismo dialético, sendo uma das suposições a complexidade do método que impõe barreiras em seu uso (TRIVIÑOS, 1987).

A fenomenologia trouxe avanços ao questionar o conhecimento positivista e considerar o sujeito no processo de construção do conhecimento, ajudando a decifrar e compreender a complexidade que envolve os estudos organizacionais (TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995).

Godoy (1995a) afirma que os estudos qualitativos sempre estiveram presentes em investigações de natureza social, embora tenham sido por um tempo minimizados em função de uma influência das metodologias quantitativas e do enfoque positivista. Para a autora, nos dias atuais, “a pesquisa qualitativa tem lugar assegurado como uma forma promissora e viável de trabalhar em ciências sociais” (GODOY, 1995a, p. 7). Castro (2006) situa a pesquisa qualitativa no campo da oralidade, do particular e da complexidade, afirmando que cabe ao pesquisador compreender os dados que emergem do interior, a partir de uma compreensão subjetiva da realidade.

Em função do tema e do problema escolhido, esta pesquisa situa-se como qualitativa, adotando-se como estratégia o estudo de caso único de natureza descritivo-analítica (YIN, 2005; TRIVIÑOS, 1987) que investiga como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial articula a formação de gestores para a atuação em ambientes de negócios sustentáveis. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não admite uma visão fragmentada e se desenvolve em uma interação dinâmica entre todos os elementos que constituem o ambiente da pesquisa.

Em relação à escolha de um estudo de caso utiliza-se a afirmativa de Yin (2005, p. 19) para justificar a opção por essa estratégia de pesquisa,

os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Triviños (1987, p. 133) afirma que “o estudo de caso é um dos mais relevantes dentre as estratégias de pesquisa qualitativa e representa uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.”

Logo, o estudo de caso possibilita lidar com uma variedade de evidências, conferindo-lhe um poder diferenciador em relação a outras estratégias utilizadas em pesquisas empíricas, justamente por lidar com uma multiplicidade de dimensões (YIN, 2005; TRIVIÑOS, 1987).

Em função desta realidade complexa, Godoy (1995b) alerta para o fato de que o pesquisador deverá estar aberto para novos elementos ou dimensões mesmo estando a pesquisa ancorada inicialmente em um esquema teórico.

No tópico seguinte apresentam-se os critérios utilizados para a escolha da unidade de análise.

3.2. DELIMITAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE

A escolha da unidade de análise se deu através da identificação de escolas de negócios brasileiras portadoras de creditações nacionais e internacionais que atestam a qualidade técnico-pedagógica dos programas oferecidos. No levantamento, identificou-se cinco sistemas de creditações: (1) EQUIS²² - *European Quality Improvement System*; (2) *Association of MBA's*²³; (3) AACSB²⁴ - *The Association to Advance Collegiate Schools of Business*; (4) ANAMBA²⁵ - Associação Nacional de MBA e (5) SAA²⁶ - Sistema de Acreditação Anpad.

Pesquisando sobre cada um dos sistemas, identificou-se onze escolas de negócios brasileiras portadoras das diferentes creditações, conforme quadro apresentado.

²² <http://www.efmd.org/component/efmd/?cmsid=040929sqku>

²³ <http://accreditation.mbaworld.com/content/accreditedlistall/index.html>

²⁴ <http://www.aacsb.edu/accreditation/>

²⁵ <http://www.anamba.org.br/anamba/default.aspx>

²⁶ http://www.anpad.org.br/sobre_acreditacao.php

Escolas	Acreditações				
	EQUIS	Association of MBA'S	AACSB	ANAMBA	SAA / ANPAD
BSP - Business School São Paulo				X	
COPPEAD - Instituto de Pós Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro	X			Fundador	X
EAESP FGV - Escola de Administração de Empresas de São Paulo	X	X	X	Fundador	
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Escola de Administração				X	X
ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing				X	
FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado				Fundador	
FIA - Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (USP)		X		X	X
FDC - Fundação Dom Cabral	X	X		Fundador	
INSPER IBMEC SP		X		X	
UFPR - Universidade Federal do Paraná					X
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais					X

QUADRO 4: SISTEMAS DE ACREDITAÇÃO DE ESCOLAS DE NEGÓCIOS BRASILEIRAS

Fonte: dados da pesquisa documental realizada pela pesquisadora (2008).

Após análise de cada sistema, optou-se por um novo recorte com as escolas brasileiras possuidoras da certificação EQUIS. Esta decisão baseou-se no fato de que este sistema (1) é considerado como um dos principais sistemas internacionais de avaliação da qualidade, melhoria e acreditação das instituições de ensino

superior em gestão e administração de empresas; (2) possui 115 escolas acreditadas em 33 países; (3) foca todos os programas destinados à educação executiva oferecidos pelas escolas de negócios e não somente os programas de educação formal (MBA's); e (4) verifica o equilíbrio entre a qualidade acadêmica e as necessidades do mundo corporativo (DURAND; DAMERON, 2008).

Neste recorte, identificou-se as seguintes escolas brasileiras: (1) COPPEAD /UFRJ – Instituto de Pós Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade do Rio de Janeiro; (2) EAESP/FGV-SP – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas; e (3) FDC - Fundação Dom Cabral em Minas Gerais, todas localizadas na região Sudeste do Brasil.

Por limitações de tempo e critérios de acesso da pesquisadora elegeu-se uma das escolas como unidade de análise que, a partir deste momento, visando preservar sua identidade, passa a ser identificada como "*Alpha Business School* (ABS)".

Na sequência, apresentam-se as fontes utilizadas para a coleta de evidências deste estudo de caso.

3.3. TÉCNICAS E DELIMITAÇÕES DA COLETA DE DADOS

De acordo com Triviños (1987), uma pesquisa qualitativa não se faz de forma fragmentada e sem levar em consideração um processo dinâmico e de retroalimentação permanente. Por considerar "a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científico", Triviños (1987, p. 138) aponta que pesquisadores que trilham por este caminho devem se apoiar em instrumentos que

levem em consideração a sua própria implicação e do sujeito que fornece as informações.

Para esta pesquisa, será adotada a técnica da triangulação de dados com o uso de análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação assistemática (YIN, 2005). Estas opções estão relacionadas ao fato de que, além de considerar a perspectiva dos entrevistados como um dos elementos-chave da pesquisa, possibilita também a ampliação da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Como fontes de pesquisa documental serão utilizados o site da Instituição, recortes de matérias publicadas em jornais e revistas especializados e *portfólio* de todos os programas oferecidos pela escola.

A escolha pela entrevista semiestruturada encontra em Triviños (1987, p. 146) sua justificativa, na medida em que oferece "um amplo campo de interrogativas" e por valorizar a presença do pesquisador, além de possibilitar maior aproximação entre informante e pesquisador, estabelecendo-se um ambiente de confiança e de trocas dinâmicas.

Utilizou-se um roteiro semiestruturado (apêndice A), onde se buscou investigar (1) aspectos relacionados à história pessoal do informante e os marcos históricos da Instituição; (2) características dos projetos educacionais, metodologias utilizadas e o reflexo na atuação dos docentes; (3) temas demandados pelas empresas na formação de suas lideranças; (4) os princípios e diretrizes da escola de negócios na formulação do projeto pedagógico e dos programas ofertados; e (5) a percepção dos informantes quanto aos desafios impostos à escola de negócios nos dias atuais.

Após o envio de solicitação de acesso para a pesquisa (apêndice B) e aceite da Instituição, deu-se início à etapa de seleção dos entrevistados. Foram realizadas dez entrevistas nos meses de Maio a Junho de 2009. A seleção de entrevistados contou com representantes do corpo diretivo e técnico, sendo definidos como representantes de corpo diretivo os gestores executivos e os de programas e, do corpo técnico, gestores de projetos e de núcleos internos. Foram entrevistados cinco representantes de corpo diretivo, representando 36% deste quadro, e cinco do corpo técnico, representando 15%.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, sem interrupções e com duração média de noventa minutos em dois *campi* da ABS. Não foi observado qualquer sinal de desconforto dos entrevistados durante o processo, havendo total colaboração. Todas as entrevistas foram gravadas com permissão dos informantes e em algumas delas, após o equipamento de gravação ter sido desligado para uma avaliação da entrevista, surgiram informações adicionais.

Neste mesmo período, a pesquisadora fez observação assistemática. Esta situação em muito contribuiu para a análise dos dados ao possibilitar conversas informais com diferentes profissionais da Instituição, leitura de murais, observação de movimentação de participantes de programas gerenciais, observação sobre o ambiente, as condições de trabalho e as interações estabelecidas pelas diversas equipes (docentes, pesquisadores, equipe técnica e de suporte).

De posse dos dados iniciais, iniciou-se a etapa de codificação e a análise de dados, cujas etapas são descritas na seção que segue.

3.4. O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Para Godoy (1995b, p. 23), "qualquer comunicação que veicule um conjunto de significados de um emissor para um receptor, pode em princípio, ser decifrada pela técnica de análise de conteúdo", que foi a selecionada para este estudo.

Para Bardin (1977, p. 42), o termo análise de conteúdo significa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Portanto, numa perspectiva qualitativa, cabe ao pesquisador decifrar o que está por trás dos fragmentos selecionados. Conforme afirma Godoy (1995b), "o esforço do analista é entender como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem."

A análise inicial foi feita por meio de uma leitura prévia de todo o material encontrado, o que Godoy (1995b) chama de "leitura flutuante", possibilitando organizar todos os dados e selecionar aqueles que mais se aproximam do propósito da pesquisa. Na etapa de tratamento e interpretação dos dados e de posse de todo o material levantado sobre programas abertos, customizados e Pós-Graduação²⁷, buscou-se dar significado aos achados de pesquisa através de cinco categorias de análise: (1) diretrizes e valores da escola presentes na formulação do projeto pedagógico²⁸; (2) os conteúdos dos programas de educação gerencial; (3) os objetivos dos programas; (4) a metodologia utilizada; e (5) a prática docente

²⁷ O projeto das redes de parceria não fará parte desta análise.

²⁸ Neste estudo adota-se o conceito de marco filosófico, também denominado de marco doutrinal, e inclui a concepção de sociedade, pessoa, educação (GANDIN, 1998).

(DEWEY, 1971, 1978; FREIRE, 1982; ARGYRIS, 1991; SCHON, 2000; VIGOTSKY, 1991; MORIN, 2003; MINTZBERG, 2006; SENGE et al, 2009).

Vergara (2005) apresenta três tipos de grades para a categorização dos dados: grade aberta, grade fechada e grade mista. Neste estudo será utilizada a grade mista, cujas categorias são definidas inicialmente com base na literatura, sendo, entretanto, mutáveis. Nesta modalidade, todos os elementos coletados serão considerados e integrados às categorias.

Ao longo da descrição e análise do caso em estudo serão utilizados fragmentos das entrevistas. Estes fragmentos, que em algumas situações foram manipulados pela pesquisadora a fim de eliminar qualquer identificação da Instituição, assim como de seus clientes e profissionais, serão identificados com os seguintes códigos: representante de corpo diretivo (RCD) e representante de corpo técnico (RCT).

3.5. LIMITAÇÕES DO MÉTODO

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso único, entende-se que este estudo traz em si as seguintes limitações:

1. O estudo de caso único, embora permita generalizações teóricas, não pode ser estendido a toda e qualquer situação, por estarem os resultados diretamente vinculados à história da organização e sua forma de conceber e desenvolver programas de educação gerencial.
2. A análise dos dados baseou-se nas informações fornecidas pela amostra de entrevistados da ABS e da análise dos dados secundários. Entende-se que a confiança entre pesquisador e entrevistado na primeira situação é de

fundamental importância para a pesquisa, mitigando a possibilidade de o entrevistado fornecer uma informação que não corresponda necessariamente à sua forma de perceber e agir. Entretanto, trabalha-se com a suposição de que todos os entrevistados, por terem aceitado participar, forneceram informações que correspondem à realidade da organização.

4. "ALPHA BUSINESS SCHOOL - ABS": O CASO EM ESTUDO

4.1. A ESCOLA DE NEGÓCIOS

A *Alpha Business School - ABS*, de acordo com documentos internos, é uma instituição brasileira, autônoma e sem fins lucrativos, com 33 anos de existência e atuação internacional. Sua existência é marcada por forte crescimento e vocação para a internacionalização.

Sua missão é "contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade por meio da educação e capacitação de executivos, empresários e empresas", tendo como negócio "soluções educacionais para o desenvolvimento empresarial" e como objetivo "ser referência em desenvolvimento de executivos e empresas".

A *ABS* tem como princípios institucionais: (1) parceria; (2) utilidade; (3) valorização das pessoas; (4) tenacidade; (5) ousadia; (6) inovação; (7) ética e (8) auto-sustentação. Sua estratégia fundamenta-se na missão, princípios e identidade, assim como se alinha "aos compromissos internacionais assumidos, sinalizando caminhos para ampliar sua atuação e sua contribuição para o desenvolvimento de uma economia justa e sustentável" e está sintetizada em três pilares: (1) gerar conhecimento próprio, (2) internacionalizar suas operações e (3) promover o desenvolvimento da organização.

A escola é signatária do Pacto Global²⁹ e atuou diretamente na construção de outros dois documentos orientadores da educação executiva: (1) os Princípios para

²⁹ Iniciativa voluntária desenvolvida pela ONU que fornece diretrizes para promover o engajamento do mundo empresarial na construção de um mercado mais estável, igualitário e inclusivo, e assim gerar uma sociedade próspera e assegurar o desenvolvimento sustentável. Esta iniciativa conta com mais de 5.200 organizações signatárias.

Fonte: <http://www.pactoglobal.org.br/pactoGlobal.aspx>

a Educação Empresarial Responsável – PRME³⁰ e (2) Liderança Globalmente Responsável: um chamado ao engajamento.

A ABS oferece soluções educacionais agrupadas em quatro famílias:

1. **Programas abertos** – voltados para a capacitação pessoal e profissional dos participantes. Possui foco nas competências e habilidades do gestor tratando de temas de gestão geral e competências específicas. São desenvolvidos com base na experiência da ABS ou em parceria com escolas internacionais, valorizando a aplicação prática de conceitos.
2. **Pós-graduação** – MBA, Pós-MBA, Mestrado e Especialização. O MBA é oferecido em turmas abertas ou fechadas entre empresas com uma metodologia que permite a conciliação de desenvolvimento e atividades profissionais. O Pós-MBA é desenvolvido em parceria com uma escola internacional e se destina exclusivamente aos ex-participantes de MBA da ABS. O mestrado profissionalizante é oferecido em parceria com outra Instituição educacional e enfatiza os estudos de estratégia e competitividade nas organizações. A especialização, embora ofereça uma visão de gestão geral, possibilita ao participante especializar-se em uma das seis ênfases oferecidas: (1) Finanças; (2) Projetos; (3) Logística; (4) Marketing; (5) Pessoas e (6) Negócios.
3. **Programas customizados** – orientado para as necessidades específicas das organizações, buscando a articulação entre a teoria e a prática.
4. **Parcerias** – Fundamentação, sistematização e troca de experiências através da criação de redes empresariais e se baseia em seis fundamentos: (1) agregação de valor; (2) cooperação; (3) reciprocidade; (4) complementaridade; (5) confiança; e (6) decisão compartilhada.

