

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**

Cláudio Senna Venzke

**Educação para a sustentabilidade
e o desenvolvimento docente na Administração**

Porto Alegre

2015

Cláudio Senna Venzke

**Educação para a sustentabilidade
e o desenvolvimento docente na Administração**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luis Felipe Machado do Nascimento

Porto Alegre

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Venzke, Cláudio Senna

Educação para a sustentabilidade e o desenvolvimento docente na Administração / Cláudio Senna Venzke. -- 2015.

323 f.

Orientador: Luis Felipe Machado do Nascimento.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação. 2. Sustentabilidade. 3. Espiritualidade. 4. Administração. 5. Desenvolvimento Docente. I. Nascimento, Luis Felipe Machado do, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo autor.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudio Senna Venzke

**Educação para a sustentabilidade e o desenvolvimento docente na
Administração**

Conceito Final: Aprovado

02 de Junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucia Rejane Gama Madruga – PPGA – UFSM

Profa. Dra. Luciana Fernandes Marques – PPGENSAU – UFRGS

Prof. Dr. Eugênio Ávila Pedroso – PPGA – UFRGS

Prof. Dr. Luis Felipe M. do Nascimento – PPGA – UFRGS - Orientador

Dedicatória

Dedico esta tese à minha esposa Rosângela, pelo apoio nesta caminhada, e aos meus pais, pela base de educação que permitiu concretizar esta caminhada.

Agradecimentos

Ao longo da caminhada para a elaboração de uma tese necessitamos de muito apoio, agradeço aqui as principais pessoas e instituições que permitiram chegar até este ponto.

Agradeço à Rosângela Martinez de Andrade, minha esposa, pelo apoio e companheirismo ao longo da jornada. Aos meus pais Leomar e Adélia e à minha irmã Maria Lúcia, por toda a base ética e de educação que muito contribuíram com a visão que tenho hoje.

Ao meu orientador no PPGA/UFRGS, Prof. Dr. Luis Felipe do Nascimento, pelas contribuições na construção da tese e por acreditar e incentivar o tema que foi desenvolvido. À minha orientadora durante o período de estágio no Boston College, Profa. Dra. Sandra Waddock, pelo apoio e ideias inovadoras com relação à educação em Administração, que muito influenciaram os resultados obtidos.

Aos professores e funcionários da UFRGS e do Boston College, pela dedicação nas suas atividades, que foram essenciais para atingir os objetivos.

Aos meus colegas e amigos desta jornada no PPGA, especialmente Nilo Barcelos, Soraia Schutel, Paola Schmitt e Marcelo Trevisan, pelas contribuições e momentos de descontração. Aos amigos que fiz no período de estágio nos EUA, que permitiram um aprendizado que foi além da área acadêmica.

À banca de avaliação, formada pelos professores Profa. Dra. Lucia Rejane Gama Madruga, Profa. Dra. Luciana Fernandes Marques e Prof. Dr. Eugênio Ávila Pedroso, pela contribuição com suas ideias para esta pesquisa, e também ao Prof. Dr. Pedro Jacobi, pela avaliação do ensaio teórico.

Aos entrevistados que contribuíram com suas ideias e tempo para tornar possível esta pesquisa, especialmente a Profa. Dra. Judi Neal por auxiliar na expansão da consciência sobre nossa responsabilidade no mundo acadêmico.

Ao Prof. Dr. Pe. Marcelo Fernandes da Aquino, SJ, Magnífico Reitor da UNISINOS, pelo apoio para a realização do estágio no Boston College.

À CAPES, pelo apoio financeiro do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, que viabilizou a experiência acadêmica nos EUA.

Às energias que guiam nossas consciências e ações, para que possamos sempre contribuir positivamente no mundo.