³⁰ Os PRME (Princípios para a Educação em Gestão Responsável, na sigla em inglês) surgiram de uma iniciativa do Pacto Global das Nações Unidas para incentivar as instituições de ensino superior a atuarem de maneira responsável e de acordo com um conjunto de valores aceitos internacionalmente como fundamentais para o alcance da sustentabilidade.

Em 2008, a ABS contou com a participação de 23.079 participantes em seus diferentes programas, apresentando um crescimento de 3% em relação ao ano de 2007 e 1.121 empresas clientes com um crescimento de 22% em relação ao mesmo período. Em relação a 2007, observa-se um crescimento em número de empresas participantes das parcerias de 32%, nos programas abertos, de 25% em número de participantes e de 2% em número de participantes dos programas customizados, todos os números confirmando o crescimento da escola nos últimos três anos. Por sua vez, pelo terceiro ano consecutivo, os programas de Pós-Graduação apresentaram um decréscimo em número de participantes, ficando em 2008 com 9,6% a menos do que em 2007 em número de participantes.

As soluções educacionais responderam em 2008 por um faturamento de R\$ 94 milhões, o maior de sua história, tendo cada família de programas contribuído da seguinte forma:

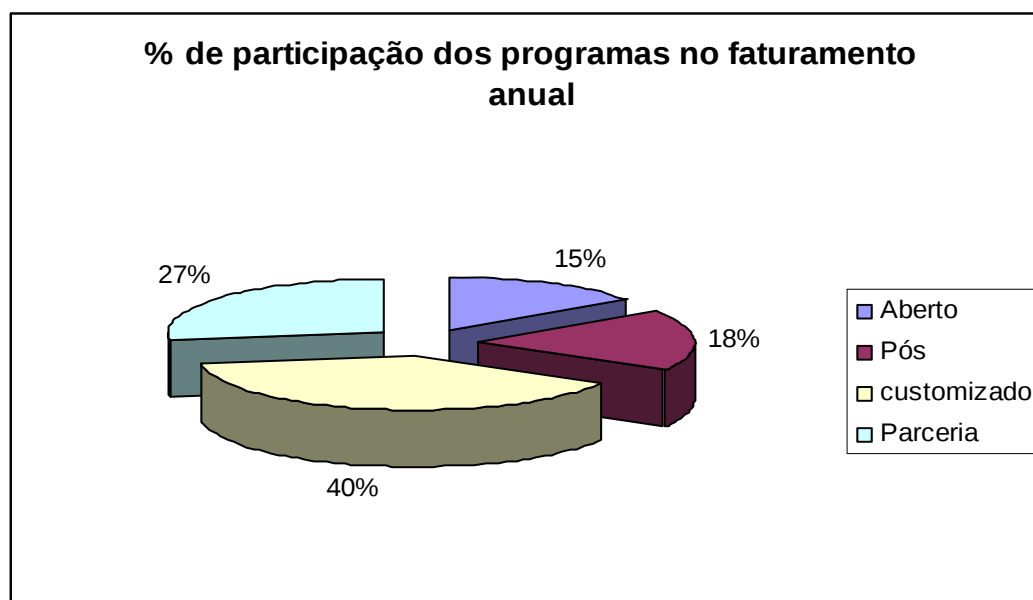


Figura 1: % de participação dos programas no faturamento anual.
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Em busca de uma crescente geração e disseminação de conhecimento, um dos pilares de sua estratégia, a ABS vem investindo em ambiente e estrutura que favoreçam e estimulem essas atividades, através da "criação de núcleos de referência, espaços de estudos e debates, pesquisa e desenvolvimento de conteúdos, metodologias, tecnologias e soluções inovadoras." Dentre estas iniciativas, destacam-se os núcleos de desenvolvimento de liderança, pedagógico e o de sustentabilidade e responsabilidade corporativa. No ano de 2008, aproximadamente 27 mil horas técnicas foram alocadas com um investimento de 8% da receita operacional.

Além de possuir alianças e acordos internacionais de cooperação com 22 instituições educacionais e de pesquisa, é afiliada a seis entidades internacionais voltadas para a educação executiva e possui certificações internacionais, estando presente em *rankings* de âmbito nacional e internacional.

A ABS possui em seus quadros 248 colaboradores, entre profissionais de nível diretivo, técnico, docentes em tempo integral e profissionais de suporte administrativo. Conta ainda com 827 professores brasileiros e estrangeiros nas categorias visitantes, associados e convidados, aliando a formação acadêmica à experiência empresarial. Diversas ações de capacitação do corpo administrativo e técnico foram realizadas no ano de 2008, sendo investidos aproximadamente R\$ 1 milhão de reais para 464 participações em 113 ações de diferentes níveis.

Como parte de sua estratégia de desenvolvimento e capacitação de sua equipe, a ABS oferece ações de treinamento e desenvolvimento e mantém um núcleo pedagógico cujo principal objetivo é oferecer suporte técnico e metodológico ao corpo docente e técnico. Entre suas atividades, promoveu no ano de 2008 encontros com os profissionais visando à interação e troca de experiências no

trabalho com adultos, a capitalização de conhecimento e apresentação de novas pesquisas na área.

Sua estrutura física, disposta em três *campi*, possibilita a realização de eventos de grande porte, além de ter inaugurado recentemente um centro de gestão do conhecimento, o que é apontado pelos entrevistados como “mais um dos marcos de crescimento da Instituição, colocando-a definitivamente no cenário internacional”.

Para a *ABS*, seus desafios da sustentabilidade estão distribuídos em três dimensões:

1. Incorporação do tema nos conteúdos e atividades educacionais;
2. Incorporação do tema na gestão da instituição;
3. Incorporação do tema nas relações da *ABS* com a comunidade de seu entorno.

Visando coordenar todas as ações, foi criado um comitê interno de sustentabilidade e inclusão social, cujas principais atribuições são: (1) fornecer subsídios para a atualização conceitual e filosófica sobre o tema; (2) contribuir para a inclusão do tema na estratégia e nas operações da *ABS*; (3) contribuir para a definição, estruturação e operacionalização do projeto negócios com ênfase em inclusão social; (4) recomendar medidas e ações que fortaleçam as ações sociais dos colaboradores e de sustentabilidade e inclusão social nos processos e negócios realizados pela instituição; (5) buscar a integração e sinergia entre os diferentes projetos e ações no curto, médio e longo prazos; e (6) recomendar a institucionalização e promover as relações de cooperação com outras entidades da comunidade e da sociedade.

Entre os resultados alcançados neste primeiro ano, a *ABS* destaca em seu relatório anual as seguintes ações:

1. Incorporação do tema em 70% dos programas abertos e em 100% das turmas de MBA.
2. A oferta de uma disciplina sobre ética e responsabilidade social de forma eletiva nos cursos de especialização
3. Participação dos professores do núcleo de sustentabilidade em diferentes programas e orientação em projetos finais de curso com o tema sustentabilidade.
4. Realização de dois programas customizados sobre o tema para uma empresa de grande porte.
5. Elaboração de uma carta de convivência com expectativas sobre comportamentos e atitudes dos colaboradores.
6. Realização de um programa de treinamento interno sobre gestão responsável para profissionais do corpo técnico, docente e administrativo.
7. Diversos eventos realizados pela Instituição e colaboradores voluntários para a comunidade do entorno, tais como: concessão de bolsas de estudo para graduação, cursos de qualificação de jovens, manutenção de biblioteca local, realização de bazar, eventos diversos para crianças, seminários de empreendedorismo para jovens, apoio a instituições locais para geração de renda e campanhas de mobilização.

4.2. O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Na Tabela 03 se visualiza o perfil dos sujeitos entrevistados. Esta síntese evidencia que todos os entrevistados já atuam na ABS há no mínimo 4 anos permitindo inferir que as informações fornecidas retratam a experiência vivida na organização.

TABELA 3: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

	<i>Código de identificação</i>	Tempo de empresa
Corpo diretivo	RCD01	11 anos
	RCD02	20 anos
	RCD03	06 anos
	RCD04	28 anos
	RCD05	12 anos
Corpo técnico	RCT01	10 anos
	RCT02	08 anos
	RCT03	24 anos
	RCT04	04 anos
	RCT05	04 anos

Fonte: dados de pesquisa (2009)

Além do tempo de empresa, o levantamento permite identificar outras características, tais como nível de escolaridade, área de atuação, história inicial na ABS, permitindo estabelecer um perfil mais detalhado dos entrevistados. Entretanto, por se tratar de um estudo qualitativo cujo número de entrevistados é mais restrito e visando preservar a identidade dos respondentes, optou-se por restringir estas informações.

5. A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial de uma escola de negócios brasileira articula a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis.

Inicialmente apresenta-se o esquema conceitual e na sequência, com base nas entrevistas realizadas e análise dos documentos, a discussão dos dados levantados na pesquisa empírica.

5.1. O ESQUEMA CONCEITUAL

A partir da fundamentação teórica, o problema de pesquisa e seus objetivos, a pesquisa foi articulada tomando por base o seguinte esquema conceitual:

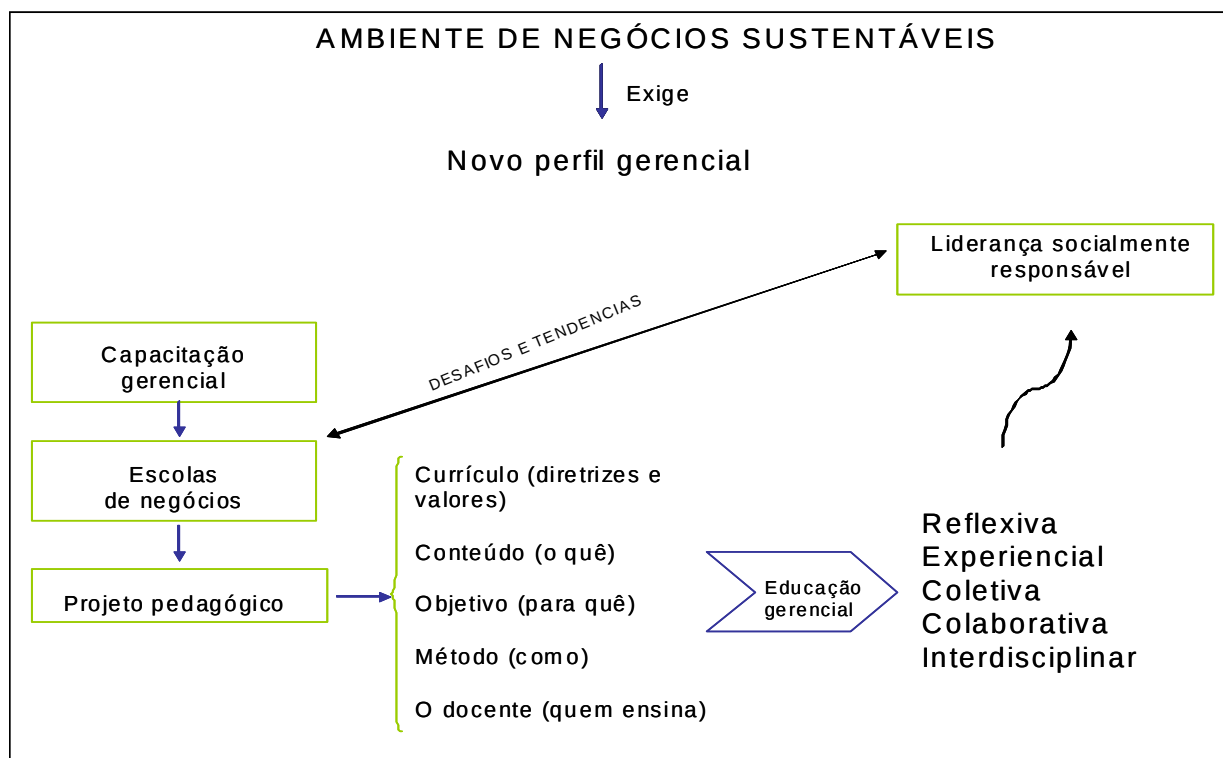


Figura 2: Esquema conceitual da dissertação

Fonte: Articulação teórica e metodológica da pesquisa (2009)

Neste trabalho se assume que o ambiente de negócios passa neste momento por transformações. Esta transformação implica um repensar da relação homem - organização - mundo, do paradigma econômico, da forma de produzir e de gerar valor não só para o presente, mas, acima de tudo, para as gerações futuras.

A gestão organizacional, baseada em um pensamento especializado, disciplinar e fragmentado, típico da era industrial e que sempre garantiu sucesso nos ambientes de negócios, vem cedendo espaço para o pensamento multidisciplinar e holístico. Esta visão, que interliga causas e efeitos, anuncia o fim de um modelo que privilegia a gestão de curto prazo, exclui o homem e a natureza do processo econômico, não leva em consideração a finitude de recursos, as gerações futuras, o equilíbrio entre crescimento econômico e benefícios sociais e ambientais e a cooperação global e prevê que as ações humanas sejam baseadas nas vertentes econômicas, sociais e ambientais trazendo para dentro das organizações a necessidade de entender o mundo de forma tridimensional, operando com base em uma governança tripolar, exigindo das organizações um novo pensamento e uma nova ação gerencial (AKTOUF, 1996; ALMEIDA, 2002, 2008; CATTANI, 2003; SENGE et al, 2009).

Em relação ao papel gerencial, assume-se que há uma transição em curso que extrapola as funções administrativas típicas de um gestor, tais como: planejamento, comando, organização e controle, chegando ao campo da influência, da adaptação a diferentes contextos, da imprevisibilidade, do pensamento para além das cercas mentais e da convivência com paradoxos. Pensar sistemicamente compreendendo a complexidade do mundo é apontado também como mais um dos desafios para a liderança, bem como pensar no futuro e agir no presente, buscando

inovações que permitam a realização de negócios sustentáveis (MINTZBERG, 2006; ALMEIDA, 2008; SENGE et al, 2009).

Esta nova exigência se reflete no aumento da demanda por parte das organizações e dos próprios indivíduos por programas de educação executiva que possam formar profissionais com as competências requeridas para o ambiente de negócios. Em função desta demanda, provedores de educação e desenvolvimento gerencial estruturam projetos pedagógicos que reflitam as necessidades presentes e futuras dos gerentes e das organizações.

Entretanto, observa-se que as escolas de negócios trabalham sob a influência de um modelo norteamericano e com um foco essencialmente voltado para negócios, oferecendo programas que não conseguem abranger o real sentido da administração, que educam gestores e influenciam a ação gerencial a partir de esquemas de pensamento mecanicista, fragmentado, especializado, determinístico, prescritivo e com forte orientação para resultados financeiros além de descontextualizado da cultura local (LEAVITT, 1957; CHANLAT, 2000; WOOD JR; PAULA, 2002; NICOLINI, 2003; MINTZBERG, 2006).