RESUMO

A educação em Administração é cada vez mais demandada a trabalhar profundamente os conceitos com relação à ética, tendo em vista as responsabilidades das organizações na sociedade. Assim, faz-se necessária uma educação mais transcendente, indo além da base financeira, incluindo as questões da sustentabilidade socioambiental, e questionando quais as mudanças são necessárias para educar o administrador. Desta forma, o desenvolvimento dos docentes é um dos pontos fundamentais para a mudança na educação em Administração, para que estes obtenham maior consciência da dimensão socioambiental da sustentabilidade, utilizando esta dimensão nas suas atividades de educação do administrador. Com isso, questiona-se sobre quais bases conceituais podem auxiliar neste desenvolvimento docente. Para responder a este questionamento, foi estabelecido como objetivo geral a construção de um *framework* conceitual. Como objetivos específicos, foi analisado o contexto da educação e da atuação do administrador brasileiro, no que se refere à dimensão socioambiental da sustentabilidade. Posteriormente foram selecionados junto a pesquisadores, no Brasil e no exterior, bem como em eventos científicos da área, os elementos para analisar o desenvolvimento atual de docentes. Foi observada a necessidade da integração das questões socioambientais na educação dos administradores. A construção metodológica buscou coerência com o Pensamento Complexo, com uma pesquisa de natureza qualitativa e orientação interpretativista. A partir da análise dos dados coletados, emergiram os elementos considerados necessários para o desenvolvimento docente, visando tornar a educação do administrador mais transcendente. O elemento central está relacionado aos papéis que os docentes exercem, identificando a necessidade de uma ampliação da capacidade criativa para a resolução de problemas. Com isso, foi proposto o aprofundamento do entendimento dos espaços que favorecem a transformação pessoal e o desenvolvimento dos docentes. O desenvolvimento é impulsionado pela ampliação da visão e conexão com algo maior do que a atividade docente, sendo um estímulo à consciência de fazer parte de algo maior, motivando os docentes em Administração para utilizarem o conhecimento na promoção do desenvolvimento no sentido amplo. Assim, foi definida a espiritualidade como elemento impulsionador do desenvolvimento, permitindo aos docentes a busca de conexão com os aspectos transcendentes, percebendo-se como parte de um todo maior que eles mesmos, podendo atuar de forma a impactar positivamente o todo, sendo impactados positivamente por ele. Desta forma, esta tese visa auxiliar no desenvolvimento da consciência socioambiental na educação em Administração, para que as organizações minimizem os problemas sociais e ambientais da sociedade, por meio de seus produtos e serviços, assumindo compromissos com a transparência e os valores éticos.

Palavras chave: Educação; Sustentabilidade; Espiritualidade; Administração; Desenvolvimento Docente.

ABSTRACT

Management education is increasingly demanded to teach deeply ethics concepts, given the social responsibilities of organizations. Thus, a transcendent education is necessary going beyond the financial focus, including the issues of social and environmental sustainability, analyzing what changes are needed to educate the future manager. In this way, faculty development is one of key points for changes in management education, so they can develop a greater awareness of the environmental dimension of sustainability, using this to improve education activities. Upon that, the question is about what conceptual basis can help the faculty development. To answer the question, it was proposed the construction and presentation of a conceptual framework as main objective; the specific objectives were initially focused on understanding the context of education and the Brazilian manager role on matters relating to social and environmental dimensions of sustainability. After that, some elements were prospected and selected through researchers in Brazil and abroad, also in scientific events of management area. All of that was necessary to understand the current approach used to faculty development, their roles to integrate environmental issues in management education and the need for adjustments in this development. The methodological approach was based on Complex Thinking, through a qualitative research and interpretative orientation. From the data analysis, emerged the elements considered necessary to faculty development, aiming to transform the management education into a transcendent approach. The central element is related to faculty's main roles, identifying the need for an expansion of problem solving capacity and creativity. Therewith, it was proposed a deeply understanding of spaces that favor personal transformation and faculty development. The development is empowered by an expansion of a vision and a connection to something larger than the teaching activity, being a stimulus to the consciousness of being part of something bigger, and motivating them to recognize that there is much to do for the good of humanity. Therefore, it was defined spirituality as driver of this development, in the sense that enable professors to search connection with transcendent aspects, perceiving it as part of a whole, greater than themselves, acting as a positive impact and being impacted by it as well. Thus, this thesis aims to assist in the development of environmental awareness in management field, so that organizations can minimize its social and environmental problems on society through its products and services, committing themselves with transparency and ethical values.