Entendendo a educação como um processo permanente que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras e baseado em quatro pilares: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; (4) aprender a ser (DELORS, 1996), se buscará analisar cada um dos elementos que compõem o projeto pedagógico da escola de negócios, visando identificar como estas escolas articulam a formação de gestores para ambientes de negócios sustentáveis. Entende-se como elementos de um projeto pedagógico: currículo, conteúdo, objetivo, metodologias e a prática docente.

De acordo com Silva (1999), mais do que selecionar e definir conteúdos, a discussão fundamental em qualquer projeto pedagógico está no tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Logo, identificar as diretrizes e valores presentes na grade curricular pode fornecer pistas quanto aos objetivos do programa, sendo de natureza reprodutora ou de transformação da sociedade.

Em relação a conteúdo e método, assim como discutido por Aktouf (2005), entende-se que estes dois elementos caminham juntos e se o conteúdo proposto é o de reprodução do modelo vigente, o método vai se impor por si mesmo. Ou seja, sendo a tendência de reprodução, serão oferecidas atividades que possibilitem aos aprendizes somente o reforço de ações e discursos vigentes. Por outro lado, se o que se busca é a transformação observa-se a presença de um ambiente de aprendizagem experiencial, colaborativo, coletivo e interdisciplinar, que promova a educação de pessoas reflexivas, conscientes, autônomas, com visão ampliada e responsável por suas ações (DEWEY, 1971, 1978; FREIRE, 1982; ARGYRIS, 1991; VIGOTSKY, 1991; SCHON, 2000; MINTZBERG, 2006).

Este novo fazer na educação gerencial traz implicações para a prática docente. O professor, que até então era o detentor do conhecimento prático e teórico, agora é desafiado a atuar em um ambiente reflexivo, onde prevaleça o diálogo criativo e permita que alunos e professores afastem suas certezas e institucionalizem suas dúvidas (MORIN, 2003; MINTZBERG, 2006).

Como argumenta Mintzberg (2006), neste cenário, as escolas de negócios precisam ser reconcebidas e, para isso, se faz necessário repensar sobre quem é educado, como é educado e com que finalidade. Estas questões podem demandar uma mudança curricular, implicando a alteração na abordagem e no *lócus* da aprendizagem, na frequência, nas metodologias e conteúdos. E é justamente neste

repensar da educação gerencial que foram identificados os desafios, dilemas e tendências da educação gerencial para ambientes de negócios sustentáveis, objeto de estudo desta pesquisa.

5.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas entrevistas realizadas e documentos analisados buscou-se investigar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial da *ABS* articula a formação de gestores para a atuação em ambientes de negócios sustentáveis.

Para tanto, apresenta-se e discute-se, a partir dos fragmentos de documentos e relatos de entrevistas, as diretrizes e valores, conteúdos, objetivos, metodologias e a prática docente na *ABS*. Cada categoria é apresentada em separado por capítulos, com exceção das duas últimas – metodologia e prática docente – que por permitir uma melhor análise decidiu-se trabalhar de forma conjunta.

Ao final de cada capítulo apresentam-se interrogativas que serão retomadas e discutidas, de maneira conjunta, no capítulo de considerações finais.

5.2.1 As diretrizes e valores

Como argumentado por Bertolini (2004) e Fischer et al (2008), a construção curricular passa pelo entendimento de questões do tipo: quem educa, por que educa, como ensina, a quem serve, contra quem e a favor de quem. Ou seja, as diretrizes, valores e princípios que tecem o pano de fundo de uma proposta educacional.

Com base nos fragmentos das entrevistas e da análise de documentos constata-se que a *ABS* possui um conjunto de diretrizes e valores oriundos da direção da escola e disseminados para a equipe, que permeia a ação dos seus profissionais. De forma espontânea, ou quando interrogados, os entrevistados falam destas diretrizes e valores e afirmam que eles são a base de suas ações. De forma recorrente, afirmam que a *ABS* tem no seu “DNA” a missão de “decodificar as demandas advindas do mundo corporativo”, a partir de um processo denominado por eles de “escuta comprometida” e baseado no “fazer com”, respeitando o contexto de cada organização.

1. Na minha opinião, esses vinte e poucos anos criaram o verdadeiro DNA da *ABS*, [...] ele tem as cores do mundo corporativo (RCD01).
2. Um valor nosso é o fazer com, a gente não abre mão desse (RCD03).
3. [...] a *ABS* é assim. Ela customiza os programas. Então, ela dá uma resposta, ela conversa com o cliente, ela escuta a demanda (RCT01).
4. Todo conhecimento que é gerado aqui ele parte de uma demanda do cliente, das empresas (RCT03).

O direcionador de atendimento à demanda das organizações demonstra ser o “motor” da *ABS*, definindo, inclusive, sua estrutura organizacional. Entre a equipe de técnicos e docentes e organizações, há a figura de um gerente de projeto que tem a missão de fazer a interlocução com as empresas e professores em busca de soluções educacionais. Percebeu-se durante as entrevistas que o papel desempenhado pelo gerente de projeto é crítico para o alcance de resultados da *ABS*.

Esta percepção baseia-se nos relatos recorrentes da capacidade deste profissional em entregar um conteúdo transformador ou simplesmente de atendimento de demanda, da responsabilidade em definir a linha de ação pedagógica, da necessidade de assegurar a capacitação deste profissional, dentre outras que ainda serão apontadas no decorrer desta análise. Os fragmentos que seguem ilustram alguns destes pontos abordados.

5. O gerente ainda continua – e eu creio que continuará sendo – um elemento vital nesse processo. E ele é esse indivíduo que faz essa conexão (RCT05).

6. A ideia dos gerentes de que eles são os interlocutores e que nós somos os verbalizadores, nós não concordamos com isso (RCT02).

7. Se o perfil do gerente de projeto é um perfil que acredita nessa educação compartilhada, nessa reflexão que o professor é muito mais um orientador, um facilitador, um indutor do que provavelmente o dono absoluto da verdade, ele tenta, na informalidade, construir uma metodologia com os docentes nessa linha (RCD04).

8. É isso o papel do gerente: ele é fundamental pra essa renovação, porque o gerente funciona como se fosse o cliente do professor. Então ele orienta, ajuda o professor com novos conteúdos, com novas metodologias e com o que realmente o mercado está precisando (RCD05).

Ao buscar uma customização intensa a partir das necessidades do mercado empresarial, a ABS de aproxima do que Mintzberg (2006) chama de *pull* do desenvolvimento gerencial, oferecendo para as organizações aquilo que elas consideram que seus gerentes necessitam, através de desenvolvimento de técnicas e habilidades. Entretanto, para este autor, o desenvolvimento gerencial “raramente educa” porque se volta muito para o tático e argumenta que o ideal seria uma combinação entre o *push* (a educação) e o *pull* (o desenvolvimento), tomando em

conjunto ações que se concentrem no trabalho, na experiência, mas também na educação e no indivíduo.

Em relação à natureza da solução oferecida pela escola, percebeu-se durante as entrevistas por parte de todos os entrevistados, a existência de um discurso sobre a natureza educacional do trabalho desenvolvido em detrimento de um trabalho consultivo. Além disso, em todos os documentos da escola são identificados elementos onde a solução desenvolvida é apresentada como tendo um caráter educacional. Entretanto, alguns entrevistados admitem que há uma fronteira muito pequena entre o caráter educacional e consultivo de algumas das soluções entregues pela ABS.

9. A nossa solução é educacional, ele (o cliente) vai caminhar com as próprias pernas, a gente vai dar todos os fundamentos daquilo que nós estamos fazendo, porque quando eu der o fundamento ele vai criar N outras atividades semelhantes que são mais apropriadas pra ele. Vão trazer uma melhor solução pra ele porque ele aprendeu a fazer aquilo (RCT01).

10. Nós não somos os detentores do conhecimento, nós não somos os que sabem e que vamos lá nas organizações ensinar a eles e dar soluções pras coisas que eles não sabem. Então é uma postura de humildade, talvez, e eu acho que nos diferencia, e que na verdade permite que a gente tenha sucesso [...] (RCT04).

11. Nosso negócio é educação. Tem que se transformar pessoas, transformar organizações, transformar sociedade pra algo melhor. Essa é a nossa causa. Eu acho que são instâncias onde o indivíduo possa um pouco refletir, analisar [...] (RCT05).

12. [...] consultoria é uma coisa que a gente evita atuar [...]. Nós queremos discutir uma ferramenta de gestão, implementar, mas como facilitadores da implementação e não como contratados para implementar (RCD01).

O relato de um dos dirigentes indica que embora haja esta tensão entre uma postura consultiva e educacional, a segunda, além de ser um direcionador na organização, é entendida como diferencial fomentando, inclusive, novos espaços de

geração de conhecimento, como a contratação de professores pesquisadores e a construção de um centro de geração de conhecimento sobre gestão. Este dado pode sugerir que ao fomentar uma postura educacional em detrimento de uma consultiva, a ABS pretenda desestimular projetos com base prescritiva.

13. [...] entre todas as maiores escolas de negócios do mundo, nós seremos a única escola que tem um edifício com todo o enchimento dedicado à geração de conhecimento. Então agora não é só mais a formação de programas e a entrega dos programas; é a geração de conhecimento. Isso daí é um marco na história das escolas de negócio, porque em geral as escolas de negócio são muito, muito voltadas para o desenvolvimento e a entrega de programas de cursos de capacitação de executivos e de empresas (RCD01).

A busca da autonomia e a promoção do equilíbrio entre o desenvolvimento individual e organizacional também são valores observados no processo de formulação do projeto pedagógico. Esta abordagem vai ao encontro dos argumentos de Silva (1999) e Freire (1983) quando discutem que o espaço educacional deve ensinar a pensar certo e estar calcado na discussão de que tipo de homem se deseja para a sociedade.

14. Nós vamos com toda intenção de que o cliente crie autonomia e passe a fazer aquilo por conta dele. A gente quer vê-lo crescer, então nessa dimensão nós somos educadores (RCT01).

15. Sempre vamos colocar nos nossos programas uma pauta para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente de qual instituição ele pertence. É um princípio que a ABS não abre mão (RCD01).

Para Aktouf (2005), de maneira geral as escolas de negócios baseiam suas abordagens em uma lógica de reprodução do modelo vigente com ênfase no fator capital e na preocupação do enriquecimento individual em um modelo de gestão focado no curto prazo. Ainda para o autor, as escolas e professores têm hoje a

responsabilidade de formar gestores que tomam decisões conscientes dos impactos destas para a sociedade.

A partir dos achados do caso, constata-se que a *ABS* vem desenvolvendo esforços para atuar em uma lógica de transformação, cabendo a ela o papel de desenvolver executivos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável e justa. Nos documentos analisados é possível identificar este propósito onde, além de explicitar em sua missão, evidenciam-se esforços em se fazer presente em fóruns globais³¹ onde é discutida a necessidade de uma evolução no modelo de negócios.

Entretanto, observou-se que nas entrevistas este princípio só foi explicitado por dois dos entrevistados, sendo um representante do corpo diretivo e o outro do corpo técnico.

16. Eu acho que existe um desejo forte de que ele se torne um princípio. O desejo está começando a virar metas, indicadores e ações. Mas ainda não está, na minha visão, no DNA da casa. [...] Algumas pessoas valorizam, outras não. As que valorizam, fazem; as que não valorizam vão ficando... E aí o próprio ambiente vai fazendo elas mudarem também. [...]. Seja porque o evento é positivo, seja porque ficar fora daquele pelotão não é bonito, seja porque algumas ações podem ser inclusive de retorno financeiro (RCD04).

17. A *ABS* vem se colocando muito como um espaço de deliberação da sociedade, de encaminhamento de questões, por meio da educação e da mobilização da sociedade. [...] é essa intenção expressa na visão dessa organização, de ser, participar do desenvolvimento de executivos para o desenvolvimento da sociedade. E isso é o mantra da organização (RCT02).

O hiato entre o desejo expresso e a prática de seus profissionais pode sugerir possíveis desafios internos com que a *ABS* se depara neste momento em face da necessidade de promover mudanças que a aproximem cada vez mais de um projeto

³¹ Global Compact, PRME - Principle for Responsible Management Education, Globally Responsible Leaders Initiative.

educacional voltado para a transformação da sociedade e de suas lideranças, como argumenta Mintzberg (2006).

Através das entrevistas, argumenta-se que estes desafios passam (1) pela capacidade de tornar cada vez mais claros a sua missão e o propósito de trabalhar através da educação por um desenvolvimento sustentável, implicando a necessidade de ofertar para as organizações não somente o que elas esperam receber, mas, e principalmente, o que precisam para promover transformação; e (2) a necessidade de fazer a transição de um modelo de negócios, definido por dois dos entrevistados (RCT05; RCD01) como “modelo de linha de montagem” onde o conhecimento era “embalado na cabeça das pessoas”, para um modelo de “geração de conhecimento” integrado a um projeto social mais amplo, como defende Aktouf (2005). Um dos entrevistados do corpo diretivo expressa este desafio ao citar que

18. o desafio da ABS é gerar conhecimento relevante para o conhecimento das empresas, disseminando valores e práticas de ética, transparência e sustentabilidade, capacitando colaboradores, professores e gerentes, livres pra disseminar os conceitos do desenvolvimento sustentável das empresas e sociedades (RCD02).

Os dados coletados permitem argumentar que os desafios de transformação da ABS geram tensões, questionamentos e dilemas internos que foram percebidos durante as entrevistas de maneira muito mais enfática nos relatos do corpo técnico, conforme pode se ler de maneira sintetizada no quadro abaixo:

Desafios	Fragmentos
Sair de um modelo de resposta às demandas para o de antecipação de demandas.	19. A nossa visão é de instituição educadora, que constrói as coisas, nunca atende a demanda. Não estamos aqui pra vender o que vieram comprar, não é isso! [...] o cidadão tem que transformar a sociedade. [...] a gente pensa que está seguindo a orientação e o discurso da organização (RCT02).

	20. O que incomoda ao nosso grupo é que a gente muda ainda sob demanda. E a gente gostaria de mudar mais proativamente. A verdade é que o customizado tem essa natureza: se a empresa não me solicitar, eu não vou ter como desenvolver alguma coisa, porque eu não tenho justificativa interna pra isso (RCT04). 21. Mas agora eu (empresa) quero o seguinte: quais são os rumos que eu devo tomar neste ou naquele tema? Essa é a nova demanda do mundo corporativo, ou seja, não é só eu te demandar, é você me falar também o que eu devo te demandar (RCD01).
Elucidação do posicionamento da escola como reprodutora ou transformadora da realidade	22. Eu não percebo muita mudança disso aqui hoje não. Pelo menos nas conversas que eu tenho o que vale mesmo, por exemplo, vamos fazer uma proposta pro cliente... Então, se a gente não for extremamente pragmático em oferecer as soluções que mudem os números no dia seguinte, a gente não está oferecendo o que o cliente realmente quer... Há pouca tentativa de reverter a visão e tentar oferecer alguma coisa que esteja além. Há muito discurso, mas quando a gente vê no concreto, e vamos ver o que é que tem que cortar pra poder ganhar [...]. Então a essência de atendimento ao mercado ainda é uma essência de competição. (RCT02) 23. Algumas rupturas eu sei que a ABS fez, não nos meus programas, em alguns projetos de pesquisa. [...] quando a gente tem esse espaço, o salto é muito grande nos customizados, talvez maior do que o salto que a gente se permite nos programas abertos. A gente tem que ter essa disposição, esse aval do cliente pra poder tentar (RCT04).
A capacitação dos profissionais que atuam na interlocução com empresas e profissionais internos.	24. Nós queremos estudar também, nós queremos de alguma forma estar inseridos de forma mais ampla nesse processo (RCT05).

	25. A tentativa que nós fizemos de nos aproximarmos de gerentes e de professores, e não foram poucas nos últimos anos, foram sempre frustradas. A gente marcou reuniões, fez convites, e sempre aparecia muito pouca gente. Agora, o grupo de professores, esse é mais grave, convoca e não tem resposta, a resposta é muito pequena (RCT02). 26. Você tem fóruns periódicos pra isso, então você pode às vezes ir a um, mas não pode ir a outros tantos, porque está viajando, porque está com cliente. [...] eu acho que ainda é um mecanismo desses que existem que garantem pouco. Eles promovem sem dúvida. Eles possibilitam, mas eles não garantem que a gente seja todos – o corpo gerencial, o corpo de professores – todos alinhados na mesma página, atualizados sobre as mesmas questões. Então é assim, eu acho que tem grupos que devem estar mais sensibilizados para um aspecto, grupos mais preparados em relação a outro [...] (RCT04)
--	--

QUADRO 5: DESAFIOS – DIRETRIZES E VALORES

Fonte: dados da pesquisa de campo (2009)

Os fragmentos 19 a 21 sugerem que fazer uma transição de um modelo de resposta a demandas empresarias para um de antecipação gera diferentes visões e posicionamentos. Se para um dos entrevistados (fragmento 19) a posição educacional é a que prevalece, negando inclusive o “DNA” da ABS ao afirmar que “nunca atende a demanda”, para o outro entrevistado (fragmento 20) as mudanças só podem acontecer em um programa customizado se houver demanda por parte do solicitante e reconhece que a ausência de uma postura proativa para a mudança ainda é motivo de incômodo para o grupo. Estas divergências sugerem que a postura de antecipação ainda não pode ser considerada uma prática efetiva da ABS.

Os fragmentos 22 e 23 reforçam o entendimento de que o “DNA” de atendimento à demanda pode impedir a escola de apresentar novos conteúdos e temas que a elevem à condição de uma escola que trabalha em prol da transformação do modelo de gestão e de negócios.

E por fim, os fragmentos 24 a 26 sugerem que há necessidade de se pensar em mecanismos efetivos de desenvolvimento e capacitação do corpo de técnicos e docentes, de forma a buscar o alinhamento entre diretrizes, valores, princípios, modelo de negócios e práticas desejadas pela a ABS.

Para Leite et al (2006) e Clinebell e Clinebell (2008), em nome de uma conexão com as práticas empresariais, as escolas de negócio podem contribuir para um modelo de repetição da ação sem reflexão, comprometendo a inovação e a criatividade. Aproximando este argumento da realidade da ABS encontra-se aqui o desafio de um permanente equilíbrio entre uma estreita conexão, que garanta a customização, o patrocínio e a sustentabilidade da própria escola, com a independência de ação dos profissionais garantindo a geração e disseminação de um conhecimento necessário para a transformação de lideranças e consequentemente das empresas que representam e da sociedade. Este desafio é expresso através do relato de um dos dirigentes.

27. No meu caso, eu tenho conflito o tempo inteiro porque eu, meio que represento a *school* e os programas representam o *business*. Então existe ainda um conflito entre o *school* e o *business* em uma *business school*. A nossa solução é convencer aos nossos professores pesquisadores que é possível transformar o desenvolvimento do conhecimento em negócio. Mas é possível vender o conhecimento, o desenvolvimento do conhecimento, daí a busca constante do patrocínio no mundo corporativo para as nossas pesquisas (RCD01).

Para Mintzberg (2006), face ao cenário de mudança no mundo de negócios, as escolas precisam ser reconcebidas, o que vem exigindo delas um repensar de

sua finalidade, propósitos, valores, práticas, projeto pedagógico e currículo. Esta mesma percepção é encontrada na fala de um dos entrevistados.

28. O que vai se diferenciar daqui a quatro ou cinco anos é a escola que conseguir ter um conteúdo, metodologias, abordagens pedagógicas mais adequadas a essas demanda das empresas, no sentido da gente ter pessoas cuja ética esteja coadunante com a ética da empresa, e que a empresa consiga fazer essa ética propalada, falada e desejada, para acontecer na prática [...] As empresas que vão sair lá na frente são as empresas que conseguirem ter um discurso coerente com a prática (RCT02).

Pode-se depreender que os questionamentos trazidos pelos entrevistados já denotam a necessidade deste repensar da *ABS*, permitindo, com isso, uma evolução em seu modelo e no seu marco filosófico, adotando como proposto por Silva (1999) uma atitude cada vez mais indagativa de *por que e para quem* ensinar, aproximando seu projeto pedagógico de um modelo que promova a educação de pessoas reflexivas, conscientes, autônomas, com visão ampliada e responsáveis por suas ações, como proposto por Freire (1982, 1983, 1987) ao argumentar que este é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais justa.

Antes de se passar para uma segunda categoria de análise, apresenta-se uma primeira interrogativa que se pretende retornar, juntamente com outros pontos no capítulo final da dissertação: é possível que uma escola de negócios, em função de sua natureza, avance em suas diretrizes e valores, tornando-se um centro de referências em educação para a gestão sustentável, se seus clientes e financiadores, em sua grande maioria, ainda buscam uma educação baseada na reprodução de um modelo mecânico de gestão?

5.2.2 O conteúdo

A definição de *o que* ensinar está diretamente relacionada às diretrizes e valores adotados pelas escolas, como argumentado por Bertolini (2004). A discussão recorrente é que as escolas de negócio ainda mantêm em seus currículos conteúdos e metodologias que reforçam o modelo de gestão mecanicista, baseado em uma visão fragmentada e disciplinar, com forte tendência a análise e pouca síntese, e ênfase na competição, conforme discutido por Aktouf (2005), Mintzberg (2006) e Durand e Dameron (2008).

Campos et al (2005), ao pesquisarem as práticas de 50 escolas de negócios, identificaram que essas instituições ainda utilizam em seus programas conteúdos que focam na função clássica de gestão. Entretanto, o cenário de negócios sustentáveis, como discutido na primeira parte desta dissertação, vai exigir cada vez mais que organizações e seus gerentes modifiquem seus modelos de pensamento e de ação, a partir de um projeto de educação que enfatize a transdisciplinariedade, a visão holística, a inclusão da responsabilidade pelos impactos sociais, culturais e ambientais nas decisões de negócios e a capacidade de relacionamento e de influência em todos os níveis da sociedade.

A inserção nos currículos de temas relacionados à sustentabilidade, segundo Lima (2003), é inevitável. Entretanto, como já afirmado por Aktouf (2005) e Boechat e Grassi (2005), esta mudança nos conteúdos tem se tornado um grande desafio para as escolas. Os dados empíricos desta dissertação confirmam que a *ABS* ainda não encontra solo fértil para a inserção destes temas em todas as suas soluções educacionais.

29. Temos uma configuração de temas, que eu acho que está numa dimensão soft [...] agora está se falando muito em como conquistar a alma e o coração das pessoas (RCD02).

30. Nós estamos vendo hoje que o desenvolvimento do pensamento filosófico se encaixa perfeitamente nas estratégias corporativas, nas estratégias empresariais como fonte de debate. Mas você não consegue vender essa idéia! De jeito nenhum! Quando você entra nas empresas e vai falar sobre filosofia... Não! Filosofia é coisa de filósofo! É coisa de universitário! Sai pra lá! Não queremos! O mundo, o nosso mundo não permite esse tipo de coisa (RCD01).

Os entrevistados afirmam que há, por parte das empresas, uma procura por temas relacionados, principalmente, à inovação, sustentabilidade, liderança, empreendedorismo, governança corporativa e gestão da mudança, além dos temas clássicos de gestão. Entretanto, segundo relatos, a forma como vem sendo inserido e para quem é ofertado varia de acordo com o grau de aceitação das empresas.

Na percepção dos entrevistados, a procura das empresas pelo tema sustentabilidade se dá ainda sem muita convicção e, em grande parte, por pressão da sociedade. Esta percepção, aliada a de que em situações de crise tal como vivida pelas empresas no segundo semestre de 2008, o tema sustentabilidade foi abandonado, reforçam os argumentos de Hart e Milstein (2004) quando afirmam que as empresas ainda vivem um conflito em como conciliar interesses de curto prazo com a visão de longo prazo necessária neste novo modelo de negócios.

31. Existe uma pressão muito grande da sociedade para que empresas se preocupem com esses dois temas, inovação e sustentabilidade, por exemplo. Aí, mas imediatamente elas saem da caixinha [...] a caixinha da arquitetura financeira, da gestão de recursos humanos, gestão de processos, marketing [...] Aquelas velhas caixinhas que você encontra no conteúdo de qualquer programa de gestão (RCD01).

32. Esse ano mudou, com a crise mudou, desde outubro do ano passado as demandas mudaram [...] de outubro do ano passado pra cá essa demanda quase que esvaziou (RCD03).

33. Eu não diria que tem um tema, é um elenco de temas que vão se sobrepondo, como governança e sustentabilidade. Outra coisa que surge forte é a questão de formar líderes para a sustentabilidade, ainda sinceramente, sem muita convicção das empresas (RCD02).

A ABS declara a importância de inserir em seus programas temas relativos a sustentabilidade, tendo inclusive definido esta inserção como um dos seus desafios no relatório anual de 2008. Entretanto, com base nos relatos, percebe-se que, em respeito à diferença no grau de amadurecimento das organizações em relação aos novos temas, nos programas customizados esta inserção se dá desde que se tenha consentimento das empresas. Esta percepção ratifica a anterior de que a escola, ao focar nas necessidades da organização, pode estar deixando de oferecer o que as organizações de fato precisam para seu desenvolvimento e somente reforçando conteúdos de um modelo de gestão já conhecido.

34. Este ano a própria Empresa X quis incluir um módulo de sustentabilidade, quando, a meu ver, nós teríamos o potencial de tomar a iniciativa de oferecer. Mas não. Teve que haver um embate interno, semelhante ao nosso aqui, só que lado da empresa. A área de sustentabilidade tentando convencer o pessoal de RH de que o programa de formação de liderança deveria ter o compromisso de sustentabilidade. [...] a área de lá é que conseguiu convencer o RH (RCT02).

Segundo os entrevistados, a procura por temas de sustentabilidade ainda é pequena e ratifica-se esta informação ao encontrar no relatório anual 2008 uma menção de realização de dois programas com inserção do tema para uma única empresa. Um dos entrevistados relata que este campo é mais fértil em empresas que tenham negócios com impacto direto no meio ambiente. Com base nestes dados, pode-se confirmar duas argumentações: (1) as empresas só incorporam os desafios de sustentabilidade se possuírem consciência de seus impactos (BOECHAT; PARO, 2007); e (2) as empresas ainda enxergam a sustentabilidade como algo instrumental (HART; MILSTEIN, 2004).

Se por um lado a inserção de temas de sustentabilidade nos programas customizados ainda depende do consentimento das empresas e do estímulo dos gerentes de projeto, nos programas que são de seu total controle (os chamados programas abertos), os entrevistados relatam que a escola já conseguiu promover alterações. Os fragmentos abaixo, de um mesmo representante do corpo diretivo, ilustram de forma clara este posicionamento:

35. Os programas que a gente tem completo controle sobre o conteúdo, a gente busca sempre a inserção desses conteúdos. O MBA, por exemplo, da ABS, é o único MBA aqui no Brasil que debate filosofia. E nós temos palestras sobre isso. E então o tema sustentabilidade hoje já faz parte do conteúdo, o tema inovação corporativa já faz parte do conteúdo, o tema governança já faz parte do conteúdo. Então é assim, quando a gente tem o domínio, a gente insere (RCD01).

36. O gerente da ABS, seja em qualquer um dos programas, tem uma responsabilidade, uma demanda institucional da ABS de: olha, sempre que possível, coloque na mesa esses temas [sustentabilidade, inovação, empreendedorismo], saia da caixinha, e entregue se houver um campo fértil para isso. Infelizmente, em algumas situações, os parceiros se recusam a discutir esses temas fora da caixinha. Nesse caso, então, a gente não insiste muito (RCD01).

Com base nos dados até aqui apresentados, argumenta-se que, embora os valores e diretrizes da ABS apontem para o desenvolvimento de executivos para uma sociedade sustentável, o seu compromisso com as organizações para uma entrega de soluções baseadas em uma estreita relação com o contexto e demanda empresarial pode ser um fator impeditivo para a mudança nos conteúdos. Estes achados ratificam a pesquisa realizada por Campos et al (2005) ao identificarem que 63% das escolas enfatizam em seus programas temas relacionados às estratégias, gestão de negócios e somente 5% oferecem temas relacionados à dimensão social, incluindo sustentabilidade, terceiro setor, liderança e política. Neste cenário, como afirma Mintzberg (2006), o “pêndulo” da ABS em relação aos programas

customizados corre o risco de emperrar em uma única direção, impedindo a escola de dar novos passos.

Outro ponto, é que o modelo organizacional, centrando no gerente de projetos a responsabilidade pela escuta e pelo desenho do projeto, pode representar uma grande oportunidade, ou ameaça, à posição antecipadora que a *ABS* pretende ter. Isto porque em muito dependerá do grau de sensibilização, conhecimento e clareza que este profissional tenha sobre o tema. Cabe ainda destacar, por recorrência nas entrevistas, do desafio da *ABS* em manter estes profissionais atualizados e alinhados com os propósitos pedagógicos da escola, sob pena de haver diferenças entre a retórica institucional e a prática. O relato de dois dos entrevistados que ocupam esta posição e de um representante do corpo diretivo ilustra esta reflexão.

37. Tem algumas empresas que a gente tenta inserir alguma coisa, em doses homeopáticas, mas a gente não percebe abertura não. [...] Mas a gente vai conseguindo por ali, por aqui... Às vezes é uma palestra, às vezes é uma sensibilização, é alguma coisa que mexe. [...] Na verdade o nosso foco é: Vamos ensinar ao executivo a não ser imediatista. [...] hoje, mais do que nunca o resultado é fundamental. A gente está vivendo um ano que ainda é uma interrogação para todos nós. E essa insegurança, essa incerteza está nas empresas. [...] Então a preocupação é produzir e vender. [...] dependendo do cliente, ele vai falar: “você está brincando comigo, o meu dinheiro eu tenho que investir em alguma coisa mais concreta, que me traga resultados imediatos, não posso fazer uma ação de desenvolvimento pensando no médio prazo”(RCT03).