Keywords: Education; Sustainability; Spirituality; Management; Faculty Development.

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 — Ciclo adaptativo..... | 47 |
| Figura 2 — Anel Tetralógico | 53 |
| Figura 3 — Reciprocidade circular | 54 |
| Figura 4 — Mapa Integral | 73 |
| Figura 5 — Esquema para organizar as formas do construtivismo | 78 |
| Figura 6 — Inter-relação dos elementos | 95 |
| Figura 7 — Construção metodológica..... | 96 |
| Figura 8 — Centralidade da visão sistêmica | 107 |
| Figura 9 — Centralidade da capacidade de reflexão | 109 |
| Figura 10 — Visão geral da centralidade dos elementos | 112 |
| Figura 11 — Estrutura cognitiva dos entrevistados | 119 |
| Figura 12 — Interligação dos temas | 148 |
| Figura 13 — Mapa conceitual dos papéis | 178 |
| Figura 14 — Visão geral das dimensões..... | 182 |
| Figura 15 — Características das dimensões do desenvolvimento | 183 |
| Figura 16 — Dinâmica da Espiral..... | 209 |
| Figura 17 — Conjunto de espirais dos domínios..... | 211 |
| Figura 18 — Interação entre os fatores na Teoria Social Cognitiva..... | 227 |
| Figura 19 — Integração entre os papéis | 282 |
| Figura 20 — Dimensões e suas relações..... | 283 |
| Figura 21 — Linhas e suas relações..... | 284 |
| Figura 22 — Domínios e suas relações | 285 |
| Figura 23 — A espiritualidade como elemento motor do desenvolvimento. | 286 |
| Figura 24 — <i>Framework</i> para auxiliar o desenvolvimento docente | 287 |
| Figura 25 — Apresentação em forma circular do <i>framework</i> | 287 |