38. Eu acho que a demanda geralmente ela vem muito estreitinha. [...] E aí as nossas expectativas de tentar ampliar um pouco isso. [...] o líder que tem uma consciência dele dentro da sociedade, uma consciência dele no planeta, da contribuição dele para este mundo que nós estamos (RCT04).

39. Eu acho que tem pouco estímulo ainda dos gerentes de projeto para colocar esse tema na pauta das organizações, esse é um tema que está em destaque na estratégia da *ABS* [...]. Mas eu vejo ainda como uma iniciativa ainda muito tímida por parte dos gerentes de oferecer isso. [...] os gerentes de uma forma geral, estão mais concentrados naquilo que pode auxiliar no curto prazo (RCD02).

Para conseguir que cada vez mais temas relativos à sustentabilidade entrem em sua grade curricular, a direção da escola inseriu este objetivo em seu mapa estratégico, desdobrando em metas e indicadores organizacionais e individuais, conforme revela um dos entrevistados, assim como promoveu uma capacitação interna sobre sustentabilidade para parte do seu corpo técnico e docente.

40. A primeira questão que nós fizemos foi incluir no mapa estratégico da ABS uma meta e uma diretriz que é a questão da sustentabilidade era importante pra gente, então a gente percorreu o caminho, uma diretriz estratégica, uma meta estratégica e ações pra isso (RCD02)

41. Eu passei a incluir pelo menos uma palestra, nem que fosse uma palestra de duas horas, uma hora, em todos os programas abertos que estavam sob a minha responsabilidade sobre o tema. Houve uma época em que no meu BSC específico isso era meta (RCD04)

Na análise do *portfólio* de programas abertos observa-se que, em sua maioria, há a inserção de temas como ética, responsabilidade corporativa, organizações sociais e gestão da saúde. Entretanto, os documentos sugerem que a abordagem ainda se dá pela via da especialidade e não da transdisciplinaridade, já que em nenhum documento foi identificada uma proposta de programa cujo tema tenha sido tratado de forma transversal.

Segundo relatos, a carga horária destinada a estes temas na grade curricular vem aumentando por demanda dos próprios participantes, deixando de ocupar status de palestras para serem tratados como aulas. Entretanto, cabe destacar que durante a entrevista um dos profissionais demonstrou preocupação com o equilíbrio de distribuição desta carga horária já que não é possível retirar o tempo dos “temas clássicos” nem aumentar em número de dias os programas, sob pena de críticas das empresas e dos próprios participantes. Aqui, mais uma vez, percebe-se o dilema na

tomada de decisão da ABS, que oscila entre promover o desenvolvimento e atender as necessidades das organizações.

Através dos documentos analisados foi possível, ainda, evidenciar que nos programas clássicos das áreas financeiras, *supply chain* e mercadológico não há qualquer menção aos aspectos de sustentabilidade. Observa-se, portanto, que há uma predominância de conteúdos especializados que reforçam os silos (MINTZBERG, 2006) que podem estar se distanciando de um processo real de tomada de decisão onde o social e econômico não podem estar dissociados, como argumentam Durand e Dameron (2008) e Almeida (2008).

No relato dos entrevistados, encontram-se indícios de que a busca pela transversalidade, embora bastante desafiadora, vem ocorrendo na escola, com estímulos por parte do corpo diretivo.

42. Ele não precisa ser tratado como um tema específico. Tem que estar permeando todos os conteúdos. Então, quando se fala em Finanças, o professor de Finanças tem que estar com os aspectos da sustentabilidade na cabeça, de tal forma que eles não digam assim: gente, a única função dessa empresa é lucro (RCD04).

43. Há algumas tentativas muito bem estruturadas, originadas lá da direção. A gente ouviu falar de uma ocasião em que o reitor nosso ouviu a palestra de um professor. Depois da palestra, procurou o professor e disse a ele que aquela não era a filosofia da ABS. E isso foi relatado pelo próprio reitor numa reunião com os professores. Então, essa visão da direção ela faz com que, dessas experiências, faz com que surjam de lá alguns movimentos (RCT02).

No *portfólio* de programas da ABS identifica-se um programa aberto cujo conteúdo se destina totalmente para a gestão responsável e outro programa que já se propõe a discutir a partir de uma “conexão entre indivíduos, empresas e entorno – o mercado, a sociedade e o planeta.” Estas ações indicam que há iniciativas concretas de inserção de novos temas e de evolução para a transversalidade. Este

movimento confirma a tendência apontada pelo relatório Educação para um futuro sustentável (1999) da necessidade da transdisciplinaridade e da integração de aspectos sociais, culturais, valores e ética, além de estimular a modificação de estilos individuais de vida.

44. É uma escola que tende a ter sucesso, como está tendo, e que ela está se esforçando para incorporar um valor mais nobre no seu dia a dia, e transformar isso em valor que consiga dar a sustentação da organização. Com o mercado que a gente tem hoje, a gente tem que dar esse tipo de produto. Esse mercado está evoluindo. [...] Em alguns pontos nós estamos puxando o mercado. Nós temos que mudar esse mercado para os nossos clientes. Porém, isso não é um movimento que se possa dizer que toda a organização esteja fazendo de forma consciente (RCT02).

O que se depreende até aqui é que a *ABS* vem buscando inserir em sua grade curricular temas voltados para a formação de lideranças para ambientes de negócios sustentáveis. Este movimento se dá em parte por um posicionamento estratégico da escola e em outra, por uma busca, mesmo que ainda não tão intensa e setorizada, por parte das empresas. Entretanto, a reflexão que se apresenta ao final deste capítulo é: se as empresas, em sua maioria, ainda permanecem focadas em um modelo de gestão mecanicista e funcional, a inclusão de conteúdos que antecipam um novo modelo de negócios pode afastar a *ABS* do seu mercado, colocando em risco o seu próprio sucesso?

5.2.3 Os objetivos

Segundo Doyle (1994), a educação gerencial pode ser entendida como uma ferramenta estratégica em função da necessidade cada vez maior do desenvolvimento de executivos visando, além do aprendizado individual, a adaptação e renovação organizacional. Os estudos de Fernandes et al (2005)

confirmam uma tendência das empresas de buscarem no mercado soluções educacionais que possam atender aos seus anseios.

De acordo com a análise de documentos da ABS, pode-se constatar que suas práticas têm sido orientadas pelo atendimento às organizações no desenvolvimento de competências estratégicas dos executivos. Ou seja, a escola busca oferecer programas que possam dar respostas às Organizações no que diz respeito a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes “aplicáveis e úteis” e que assegurem a eficácia organizacional.

45. Os programas são voltados para gerentes, executivos e empresários que buscam alavancar suas competências, habilidades e capacidade executiva para garantir uma *performance* diferenciada nas organizações (site).

46. O propósito do desenvolvimento gerencial é ampliar e consolidar o papel do gestor em relação às demandas e desafios da organização. Para responder a essas demandas, o gestor necessita de ferramentas e conhecimento de modelos avançados em gestão, que lhe permitam analisar criticamente o contexto em que atua, rever seus modelos mentais e garantir resultados para a sua empresa (site).

Como já tratado no referencial teórico, apesar do crescimento em esfera mundial as escolas têm sido questionadas em sua missão e práticas. Autores como Chanlat (2000), Nicolini (2003) e Mintzberg (2006) apontam entre outras críticas, que além das escolas de negócios oferecerem programas descolados da realidade, possuem objetivos questionáveis e endereçados a pessoas erradas. Nesta mesma linha de questionamento quanto aos propósitos do ensino de gestão, e refletindo sobre até que ponto o ensino da Administração destina-se à sociedade ou à profissão, Fischer et al (2008) propõem que as escolas de Administração examinem suas práticas, identificando tendências sintonizadas com as mudanças no mundo.

Com base na percepção dos profissionais da ABS e documentos analisados, pode-se constatar que os esforços de desenvolvimento que a escola vem fazendo destinam-se tanto para a profissionalização e aperfeiçoamento da gestão, quanto ao desenvolvimento de indivíduos para a sociedade.

47. Eu acredito que a ABS ao longo desses 30 anos têm dado uma grande contribuição às organizações brasileiras no apoio ao desenvolvimento da gestão. A contribuição da ABS é mexer com os paradigmas, ajudar a aprimorar a gestão, formar executivos melhores. [...] é o papel que nos cabe nesse latifúndio: ajudar as empresas a aprimorarem seu processo de gestão de empresas de médio e de grande porte, nacionais e multinacionais, públicas e privadas (RCD 02).

48. Eu acho que um programa de desenvolvimento de executivos, além de ensinar, abre a mente das pessoas para pessoa por si só buscar o seu conhecimento, buscar se aprimorar. Então eu acho que a contribuição mais efetiva que a ABS dá é essa consciência de que o conhecimento nunca é suficiente e nunca é demais. [...] Você amplia o horizonte de visão do executivo (RCD05).

49. A ABS acredita que, ao investir na capacitação de executivos, empresários e empresas, está contribuindo para a construção de uma sociedade cada vez melhor (site).

Silva (1999) argumenta que as escolas cujos projetos pedagógicos se baseiam em teorias críticas e pós-críticas devem adotar uma postura mais indagativa quanto aos seus objetivos. Esta postura também é defendida por Freire (1983) ao reforçar o caráter emancipatório e transformador da educação, e por Dewey (1971, 1978), ao considerar a educação como um método fundamental para o progresso e a reforma social.

Na visão dos profissionais da ABS, de uma forma geral, o líder é entendido como “uma pessoa que convive o tempo todo com paradoxos, tendo que estar à frente do seu tempo ao mesmo tempo em que trabalha com as questões do dia a dia, levando a equipe ao resultado” (RCD05). A percepção destes profissionais é que por mais que as empresas “encomendem” um projeto educacional que capacite

gestores estratégicos, a pressão ainda é para respostas operacionais que privilegiem o curto prazo.

A despeito da necessidade de respostas mais operacionais e pragmáticas das organizações, nos relatos de entrevistas há indícios de que a *ABS* vem buscando ampliação dos objetivos dos programas de educação gerencial. Para os entrevistados, os programas ofertados pela *ABS* têm como objetivo desenvolver pessoas com visão ampliada, responsáveis por suas atitudes, que saibam conviver com paradoxos e lidere múltiplas culturas e interesses.

50. Contribuir para a pessoa viver melhor, a pessoa ser melhor, a pessoa estar melhor. [...] Acho que isso permeia todas as soluções que a gente faça, sejam elas mais focadas em liderança ou menos focadas em liderança. [...] E aí essas contribuições saltam aos olhos. [...] são ações que mudam e transformam a pessoa de uma tal maneira, como elas são e a maneira como elas interagem com quem está ao seu redor. [...] eu me sinto mais responsável por desenhar uma solução que entrega isso no final. (RCT04).

Pode-se depreender que a *ABS* oferece programas educacionais cujos objetivos flutuam entre o atendimento às organizações, privilegiando uma visão de curto prazo, pragmática e prescritiva, e uma formação mais holística, onde a visão ampliada, a reflexão crítica e a gestão responsável dos negócios estejam presentes, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Esta busca da *ABS* por uma formação com objetivos que extrapolam as funções administrativas da gestão vai ao encontro dos argumentos de Aktouf (2005) e Mintzberg (2006), ao considerarem que cabe às escolas de negócios trabalhar em prol do aperfeiçoamento da qualidade das lideranças para a sociedade.

Entretanto, cabe aqui outro ponto de reflexão: se nos programas customizados, os conteúdos, em sua grande maioria, destinam-se a responder às necessidades das empresas no que tange a capacitar gestores, ainda que no

discurso em prol do estratégico mas na prática buscando reforço ao operacional e na visão de curto prazo e, se são estes programas que atingem maior número de participantes³², em que medida os esforços da ABS em melhorar a qualidade da gestão terão, de fato, reflexos na qualidade da sociedade?

5.2.4 A metodologia e a prática docente

Por entender que discutir o *como* ensinar necessariamente implica discutir *quem* ensina e os reflexos nesta prática, optou-se em apresentar e discutir estas duas últimas categorias em conjunto.

Até aqui se discutiu as diretrizes, valores, conteúdos e objetivos de um projeto pedagógico, elementos que para Silva (1999) compõem a esfera do *o que* ensinar. Daqui para frente, pretende-se discutir os elementos que compõem o *como* ensinar, e segundo argumenta Mintzberg (2006), são elementos que compõem um cenário pedagógico que tornam, ou não, a sala de aula um espaço reflexivo, dependendo da orientação dada e da predisposição para a mudança. Portanto, metodologias de ensino e a atuação docente são elementos fundamentais para um projeto pedagógico que se proponha reflexivo, transformador e transdisciplinar. Durante a entrevista, identificou-se a preocupação da ABS no desenvolvimento de metodologias pedagógicas que sustentem o ensino da gestão.

51. Qualquer solução nossa, ela tem metodologia de gestão e metodologia de educação. Eu preciso combinar as duas. Eu preciso casar as duas para potencializar os resultados (RCT01).

Como discutido por Boechat e Grassi (2005), o ambiente de negócios sustentáveis requer um espaço educativo que proporcione uma mudança profunda

³² Conforme dados do relatório anual 2008.

na forma de ver e atuar em sociedade, promovendo uma ruptura com a visão fragmentada, parcial e distorcida do mundo dos negócios. Esta mesma visão demonstra ser a adotada pela *ABS* ao apresentar sua proposta metodológica.

52. A práxis educacional da *ABS* promove uma ruptura do modelo tradicional, ao mesmo tempo em que apresenta uma nova forma das interações, como nos movimentos de um caleidoscópio, buscando um novo arranjo a cada mudança do mercado. A metodologia seguida pelo programa estimula os participantes a analisarem a realidade do seu contexto à luz dos novos conteúdos apresentados, em três campos do conhecimento: saber, saber fazer, saber agir (site)

A proposta metodológica declarada pela *ABS* demonstra estar em consonância com Delors (1996), que ao discutir os fundamentos da educação contemporânea, propõe quatro pilares: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver juntos; (4) aprender a ser. O relato de um dos entrevistados aponta que esta concepção é um direcionador que começa a tomar corpo na *ABS*, inclusive ao incluir em sua estrutura um núcleo destinado a discutir metodologias educacionais e apoiar os profissionais na busca de melhores soluções de *como fazer*.