Lista de quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 — Características de diferentes tipos de abordagem de situações | 44 |
| Quadro 2 — Cinco componentes centrais da educação para a sustentabilidade..... | 52 |
| Quadro 3 — Quadrantes da Abordagem Integral..... | 64 |
| Quadro 4 — Características dos estágios de desenvolvimento | 65 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 5 — Múltiplas Inteligências..... | 67 |
| Quadro 6 — Estados de consciência | 69 |
| Quadro 7 — Resumo das características tipológicas..... | 71 |
| Quadro 8 — Elementos utilizados nas entrevistas | 82 |
| Quadro 9a — Pesquisadores entrevistados no exterior | 88 |
| Quadro 9b — Pesquisadores entrevistados no Brasil | 89 |
| Quadro 10 — Temas mediadores..... | 90 |
| Quadro 11 — Temas mediadores e elementos..... | 92 |
| Quadro 12 — Descrição dos elementos utilizados nas entrevistas | 102 |
| Quadro 13 — Número de citações e relações entre os elementos..... | 103 |
| Quadro 14 — Elementos sugeridos pelos entrevistados..... | 104 |
| Quadro 15 — Pontos destacados para os novos conhecimentos | 114 |
| Quadro 16 — Pontos similares entre os elementos | 115 |
| Quadro 17 — Pontos divergentes entre os elementos..... | 116 |
| Quadro 18 — Construtos que emergiram dos elementos | 118 |
| Quadro 19 — Temas mediadores..... | 147 |
| Quadro 20 — Resumo dos elementos..... | 151 |
| Quadro 21 — Pontos importantes na transformação pessoal | 162 |
| Quadro 22 — Pontos para os docentes atuarem na transformação da Administração..... | 164 |
| Quadro 23 — Características dos docentes como transformadores da sociedade | 168 |
| Quadro 24 — Pontos importantes no papel de conector..... | 172 |
| Quadro 25 — Pontos importantes do docente no papel de produtor de sentido..... | 176 |
| Quadro 26 — Resumo dos papéis..... | 177 |
| Quadro 27 — Integração dos papéis docentes com as dimensões..... | 204 |
| Quadro 28 — Padrões de evolução na Dinâmica da Espiral..... | 210 |
| Quadro 29 — Domínio material e as dimensões..... | 214 |
| Quadro 30 — Domínio das relações e as dimensões | 216 |
| Quadro 31 — Domínio do poder pessoal e as dimensões | 217 |
| Quadro 32 — Domínio do altruísmo e as dimensões..... | 219 |
| Quadro 33 — Domínio da comunicação e as dimensões..... | 221 |
| Quadro 34 — Pontos para o desenvolvimento dos domínios..... | 222 |
| Quadro 35 — Conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva | 228 |
| Quadro 36 — Componentes para desenvolver a inteligência emocional..... | 233 |
| Quadro 37 — Resumo das linhas de desenvolvimento..... | 244 |
| Quadro 38 — Diferenciação entre religião e espiritualidade..... | 253 |
| Quadro 39 — Princípios da Inteligência Espiritual | 254 |
| Quadro 40 — Três perspectivas da espiritualidade nas organizações | 259 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 41 — Impactos das perspectivas da espiritualidade no desenvolvimento docente | 266 |
| Quadro 42 — Resumo da espiritualidade como movimentadora dos demais elementos ... | 274 |
| Quadro 43 — Pressupostos epistemológicos | 279 |
| Quadro 44 — Desafios da cultura docente | 290 |
| Quadro 45 — Desafios de lidar com a complexidade..... | 291 |
| Quadro 46 — Desafios de lidar com a espiritualidade..... | 292 |
| Quadro 47 — Desafios e propostas para a utilização do <i>framework</i> | 296 |