53. Hoje a gente tem a convicção que a aprendizagem se dá, pelo menos em três níveis diferentes: ela se dá no nível do conceito, [...] no intercâmbio da troca, onde os executivos possam trocar e ensinar, e você como escola sair do palco e deixar os caras no palco [...] e o terceiro mecanismo de aprendizagem que é o do desafio. No fundo, no fundo, o cara aprende no desafio. O patinho aprende a nadar pulando na lagoa, batendo as patinhas, a pata não fica lá... "Bate a primeira, bate a segunda..." Então, como mecanismo de aprendizagem ajudar as empresas a submeterem os executivos a desafios (RCD02).

54. As pessoas aprendem, particularmente o adulto, na medida em que ele se envolve e se compromete com a aprendizagem. Então nós temos aqui na *ABS* uma orientação metodológica, pedagógica, de criar, em todos os programas, quer sejam abertos, customizados, ou pós-graduação, metodologias participativas, onde o agente da aprendizagem é o participante (RCD05)

55. A educação ela tem um sentido de construir as pessoas, de educar no sentido de edificar as pessoas. E esse processo é um processo que não se dá somente em sala de aula, e/ou somente ouvindo palestras, quer dizer, tem toda uma interação da pessoa consigo própria e no mundo (RCT02).

Soares Filho (2006) e Boechat e Grassi (2005) argumentam que é necessário revisitar as metodologias dos processos de educação gerencial, visando aprimorar a capacidade de aprendizagem, munindo os participantes de programas de habilidades de percepção e de conexão com o mundo e consigo mesmo. Os relatos de entrevistas sugerem que esta revisão vem sendo feita de forma constante pela ABS.

56. Então eu diria que as metodologias que a gente utiliza hoje são absolutamente diferentes das que a gente trabalhava até há pouco tempo. Isso faz parte do nosso negócio. Se nós pretendemos ser uma escola de educação executiva de ponta, nós temos que estar antenados com as melhores metodologias que existem no mundo. (RCT03)

De acordo com os entrevistados, embora ainda exista uma demanda por parte das empresas para as “receitas (o como fazer)”, cada vez é mais forte a demanda para a criação de espaços para reflexão. Esta percepção vai ao encontro dos argumentos de Morin (2001) quanto à necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas atuais de forma a permitir, acima de tudo, um diálogo criativo com as dúvidas e incertezas, na medida em que vivemos cada vez mais em um mundo incerto e imprevisível. Para alguns dos entrevistados, boa parte desta demanda de mudança no como fazer se deve à mudança de perfil do público alvo dos programas. Para eles, este público hoje é mais jovem, com um repertório educacional maior e com um tempo menor de afastamento de sala de aula.

57. Antigamente, havia uma demanda enorme por prática. Hoje, uma demanda enorme por equilíbrio entre teoria e prática. [...] O pragmatismo é menor, nessas pessoas. Elas têm uma cabeça mais curiosa para o desenvolvimento científico daquele tema, dos diversos conceitos, muito

mais do que o pragmatismo da aplicabilidade daquele público anterior (RCD01)

58. Esse grupo não aguenta ficar numa coisa longa. Eles precisam estar em atividade, precisam da comunicação sintética e muito rápida [...] e a reflexão também tem que ser bate e volta, bate e volta e eu reflito, mas é preciso refletir. (RCT01)

Entretanto, embora os entrevistados assumam que as práticas metodológicas da *ABS* tendam para um modelo que favoreça uma educação mais crítica e transformadora, os relatos apontam que estas metodologias destinam-se na totalidade para os programas abertos. Ou seja, a ruptura nas metodologias que a escola afirma fazer também se destina aos programas em que ela possui o controle.

59. A forma também de fazer tem sido alterada. Houve um tempo que ter 12 horas de aula era “o máximo” (ao falar do MBA). [...] Hoje não é não, porque ele não aguenta, porque ele não retém, porque ele não quer, porque a gente viu que é pouco produtivo. Então ele tem que parar, ele tem que refletir. [...] Essa metodologia tem sido alterada normalmente por uma metodologia mais reflexiva, muito mais do professor ser mais um facilitador (RCD04).

60. As metodologias são cada vez mais de desenvolvimento do participante. A pessoa aprende quando ela se compromete, quando ela se envolve e quando ela pratica. Então a gente trabalha muito com jogos, com metáforas, com experiências, com relatos de experiências, com cases, com teatro, com questões alternativas mesmo (RCD05).

Nos programas customizados, segundo os entrevistados, ainda há uma prevalência de metodologias tradicionais, assim como no que internamente se chama “intervenção educacional”, onde a *ABS*, juntamente com as organizações, constrói alternativas para as questões internas. Como já tratado nos capítulos anteriores, os relatos indicam que esta intervenção esteja muito próxima da consultoria e, se confirmada essa percepção, o que se pode depreender é que as organizações podem estar buscando sob o manto de um programa de

desenvolvimento para seus gestores, receitas prontas para alavancar ainda mais seus resultados. O relato que segue indica um aumento nesta procura.

61. Os clientes não querem muitas salas de aula, eles querem resultados efetivos pros seus negócios, querem uma intervenção cada vez maior. Ano passado a parte intervenção educacional representou 25% dos programas customizados, isso é uma quantidade absurda porque há três anos era 2% (RCD03).

Os entrevistados relatam ainda que, por mais que desejem mudanças nas metodologias de ensino, as organizações demonstram medo de inovar, embora entendam que as mudanças se fazem necessárias. Esta situação exige dos profissionais da *ABS* constantes desenvolvimentos, o que mais uma vez aponta para o desafio da capacitação interna.

62. Há cobrança, por parte do cliente, de soluções bem sucedidas, mesmo quando vem uma vontade de inovar, uma vontade de fazer algo novo, não quer arriscar tanto. Então é assim: eu quero algo novo, mas [...] Não vamos fazer alguma coisa muito diferente do que eu sei que dá certo, não. Então é um desejo um pouco dúbio de inovar. [...] Então acho que o cliente tem isso. Tem discurso às vezes nessa direção, mas eu quero o seguro porque eu preciso ficar bem na foto, não posso errar. E de nossa parte, nós como *ABS*, o reflexo daquilo que a gente estava conversando. Ou seja, eu não tenho segurança com o customizado, pra falar que eu vou desenvolver isso daqui, pra poder levar uma solução segura. Eu tenho algumas coisas que estão evoluindo, e aí quando está bacana a gente pode levar (RCT04).

63. As próprias organizações e os próprios clientes começam a perceber a importância de metodologias diferenciadas. E o gerente então se vê pressionado pelo próprio mercado a ter soluções (RCT05).

Um processo educativo que se proponha a ser transformador necessita criar um sujeito dotado de autoconhecimento (FREIRE, 1982), a partir de um processo de pensamento dinâmico de construção (MORIN, 2003), possibilitando uma reflexão crítica (ARGYRIS, 1991; SCHÖN, 2000) que ocorrerá mediante a experimentação (VIGOTSKY, 1991). Estender esta visão a todos os seus programas demonstra ser o grande desafio da *ABS*, na medida em que ainda não encontra solo fértil nas

organizações, que tanto clamam por inovações, mas se recolhem diante delas, por medo de perder o controle.

Através das entrevistas, constata-se que assegurar que novas metodologias possam adentrar as organizações, assim como ser aceitas pelos professores, é mais uma das tarefas dos gerentes de projeto da *ABS* e que poderá variar, dependendo do perfil deste profissional. Neste ponto, mais uma vez, depara-se com o desafio de se ter gerentes de projeto que estejam alinhados às diretrizes e valores da *ABS*, garantindo que o que está expresso sob forma de missão e aspiração se torne realidade para a organização.

64. Se o perfil do gerente de projeto é um perfil que acredita nessa educação compartilhada, nessa reflexão que o professor é muito mais um orientador, um facilitador, um indutor do que provavelmente o dono absoluto da verdade, ele tenta, na informalidade, construir uma metodologia com os docentes nessa linha (RCD04).

65. O gerente que é mais arraigado à educação tradicional leva para o lado tradicional. Ou seja, eu estou querendo dizer que o gerente do projeto ele dá o tom. Se ele acredita nisso, leva isso para os professores e consegue, de dez, cinco, oito, quatro. Se ele não acredita nisso, ele vai fazer um projeto mais tradicional (RCD04).

Avançando na discussão sobre os reflexos das metodologias na prática docente, cabe inserir os argumentos de Mintzberg (2006), para quem uma sala de aula deve alavancar a experiência dos gerentes através de uma reflexão vivenciada e ponderada sobre a experiência, à luz das ideias conceituais, compartilhando competências e sendo todo este movimento coordenado por um corpo docente que abandona uma concepção de ação controlada para uma facilitação flexível. Ainda para Mintzberg (2006, p.253), “educação adaptável em espaço flexível exige um copo docente adaptável e apoiativo”.

Uma abordagem de educação para sustentabilidade requer mudanças na postura e na prática de docentes, na medida em que são estes os profissionais que podem apoiar um processo de reflexão e de aprendizado colaborativo. Os dados de entrevista permitem inferir que esta necessidade de mudança na postura do educador também já vem sendo percebida na ABS.

66. O professor tem um papel cada vez mais de mobilizador, e não de detentor único do saber (RCD05).

Para Mintzberg (2006, p. 253), o professor deve atuar como “um designer de um processo social em andamento” e reconhece que engajá-los neste modelo é uma tarefa desafiante já que o que sempre se valorizou, principalmente em MBA's, foi a figura do “professor estrela”.

Para os entrevistados, esta transformação no papel do docente da ABS também é uma atividade desafiadora na medida em que a escola ainda se depara com professores que apresentam dificuldades de sair da posição de controle, de aceitar críticas, de inserir a visão transversal da sustentabilidade em seus conteúdos e de “abandonar a prateleira de conteúdos e métodos.”

67. O público aceitava o papel do professor, como aquele semideus ali na frente: “Eu falo e vocês ouvem!” Hoje em dia, não. O professor tradicional está sendo substituído por um facilitador das funções. Então é onde os professores mais têm dificuldade e mais buscam o aprimoramento é na interação com os participantes (RCD01).

68. Esse professor que é só de falar, que gosta pouco de interagir, é cada vez menor, porque eles mesmos estão vendo que eles vão agregar mais e vão ser melhores professores se eles adotarem novas metodologias pedagógicas. Então ele próprio quer ser melhor, ele próprio tem isso como um desafio. A própria estrutura do campus nos ajuda nisso (RCD05).

Atuar promovendo uma postura reflexiva, é como diz Mintzberg (2006), um exercício de buscar significado e como Schön (2000, p. 60), “sair da visão paroquial e estreita”. Para Schön (2000), um professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que um aluno faz, aprendendo com ele e com outros, e a partir da sua própria reflexão tenta reformular a questão para buscar significados. Logo, a perspectiva de educar para a sustentabilidade, implica, acima de tudo, levar os professores a refletirem sobre os próprios impactos de suas ações no entorno.

69. A gente ainda tem disciplinas em que o professor é o mestre, e é o mestre mesmo. Mas a forma como a gente tem conduzido tem sido no sentido de ter uma interação muito maior, de ter uma troca muito maior entre esse participante e esse professor, entre esse participante e o outro participante aqui na linha de aprendermos em conjunto. Às vezes os participantes aprendem mais com um colega que está do lado e que tem uma experiência interessante do que propriamente com o professor (RCD04).

A exigência por uma mudança de postura em sala pode sugerir a existência de conflitos internos ao indivíduo e com a própria organização na medida em que mexe com crenças, valores e práticas de cada docente. Relatos de entrevistados permitem inferir neste sentido, embora não se tenha nesta pesquisa estabelecido contato com docentes da ABS de forma a confrontar esta posição.

70. Todos os professores que trabalham em outras organizações me dão esse depoimento: a gente quando chega aqui nós temos que ralar mesmo, nós temos que dar uma resposta diferenciada porque vocês trabalham de um jeito muito diferente, não da pra eu pegar minha prateleirinha lá e chegar aqui e fazer, não dá (RCT01).

71. A gente tenta convencer, tenta fazer com que a ABS pratique internamente essa questão, para que o profissional destaque diariamente veja e fale assim: olha, se eu estou dando uma aula no MBA, aqui no segundo andar, e nós temos toda a estrutura da ABS voltada para a responsabilidade ambiental, então eu tenho que falar isso na sala de aula, não posso ser contra, porque na hora que o participante sair para ir para o coffee break, ele vai dar de cara com o mundo, e vai voltar e falar assim: escuta, você está me falando isso, assim, assim, mas ali fora vocês estão praticando diferente. Então é assim. É aos poucos. Tem que fazer a cabeça

aos poucos. Mas encontramos ainda profissionais resistentes a colocarem esses temas no seu currículo (RCD01).

A despeito dos desafios impostos visando promover transformações no *como ensinar* e o *quem ensina*, pode-se perceber que a ABS vem promovendo esforços significativos para a mudança de sua *práxis* pedagógica. Além de manter um núcleo voltado para desenvolvimento de metodologias educacionais e de apoio e capacitação de professores, há investimentos em seu espaço físico de forma a ofertar ambientes compatíveis para atividades que possibilitam o trabalho em rede, ao ar livre, e em grupos de diferentes tamanhos. Ressalta-se ainda, que no portfólio de todos os programas há referências a metodologias participativas.

Por fim, os dados coletados indicam que a oferta de metodologias participativas que levam o participante a um processo de reflexão na ação encontra-se em curso na ABS. Argumenta-se que este movimento acontece pelo fato de a escola já possuir um entendimento de que uma educação que pretenda ser transformadora precisa criar novas vivências solidárias, criar novas relações sociais e humanas e não só transmitir conteúdos, como argumenta Freire (1983).

Entretanto, a busca por inovações metodológicas parece indicar um grau de evolução de desenvolvimento superior à busca de inovações no conteúdo e nos propósitos dos projetos pedagógicos. E neste ponto, apresenta-se uma interrogativa: na medida em que a evolução na grade curricular não se dá na mesma velocidade em que acontecem as mudanças metodológicas, qual o risco de que estratégias metodológicas sejam utilizadas como novas ferramentas a serviço da discussão de velhos temas, colocando a ABS em um plano de reprodutora de modelos de gestão, afastando-a cada vez mais de suas aspirações em ser referência no modelo de educação de executivos para ambientes sustentáveis?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais pretende-se enumerar as principais descobertas da pesquisa na tentativa de responder a questão central deste estudo que é “Como os projetos pedagógicos dos programas de educação gerencial articulam a formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis?”

Desta forma, apresenta-se inicialmente as principais descobertas e na sequência, como forma de responder aos questionamentos levantados ao final da apresentação e discussão de cada categoria analisada, pretende-se enumerar os desafios da *ABS* na articulação de projetos de formação de gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis. E ao final, apontar as limitações deste estudo e algumas sugestões para pesquisas futuras.

6.1. PRINCIPAIS DESCOBERTAS

Na tentativa de investigar como o projeto pedagógico dos programas de educação gerencial da *ABS* articula a formação de gestores para a atuação em ambientes de negócios sustentáveis, identificou-se que:

1. As diretrizes e valores presentes nos projetos pedagógicos da *ABS* oscilam entre os que permitem a manutenção de uma conexão com as empresas, atendendo a demandas que ainda representam um modelo clássico de gestão e a proposição de novos projetos que garantam a geração e disseminação de um conhecimento necessário para a transformação de lideranças e, conseqüentemente, das empresas que representam e da sociedade.