Sumário

| | |
|--|----|
| PARTE I – DEFINIÇÃO DO PROPÓSITO | 15 |
| Capítulo I - O início da jornada em direção ao propósito..... | 16 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1.1 RELEVÂNCIA DE UM ESTUDO FOCADO NA INSERÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DO ADMINISTRADOR.... | 19 |
| 1.2 ARGUMENTO DA TESE | 20 |
| 1.3 OBJETIVOS | 23 |
| 1.3.1 Objetivo Geral..... | 24 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 24 |
| Capítulo II – Bases para alcançar o propósito..... | 26 |
| 2 BASE TEÓRICA E CONCEITUAL PRÉVIA..... | 27 |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO | 27 |
| 2.2 CONTEXTO PARA ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR COM BASE SOCIOAMBIENTAL..... | 35 |
| 2.3 CONHECIMENTOS PARA AUXILIAR A INTEGRAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO | 37 |
| 2.3.1 Conhecimentos para a sustentabilidade socioambiental..... | 40 |
| 2.3.2 Pluralismo epistemológico | 42 |
| 2.3.3 Reflexividade | 45 |
| 2.4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO | 51 |
| 2.4.1 Ordem, desordem e organização..... | 53 |
| 2.4.2 Princípios da emergência, hologramático e sistêmico..... | 55 |
| 2.4.3 Estrutura e organização na visão da complexidade | 58 |
| 2.5 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO..... | 61 |
| 2.5.1 Quadrantes de desenvolvimento | 63 |
| 2.5.2 Estágios de desenvolvimento | 64 |
| 2.5.3 Linhas de desenvolvimento | 66 |
| 2.5.4 Estados de consciência | 68 |
| 2.5.5 Tipos de desenvolvimento | 70 |
| 2.5.6 Considerações sobre os elementos..... | 72 |
| Capítulo III – Definição do caminho | 74 |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS..... | 75 |
| 3.1 NATUREZA E ORIENTAÇÃO DA PESQUISA..... | 75 |
| 3.1.1 Interpretativismo | 77 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.1.2 | Construtivismo..... | 77 |
| 3.2 | ETAPAS DA PESQUISA | 80 |
| 3.2.1 | Etapa I — Entendimento do contexto da educação e da atuação do administrador brasileiro..... | 80 |
| 3.2.2 | Etapa II — Prospecção e seleção de elementos a partir da visão acadêmica..... | 85 |
| 3.2.3 | Etapa III — Construção conceitual dos elementos do <i>framework</i> | 91 |
| 3.2.4 | Etapa IV — Elaboração do <i>framework</i> | 93 |
| 3.3 | VISÃO GERAL DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA..... | 95 |
| | PARTE II – A VISÃO EXTERNA..... | 99 |
| | Capítulo IV - Contexto da educação em Administração | 100 |
| 4 | CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR BRASILEIRO | 101 |
| 4.1 | CENTRALIDADE DOS ELEMENTOS..... | 104 |
| 4.1.1 | Visão sistêmica..... | 105 |
| 4.1.2 | Capacidade de reflexão..... | 107 |
| 4.1.3 | Composição da centralidade dos elementos..... | 110 |
| 4.2 | PREFERÊNCIA DOS ELEMENTOS..... | 113 |
| 4.4 | CONSTRUTOS E ESTRUTURA COGNITIVA | 117 |
| | Capítulo V – Busca dos elementos com <i>experts</i> | 122 |
| 5 | PROSPECÇÃO E SELEÇÃO DOS ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE | 123 |
| 5.1 | O DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES..... | 125 |
| 5.2 | TRANSCENDÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO | 130 |
| 5.3 | EXPERIÊNCIA VIVENCIAL | 132 |
| 5.4 | CONTEÚDO EMOCIONAL..... | 134 |
| 5.5 | DOCENTE COMO UMA REFERÊNCIA | 136 |
| 5.6 | CAPACIDADE REFLEXIVA..... | 138 |
| 5.7 | VISÃO HOLÍSTICA (<i>BIG PICTURE</i>)..... | 140 |
| 5.8 | REFINAMENTO DOS TEMAS..... | 143 |
| 5.9 | SELEÇÃO DOS ELEMENTOS A PARTIR DA EMERGÊNCIA DOS TEMAS..... | 148 |
| | PARTE III - CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DOS ELEMENTOS | 153 |
| | Capítulo VI – Papéis dos docentes | 154 |
| 6 | DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS DOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO | 155 |
| 6.1 | PAPEL DE AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO POSITIVA..... | 155 |
| 6.1.1 | Transformação pessoal | 160 |
| 6.1.2 | Transformação da Administração | 162 |
| 6.1.3 | Transformação positiva da sociedade..... | 164 |
| 6.2 | PAPEL DE CONECTOR..... | 169 |
| 6.3 | PAPEL DE PRODUTOR DE SENTIDO | 173 |
| 6.4 | CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS PAPÉIS DOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO..... | 177 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo VII – Dimensões do desenvolvimento | 180 |
| 7 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE..... | 181 |
| 7.1 DIMENSÃO INDIVIDUAL INTERIOR: SUBJETIVA INTENCIONAL..... | 186 |
| 7.1.1 Dimensão individual interior no papel de agente de transformação positiva | 188 |
| 7.1.2 Dimensão individual interior no papel de conector | 190 |
| 7.1.3 Dimensão individual interior no papel de produtor de sentido | 191 |
| 7.2 DIMENSÃO INDIVIDUAL EXTERIOR: OBJETIVA COMPORTAMENTAL..... | 192 |
| 7.2.1 Dimensão individual exterior no papel de agente de transformação positiva | 193 |
| 7.2.2 Dimensão individual exterior no papel de conector | 195 |
| 7.2.3 Dimensão individual exterior no papel de produtor de sentido | 196 |
| 7.3 DIMENSÃO COLETIVA INTERIOR: CULTURA INTERSUBJETIVA..... | 197 |
| 7.3.1 Dimensão coletiva interior no papel de agente de transformação positiva | 198 |
| 7.3.2 Dimensão coletiva interior no papel conector..... | 199 |
| 7.3.3 Dimensão coletiva interior no papel de produtor de sentido..... | 199 |
| 7.4 DIMENSÃO COLETIVA EXTERIOR: SISTEMAS INTEROBJETIVOS..... | 200 |
| 7.4.1 Dimensão coletiva exterior no papel de agente de transformação positiva | 201 |
| 7.4.2 Dimensão coletiva exterior do papel de conector..... | 202 |
| 7.4.3 Dimensão coletiva exterior do papel de produtor de sentido..... | 203 |
| 7.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS DIMENSÕES..... | 204 |
| Capítulo VIII – Domínios do desenvolvimento..... | 206 |
| 8 DOMÍNIOS DO DESENVOLVIMENTO | 207 |
| 8.1 DOMÍNIO MATERIAL E FÍSICO NO DESENVOLVIMENTO | 212 |
| 8.2 DOMÍNIO DOS RELACIONAMENTOS COM OS OUTROS | 214 |
| 8.3 DOMÍNIO DO PODER PESSOAL E DA AUTO EXPRESSÃO..... | 216 |
| 8.4 DOMÍNIO DO ALTRUÍSMO E DA COMPAIXÃO | 218 |
| 8.5 DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA | 219 |
| 8.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DOMÍNIOS..... | 221 |
| Capítulo IX – Linhas de desenvolvimento | 223 |
| 9 LINHAS DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE | 224 |
| 9.1 LINHA COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO..... | 225 |
| 9.1.1 Linha cognitiva e as dimensões do desenvolvimento..... | 229 |
| 9.2 LINHA EMOCIONAL DO DESENVOLVIMENTO | 230 |
| 9.2.1 A linha emocional e as dimensões do desenvolvimento | 234 |
| 9.3 LINHA ÉTICA DO DESENVOLVIMENTO..... | 237 |
| 9.3.1 Linha ética e as dimensões de desenvolvimento | 242 |
| 9.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS LINHAS DE DESENVOLVIMENTO | 244 |
| Capítulo X – O motor de desenvolvimento docente | 246 |
| 10 A FORÇA MOTRIZ DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE: A ESPIRITUALIDADE PROMOVENDO A VISÃO GLOBAL EM DIREÇÃO AO PROPÓSITO | 247 |
| 10.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESPIRITUALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES..... | 251 |

| | | |
|---|--|-----|
| 10.1.1 | Conceito de espiritualidade para o desenvolvimento docente..... | 255 |
| 10.1.2 | Embasamento para o conceito de espiritualidade proposto..... | 257 |
| 10.2 | A ESPIRITUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS PAPÉIS DOCENTES.... | 260 |
| 10.3 | RELAÇÕES DA ESPIRITUALIDADE COM OS DEMAIS ELEMENTOS DO <i>FRAMEWORK</i> | 267 |
| 10.3.1 | Relação da espiritualidade com as dimensões..... | 267 |
| 10.3.2 | Relação da espiritualidade com as linhas de desenvolvimento..... | 269 |
| 10.3.3 | Relação da espiritualidade com os domínios..... | 271 |
| 10.4 | CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ESPIRITUALIDADE..... | 273 |
| PARTE IV – O PROPÓSITO..... | | 276 |
| Capítulo XI – O <i>Framework</i> | | 277 |
| 11 | APRESENTAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> | 278 |
| 11.1 | PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO <i>FRAMEWORK</i> | 278 |
| 11.1.1 | Complexidade do <i>framework</i> | 279 |
| 11.1.2 | Organização dos elementos no <i>framework</i> | 280 |
| 11.1.3 | Permeabilidade do <i>framework</i> | 281 |
| 11.2 | INTERLIGAÇÃO DOS ELEMENTOS DO <i>FRAMEWORK</i> | 282 |
| 11.3 | APRESENTAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> COMPLETO..... | 286 |
| 11.4 | DESAFIOS PARA UTILIZAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> | 288 |
| 11.4.1 | Paradigmas da cultura docente..... | 288 |
| 11.4.2 | Lidar com a complexidade na educação..... | 290 |
| 11.4.3 | Integração da espiritualidade no ambiente docente..... | 291 |
| 11.5 | PROPOSTAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS..... | 293 |
| 11.5.1 | Com relação aos paradigmas..... | 293 |
| 11.5.2 | Com relação à complexidade..... | 294 |
| 11.5.3 | Com relação à espiritualidade..... | 295 |
| 11.6 | CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O <i>FRAMEWORK</i> | 296 |
| Capítulo XII – Considerações finais..... | | 297 |
| 12 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 298 |
| Referências utilizadas..... | | 306 |
| Apêndices..... | | 319 |
| Apêndice A - Elementos apresentados aos entrevistados – CRAs/CFA..... | | 320 |
| Apêndice B - Ficha de registro das entrevistas – CFA e CRAs..... | | 321 |
| Apêndice C - Roteiro das entrevistas com <i>experts</i> no Brasil e exterior..... | | 322 |
| Apêndice D - Roteiro das discussões nos eventos científicos..... | | 323 |