2. A escola prevê que todas as suas ações devem estar pautadas nas necessidades do mundo corporativo. Este direcionador demonstra ser o *motor* de funcionamento da ABS definindo inclusive sua estrutura organizacional.
3. Há uma fronteira estreita entre a natureza educacional e a consultiva dos projetos ofertados às empresas, embora a escola faça esforços para se manter como uma provedora de soluções educacionais.
4. A busca da autonomia e a promoção do equilíbrio entre o desenvolvimento individual e organizacional também são valores observados no processo de formulação do projeto pedagógico.
5. A ABS vem realizando esforços para atuar em uma lógica de transformação do ambiente de negócios e,consequentemente, do papel dos gerentes, embora a lógica de reprodução do modelo mecanicista de gestão ainda esteja presente de maneira bastante intensa em seus projetos.
6. A ABS ainda não encontra *solo fértil* para a inserção de temas voltados para a educação em ambiente de negócios sustentáveis em todas as suas soluções educacionais.
7. Em programas de total controle da ABS a grade curricular já contempla temas de sustentabilidade. Entretanto, observa-se uma prevalência de uma abordagem especialista em detrimento da transdisciplinar, embora haja iniciativas concretas de transversalidade.

8. Há demandas por parte das empresas por temas relacionadas à sustentabilidade, embora concentradas em determinados setores produtivos.
9. Observa-se uma predominância de conteúdos especializados nas grades curriculares dos projetos pedagógicos.
10. De forma a conseguir inserir conteúdos de sustentabilidade em seus programas, a ABS utiliza-se de mecanismos formais, tais como inclusão em seu mapa estratégico e indicadores e capacitação para a equipe técnica.
11. Os objetivos dos programas educacionais da ABS flutuam entre o atendimento às organizações, privilegiando uma visão de curto prazo, pragmática e prescritiva, e uma formação mais holística, onde a visão ampliada, a reflexão crítica e a gestão responsável dos negócios estejam presentes, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.
12. A ABS vem envidando esforços para a mudança de sua *práxis* pedagógica. Além de manter um núcleo voltado para desenvolvimento de metodologias educacionais e de apoio e capacitação de professores, há investimentos em seu espaço físico de forma a ofertar espaços compatíveis para atividades que possibilitam metodologias participativas.
13. As práticas metodológicas que refletem um modelo que favoreça uma educação mais crítica e transformadora destinam-se, em sua maioria, aos programas abertos. Há uma prevalência de metodologias tradicionais em programas customizados.

14. A escola ainda se depara com professores que apresentam dificuldades de sair da posição de controle, abandonando a *prateleira de conteúdos* e métodos, assim como de inserir a visão transversal da sustentabilidade em seus conteúdos.

15. A busca por inovações metodológicas parecem indicar um grau de evolução de desenvolvimento superior à busca de inovações no conteúdo e nos propósitos dos projetos pedagógicos.

Os resultados permitem afirmar que há esforços da ABS para articular projetos pedagógicos com base em pressupostos de uma educação voltada para a sustentabilidade, buscando ofertar um ambiente de aprendizagem experiencial, colaborativo, coletivo e interdisciplinar, e promovendo a educação de pessoas reflexivas, conscientes, autônomas, com visão ampliada e responsável por suas ações (DEWEY, 1971, 1978; FREIRE, 1982; ARGYRIS, 1991; VIGOTSKY, 1991; SCHÖN, 2000; MINTZBERG, 2006).

Entretanto, argumenta-se que a ABS vive neste momento situações paradoxais ao buscar atender as demandas de um mundo corporativo que ainda insiste em práticas gerenciais que já não mais são suficientes para o modelo de negócios em ambientes sustentáveis. Este novo ambiente de negócios vem alterando os estilos de gestão, assim como as relações entre as pessoas e as organizações dentro e fora de seus limites, demandando um novo entendimento e ações que superem os modelos lineares, verticais, reducionistas e impositivos.

Se por um lado há indícios de que a ABS vem tentando trabalhar em prol do desenvolvimento de lideranças para modelos de negócios sustentáveis, por meio da

ampliação de seus objetivos pedagógicos e oferta de conteúdos e metodologias que suportem uma educação reflexiva e holística, por outro se percebe que há esforços para a manutenção de um modelo de trabalho que assegurou, até então, o sucesso da escola. A questão que aqui se coloca é que, como afirma Senge et al (2009), ao se fixar na manutenção de um modelo baseado na gestão de curto prazo, a *ABS* pode estar oferecendo às organizações pessoas capacitadas em um modelo de pensamento e de respostas inadequadas.

Os questionamentos apresentados ao final da análise de cada categoria, agora reunidos, podem ajudar a clarificar o momento pelo qual vive a organização e os desafios que tem pela frente caso deseje permanecer na linha de evolução de seu modelo de trabalho.

1. É possível que uma escola de negócios, em função de sua natureza, avance em suas diretrizes e valores, tornando-se um centro de referências em educação para a gestão sustentável, se seus clientes e financiadores, em sua grande maioria, ainda buscam uma educação baseada na reprodução de um modelo mecânico de gestão?
2. Se as empresas, em sua maioria, ainda permanecem focadas em um modelo de gestão mecanicista e funcional, a inclusão de conteúdos que antecipam um novo modelo de negócios pode afastar a *ABS* do seu mercado, colocando em risco o seu próprio sucesso?
3. Se nos programas customizados, os conteúdos, em sua grande maioria, destinam-se a responder às necessidades das empresas no que tange a capacitar gestores, ainda que no discurso em prol do estratégico, mas na prática buscando reforço ao operacional, ao curto prazo, a visão funcional e, se são estes programas que atingem maior número de participantes, em que

medida os esforços da *ABS* em melhorar a qualidade da gestão terão, de fato, reflexos na qualidade da sociedade?

4. Na medida em que a evolução na grade curricular não se dá na mesma velocidade em que acontecem as mudanças metodológicas, qual o risco de que novas ferramentas estejam a serviço da discussão de velhos temas, colocando a *ABS* em um plano de reprodutora de modelos de gestão, afastando-a cada vez mais de suas aspirações em ser referência no modelo de educação de executivos para ambientes sustentáveis?

Para tentar responder a estas questões, utiliza-se os argumentos de Pfeffer e Fong (2003) quando afirmam que o sistema presente nas escolas de negócios se autorreforça em virtude da lógica de mercado que se institucionalizou neste setor. Ou seja, atender demandas advindas do mundo corporativo pode assegurar a atração dos melhores estudantes, as empresas de maior visibilidade e consequentemente, melhor status e *rankings*. Para Pfeffer e Fong (2003, p.25), “as escolas que vencem essa competição, e, pela mesma razão, seus alunos, têm pouco incentivo para inovar.”

O que se argumenta é que a *ABS*, neste momento, em função de sua vocação natural de atendimento à demanda do mundo corporativo, possa estar presa em seu próprio direcionador, ficando impedida de promover as mudanças necessárias e criando ameaças à sua própria prosperidade e missão. Em nome do acompanhamento de tendências de mercado, e consequentemente, da manutenção de posição competitiva no setor, a *ABS* pode estar privilegiando conteúdos e objetivos que só reforçam demandas do mercado, mas não necessariamente a

evolução no mundo dos negócios, reservando para as metodologias, ou seja, o *como fazer*, as grandes inovações.

Argumenta-se ainda que esta situação paradoxal pode estar fazendo com que a *ABS* esteja vivendo internamente as mesmas questões de seus clientes: as dificuldades de abandono do modelo previsível e que assegura o sucesso. Entretanto, a era em que vivemos vem se apresentando como uma era de transformações, sem respostas certas, um tempo de turbulência onde há espaço para pensar os problemas e o futuro, mas com outro modelo mental, exigindo de todos os atores envolvidos na vida organizacional acima de tudo a consciência de que é necessário desaprender, reaprender e aprender novos caminhos, convivendo com os paradoxos que se apresentam (HANDY; 1995; ARGYRIS, 2006; SENGE et al., 2009).

Logo, se a *ABS* pretende “ser reconhecida por sua contribuição, por meio da educação executiva, para o desenvolvimento sustentável das empresas e da sociedade” ³³, terá como desafios (1) revisitar seu modelo de negócio buscando uma atuação que garanta sua sustentabilidade e uma independência para a geração e proposição antecipada de temas inovadores; (2) engajar cada vez mais seus profissionais na busca da inserção da sustentabilidade em todos os seus programas de forma transversal através de um forte processo de desenvolvimento; (3) influenciar cada vez mais as empresas para inserir conteúdos e metodologias que promovam uma educação gerencial que tenha como objetivo melhorar a qualidade da liderança.

Como afirma Mintzberg (2006), ao repensar sobre quem educa, como educa e por que educa, talvez as escolas só tenham uma opção: mudar

³³ Conforme descrito em seu relatório anual 2008

O que resta saber é o quanto a ABS está preparada e disposta para esta mudança, já que implica uma profunda transformação na sua forma de pensar, de agir, nas relações de poder, na hierarquia e na cultura de relacionamento estabelecida.

6.2. LIMITAÇÕES, SUGESTÃO DE PESQUISAS FUTURAS E CONTRIBUIÇÕES

Por ter mantido o foco da pesquisa na estruturação dos projetos pedagógicos, optou-se por entrevistar profissionais que atuam diretamente neste processo seja através da disseminação das diretrizes (corpo diretivo) ou da elaboração da proposta e gestão dos projetos educacionais (corpo técnico). Entretanto, a partir da análise dos dados, percebeu-se que a entrevista com docentes poderia ter fornecido elementos que em muito contribuiriam para a análise por serem estes profissionais que atuam diretamente na formação dos gestores. Outra limitação identificada foi a ausência de observação sistemática em sala de aula, de forma a acompanhar a execução de um projeto pedagógico.

Espera-se que estudos futuros possam replicar esta pesquisa estendendo a outras escolas de negócios, de forma a verificar quais os desafios reservados a estas escolas na articulação da formação de gestores. Além disso, sugere-se:

1. Pesquisas que investiguem, sob a perspectiva de gerentes e organizações, a percepção de necessidade de mudança no perfil gerencial e quais conteúdos são considerados como significativos para este novo ambiente de negócios.
2. Pesquisas que investiguem como os gerentes estão articulando sua própria aprendizagem para este ambiente de negócios sustentáveis, na

medida em que há estudos que apontam que a educação formal tem baixo impacto na formação de executivos.

3. Pesquisas que investiguem, sob a perspectiva dos participantes de programas da *ABS* e das empresas clientes, os reflexos e o grau de contribuição dos programas ofertados pela escola para a prática gerencial.
4. Pesquisas que investiguem os reflexos das mudanças dos projetos pedagógicos na atuação do docente.
5. Pesquisas que investiguem o esforço da *ABS* em articular simultaneamente a atuação educacional e de consultoria.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a ampliação de debates sobre a educação gerencial em ambientes de negócios sustentáveis dentro da academia e dos centros de formação gerencial de forma que sustentabilidade possa ser entendida de maneira transversal, e não como uma disciplina isolada; assim como contribuir para o aprimoramento de estudos sobre a educação gerencial e da estruturação de projetos pedagógicos menos convencionais e instrumentais e mais integradores e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; NOGUEIRA, R.; WALTER, A. M. Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. F. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre. Artmed, 2006, p. 255-281.

AEM. AVALIAÇÃO ECOSISTÊMICA DO MILENIO. **Vivendo além dos nossos meios**: o capital natural e o bem-estar humano. ONU, 2001, 30 p. Disponível em: <<http://www.cebds.org.br/cebds/docnoticia/vivendo-alem-dos-nossos-meios.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

AKTOUF, O. **A Administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996. 272 p.

_____. Ensino de Administração: por uma Pedagogia para a mudança. **Organização & Sociedade**. Salvador: 12, nº 35, Outubro-Dezembro, 2005, p.151-159.

ALBUQUERQUE, A. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. A Natureza do trabalho do executivo e a influência de traços culturais brasileiros. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD), 6., 2003, São Paulo (SP). **Anais...**São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/6semead/ADM%20GERAL/041Adm%20-%20A%20Natureza%20do%20Trabalho%20do%20Executivo.doc>>. Acesso em: 07 ago. 2008.

ALMEIDA, F. **O Bom negócio da sustentabilidade**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002. 191 p.

_____. **Os Desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008. 280 p.

ANTONELLO, C. S. Desenvolvimento de recursos humanos e a aprendizagem no local de trabalho: identificando perspectivas e abordagens. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 2005, São Paulo (SP). **Anais...**São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=124>. Acesso em: 23 set. 2008.

_____. As Formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 23., 2004, Curitiba (PR). **Anais...**Curitiba: ANPAD, 2004.

_____.; RUAS, R. Formação gerencial: pós-graduação *lato sensu* e o papel das comunidades de prática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 26., 2002, Salvador (BA). **Anais...**Salvador: ANPAD, 2002.

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 3, p. 99-109, may-jun. 1991.

_____. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, v. 55, n. 5, p. 115-125, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 281 p.

BARUCH, Y.; PEIPERL, M. The Impact of an MBA on graduate careers. **Human Resource Management Journal**, London, v. 10, n. 2, p. 69-90, 2000.

_____.; LEEMING, A. The Added value of MBA studies-graduates' perceptions. **Personnel Review**, Farnborough, v. 30, n. 5/6, p. 589-608, 2001.

BERTOLINI, M. A. A. Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana. In: SEMINÁRIOS PAULO FREIRE: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2004, João Pessoa (PB). **Anais...**João Pessoa: UFPB, 2004. Disponível em:
<<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-a.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2009.

BOECHAT, C. B.; GRASSI, M. R. Bases da educação em sustentabilidade em uma escola de negócios. **Relatório de pesquisa**, Fundação Dom Cabral, dez. 2005. Disponível em:
<<http://acervo.ci.fdc.org.br/AcervoDigital/Cadernos%20de%20idéias/2005/CI0524.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2008.

_____.; PARO, R. M. Desafios para a Sustentabilidade e o planejamento estratégico das empresas. **Relatório de pesquisa**, Fundação Dom Cabral, Ano 7, n. 2, set., 2007. Disponível em:
<<http://www.fdc.org.br/pt/pesquisa/sustentabilidade/Documents/relat%C3%B3rio%20QEI%202006.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2009.

BORGES-ANDRADE, J. F. et al . **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.

BROOKFIELD, S. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. **Adult Education Quartely**, v. 43, n. 4, p. 227-242, summer, 1993.

Disponível em:

<http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Learning.cfm>. Acesso em: 04 jun. 2009.

_____. Adult learning: an overview. In: TUINJMAN, A. (ed.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1995. Disponível em: <<http://www.stocktonetct.net/tech/adultlearning/Adult%20Learning.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2009.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M (ed.). **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, 1997, p. 21-37.

_____.; STUART, R. The Nature, use and acquisition of managerial skills and other attributes. **Personnel Review**, v. 5, n. 4, p.19-29, 1976.

CAMPOS, M. S. (coord.). Desenvolvimento de líderes em centros de formação. **Relatório de pesquisa**, Fundação Dom Cabral, 2005.

CATTANI, A. D (Org.). **A Outra economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003. 306 p.

CES. CENTRO DE ESTUDOS EM SUSTENTABILIDADE. **Educação para a sustentabilidade**: temas para a pesquisa acadêmica. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.globalforum.com.br/uploadAddress/nt_capes%5B61657%5D.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2009.

CHANLAT, J. F. **Ciências sociais e management**: reconciliando o econômico e o social. Tradução de Ofélia de Lanna Sette Torres. São Paulo: Atlas, 2000. 100 p.

CLINEBELL, Sharon k.; CLINEBELL, John M. The Tension in business education between academic rigor and real-world relevance: the role of executive professors. **Academy of Management Learning & Education**, Nova York, v. 7, n. 1, p. 99-107, mar. 2008.

CMMAD. COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. 430 p.

CUNHA, C. J. C. A.; MORAES, L. V. S. Mudanças de consciência no processo de aprendizagem gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 34., 2006, Fortaleza (CE). **Anais...**Fortaleza: ABEPRO, 2006.

DAUDELIN, M. Learning from experience through reflection. **Organization Dynamics**, Winter, p. 36-48, 1996.

DELORS, J (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução Jose Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOYLE, M. Organizational transformation and renewal: a case for reframing management development? **Personnel Review**, Farnborough, v. 24, n. 6, p. 6-18, 1994.

DURAND, T.; DAMERON, S. **The Future of business schools: scenarios and strategies for 2020**. Hamsphire: Macmillan, 2008. 365 p.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004. 280 p.

EFMD. EUROPEAN FOUNDATION FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT.

Liderança globalmente responsável: um chamado ao engajamento. 2005.

Disponível em:

<www.grli.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9&Itemid=37>.

Acesso em: 10 jan. 2009

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. Ambigüidades e dilemas do trabalho gerencial.

REAd – Revista Eletrônica de Administração. Edição 50, v. 12, n. 2, mar - abr. 2006.

FERNANDES, M. E. R. et al. Panorama do desenvolvimento de liderança em empresas brasileiras. **Relatório de pesquisa**, Fundação Dom Cabral, 2005.

FISCHER et al. Estudos organizacionais e estudos curriculares: uma agenda de convergências entre o passado e o futuro de campos paralelos. **Organização & Sociedade**. Salvador: 15, nº 47, Outubro-Dezembro, 200,8 p.175-193.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Ed). **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage, 1997, p. 21-37.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 53-57, mar - abr. 1995.

Disponível em:

<www.rae.com.br/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=488&Secao=ARTIGOS&Volume=35&numero=2&Ano=1995>. Acesso em: 18 jun. 2008.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, 20-29, maio - jun. 1995.

GOMES, A.; MORETTI, S. **A Responsabilidade e o social**: uma discussão sobre o papel das empresas. São Paulo: Saraiva, 2007. 305 p.

GOTTWALD, G. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico**: estudo de caso na Volkswagen /Audi do Brasil. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Centro tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2001. Disponível em: <<http://www.lgr.egc.ufsc.br/publicador/public/docs/35.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

GROHMANN, M. Z. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

HANDY, C. **A Era do paradoxo**: dando um sentido para o futuro. São Paulo: Makron, 1995.

HART, S. L.; MILSTEIN, M. B. Criando valor sustentável. **RAE Executivo**. Edição Especial, v. 3, n. 2, p. 65-79, maio/jul, 2004.

JUNQUILHO, G. S. Gestão e ação gerencial nas organizações contemporâneas: para além do “folclore” e o “fato”. **Gestão & Produção**, v. 8, n. 3, p. 304-318, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v8n3/v8n3a07.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2008.

KNOWLES, M.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. São Paulo: Elsevier, 2009. 388 p.

KORNHAUSER, A. Criar oportunidades. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996. p. 233-239. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470>. Acesso em: 30 mar. 2009.

LEAVITT, H. J. On The export of american management education. **The Journal of Business**, v. 30, n. 3, p. 153-161, jul. 1957. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2350721>>. Acesso em: 06 maio 2009.

LEITE, I. C. B. V.; GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. O Aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n. 23, p. 27-41, jan./jun. 2006.

LIMA, G. C. O Discurso da sustentabilidade e suas implicações para a Educação. **Ambiente & Sociedade**, v. VI, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a07v06n2.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2008.

LIVINGSTONE, J. The Mith of the well-educated manager. **Harvard Business Review**, v. 49, n. 1, p. 79-89, 1971.

LOPES, J. **Sustentabilidade ganha mais visibilidade**. 2009. Disponível em: <<http://www.fatorambiental.com.br/portal/index.php/2009/05/27/sustentabilidade-ganha-mais-visibilidade>>. Acesso em: 28 abr. 2009.

LUCENA, Eduardo. **A Natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2001.

MARSICK, V. J. Trends in managerial reinvention: creating a learning map. **Management Learning**, v. 25, n. 1, p. 11-33, 1994.

MCGAW, N. Developing leaders for a sustainable global society: a new model for leadership development. **HR Review**, v. 4, issue 6, p. 32-35, sep./oct. 2005. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=956172>. Acesso em: 12 mar. 2008.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1999.

MEZIROW, J. Transformative theory and cultural context: a replay to Clark and Wilson. **Adult Education Quartely**, v. 41, n. 3, Spring, p. 188-192, 1991b.

_____. A Critical theory of adult learning. **Adult Education Quartely**, v. 32, p. 3-24, 1981.

_____. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quartely**. v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.

MILANEZ, F. Desenvolvimento sustentável. In: CATTANI, A. D (Org.). **A Outra economia**. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003. p.73-84.

MINTZBERG, H. **MBA? Não, obrigado!**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Tradução de Bazán tecnologia e lingüística. Porto Alegre: Bookman, 2006. 432 p.

MONZONI, M. **As Escolas de negócios e a sustentabilidade**: entrevista cruzada. Disponível em: <<https://ww2.itaubr.com.br/socioambiental/pdf/entrevista.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

MORAES, Edmilson A. et al. Seleção de cursos de educação continuada por executivos de empresas. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=2058&Secao=ARTIGOS&Volume=5&Numero=2&Ano=2006>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

MORAES, L. V. S. **A Dinâmica da aprendizagem gerencial**: o caso do Hospital Moinhos de Vento. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação do Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2000. Disponível em: <<http://www.lgr.egc.ufsc.br/publicador/public/docs/35.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

_____. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, jan./jun., 2004a. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1854&Secao=ORGANIZA&Volume=3&numero=1&Ano=2004>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

_____.; SILVA, M. A.; CUNHA, J. C. A. A Dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **RAE-Eletrônica**, v. 3, n. 2, jul./dez., 2004b. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1853&Secao=ORGANIZA&Volume=3&numero=2&Ano=2004>>. Acesso em: 12 dez. 2004.

MORIN, E. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001. 118 p.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, EAESP/FGV, v. 43, n. 2, p. 44-54, abr./jun. 2003.

PELICIONI, M. C. F. Educação ambiental, qualidade de vida e Sustentabilidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 19-31, aug./dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12901998000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 abr. 2009.

PENTEADO, H. **Ecoeconomia**: uma nova abordagem. São Paulo: Lazuli, 2003.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. O Fim das escolas de negócios? **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 11-28, abr./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/redirect.cfm?ID=1888>>. Acesso em: 25 maio 2008.

POSSAMAI, F. **A Influência da cultura da organização na aprendizagem de executivos**: o caso da tigre. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

REYNOLDS, M. Towards a critical management pedagogy. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage, 1997. p. 312-338.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 25., 2001, Campinas (SP). **Anais...**Campinas, 2001a.

_____. Competências Gerenciais e Aprendizagem nas Organizações: uma relação de futuro? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO, 1999, São Paulo (SP). **Anais...**São Paulo, Agosto, 1999.

_____. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuições da aprendizagem organizacional. In: Fleury, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001b.

_____.; COMINI, G. Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos Ebape**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 5, jan. 2007.

SACHS, J. **A Riqueza de todos**: a construção de uma economia sustentável em um planeta superpovoado, poluído e pobre. Tradução de Sérgio Lamarão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 479 p.

SAFTY, A. Liderança no contexto social. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE LIDERANÇA, 2005, SÃO PAULO (SP). **Anais...**São Paulo: Fundação Dom Cabral, 2005.

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

SENGE, P. et al. **A Revolução decisiva**: como indivíduos e organizações trabalham em parceria para criar um mundo sustentável. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2009. 397 p.

SILVA, T. T. **Documentos e identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 158 p.

SOARES FILHO, R. Ritual de passagem: a educação de lideranças para a sustentabilidade. **Caderno de idéias**, Minas Gerais, Fundação Dom Cabral, ano 6, n. 6, 2006. Disponível em: <<http://acervo.ci.fdc.org.br/AcervoDigital/Cadernos%20de%20Idéias/2006/CI0606.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada. Brasília: Ed. IBAMA, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000123.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2009.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação: TD&E. In BORGES-ANDRADE, J. F. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.

VERGARA, S. V. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005. 287 p.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD JUNIOR, Thomaz; PAULA, Ana Paula Paes de. Pop-management: MBAs no Brasil. **Relatórios de Pesquisa**, São Paulo: FGV-EAESP, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 211 p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. QUESTÕES GERAIS PARA TODOS OS ENTREVISTADOS

1. Fale sobre a sua história pessoal (formação, trajetória profissional).
2. Relate os principais marcos da história da ABS.
3. Foram observadas mudanças nas características das soluções educacionais ao longo deste tempo? Comente sobre estas mudanças.
4. Como a ABS garante o desenvolvimento dos docentes de forma a acompanhar esta evolução?
5. Em sua opinião, qual o papel das lideranças nos tempos atuais?
6. Em sua opinião, quais os maiores desafios da educação executiva nos dias atuais?
7. Em sua opinião, quais as principais competências/habilidades/saberes que as empresas buscam desenvolver em suas lideranças? Por que?
8. Descreva as soluções educacionais e principais características oferecidas pela ABS nos dias atuais.
9. Quais os princípios e diretrizes da ABS na formulação destas soluções educacionais?
10. Quais os principais temas atualmente presentes na pauta dos programas da ABS? Há alguma predominância de tema por setor de negócios ou por público-alvo?
11. Foram observadas mudanças no perfil dos participantes nos últimos tempos? Quais? Como?
12. Como a ABS avalia a evolução e entendimento do(s) tema(s) no ambiente interno da escola (investigar a transversalidade do tema junto aos empregados em todos os seus segmentos)?
13. Em sua opinião, quais critérios as empresas utilizam na hora da escolha de um parceiro para formar suas lideranças?

14. Em sua opinião qual a maior contribuição que a ABS oferece hoje ao seu público? Como esta contribuição é assegurada? (descreva as principais formas de acompanhamento – avaliação de resultados).
15. Descreva o grau de importância e o papel das Parcerias/alianças internacionais.
16. Comentários adicionais
17. Avaliação (sem gravação)

3. QUESTÕES ADICIONAIS DIRECIONADAS AOS GERENTES DE PROGRAMAS ABERTOS, CUSTOMIZADOS, MBA E ESPECIALIZAÇÃO

1. Descreva a solução educacional pela qual é responsável e a ênfase do programa (projeto pedagógico /como nasce um programa customizado/como identifica a necessidade).
2. Descreva o público-alvo e suas expectativas.
3. Como assegura o alinhamento dos docentes durante o programa de forma que haja coerência e consistência?
4. Descreva as estratégias de ensino.
5. Em sua opinião, qual(is) fator(es) contribui(em) para que o aprendizado dos gerentes seja efetivo.

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DE ACESSO PARA A PESQUISA

Vitória (ES), 06 de abril de 2009.

Ao Professor,

P.R.³⁴

Ref.: Pesquisa acadêmica para elaboração de dissertação de mestrado

Prezado Senhor:

Informo que Kátia Cyrlene de Araújo Vasconcelos é aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da **FUCAPE** – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças e encontra-se em processo de desenvolvimento do Projeto de sua Dissertação de Mestrado.

A pesquisa a ser desenvolvida pela aluna refere-se ao seguinte tema: **“A EDUCAÇÃO GERENCIAL E O AMBIENTE DE NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: tendências e desafios”**.

*Eu, **Professor Dr. Annor da Silva Junior***, na qualidade de orientador da pesquisa, venho por meio desta solicitar a sua fundamental colaboração no sentido de permitir que esta Organização sirva de laboratório para a execução do estudo de caso com a cessão dos dados necessários para pesquisa.

Em anexo, informamos as principais características da pesquisa, explicitando seu objetivo, fundamentação teórica, perspectiva metodológica e as motivações para a sua realização.

Informo desde já que resguardamos o direito desta Organização de analisar a versão final do relatório de pesquisa com vistas à aprovação para divulgação nos meios científicos.

Certos de sua valiosa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa agradecemos.

Atenciosamente,

Annor da Silva Junior

Orientador da Dissertação

Kátia Cyrlene de A. Vasconcelos

Aluno Pesquisador

³⁴ Documento manipulado pela autora de forma a ocultar a identificação da escola.

ANEXO – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa tem por objetivo geral investigar os modelos de educação gerencial de forma a identificar como as escolas de negócios brasileiras estão educando gestores para atuarem em ambientes de negócios sustentáveis. Define-se como objetivos específicos da pesquisa: (1) identificar e analisar os projetos pedagógicos de educação gerencial das escolas de negócios brasileiras reconhecidas pela sua qualidade pedagógica e administrativa; (2) descrever os modelos pedagógicos identificados; e (3) verificar a adequação e tendências dos modelos de educação gerencial vigentes às necessidades do ambiente de negócios sustentáveis.

A Pesquisa caracteriza-se como qualitativa através de estudos de casos múltiplos (YIN, 2001). Como critério de seleção da Unidade de análise elegeu-se uma das três (03) escolas brasileiras de negócio com acreditação internacional EQUIS - European Quality Improvement System, neste caso a *Alpha Business School*.

Pretende-se, através da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e observação, coletar dados que possibilitem entender como as escolas de negócios estão articulando seus projetos pedagógicos visando educar gestores para atuação em ambientes de negócios sustentáveis.

O referencial teórico da pesquisa trará uma revisão de literatura que contemple as seguintes questões: (1) evolução na/da sociedade e no ambiente de negócios; (2) papéis e competências requeridos para gestores em ambiente de negócios sustentáveis; e (3) Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem na educação gerencial.

Por se tratar de um tema tão complexo e de grande repercussão, pretende-se que esta pesquisa possa contribuir na discussão teórica sobre a educação de lideranças para a sustentabilidade, assim como para o aprimoramento dos modelos de educação gerencial no contexto das escolas brasileiras.