PARTE I – DEFINIÇÃO DO PROPÓSITO

Capítulo I – O início da jornada em direção ao propósito

Capítulo II – As bases para alcançar o propósito

Capítulo III – A definição do caminho

Capítulo I - O início da jornada em direção ao propósito

“Quem avança confiante na direção de seus sonhos e se empenha em viver a vida que imaginou para si, encontra um sucesso inesperado em seu dia-a-dia.”

Henry David Thoreau

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento docente no campo do ensino e pesquisa em Administração, em direção à educação para a sustentabilidade é uma das necessidades atuais prioritárias. Os sistemas educacionais deveriam ter uma maior participação na geração de conhecimento, na formulação das estratégias de desenvolvimento do docente e no apoio das suas ações, conforme apontam Waddock e Lozano (2013). Esta necessidade já havia sido detectada pela UNESCO quando lançou a campanha “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (DEDS) entre 2005 e 2014.

A campanha apontava para uma visão de mundo onde todos tenham oportunidade de obter benefícios com a educação, desenvolver valores, comportamentos e modos de vida que levem a um futuro mais sustentável. Nesta concepção, a educação assume um papel importante para o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável. A DEDS teve como objetivos fomentar mudanças de comportamento e integrar valores de modo a criar uma sociedade mais justa para todos (UNESCO, 2005).

A campanha da UNESCO também se relacionou às críticas que Giacalone (2004) fez às escolas de negócios, por não trabalharem com os estudantes conceitos aprofundados com relação à ética, sendo corresponsáveis pelas transgressões que as organizações possam praticar na sociedade. O autor aponta para uma educação mais transcendente em Administração, indo além da base financeira, incluindo as questões da sustentabilidade socioambiental.

A proposta da DEDS é complementada por Jacobi (2005) quando ele aponta que a sustentabilidade implica numa limitação do crescimento. Neste contexto, os participantes sociais são ativos e utilizam práticas educativas visando reforçar o sentimento de corresponsabilidade e a construção de valores éticos.

Com relação à sustentabilidade socioambiental, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) apresentam um conceito que salienta a capacidade de manutenção do bem-estar por um longo período. Num sentido mais amplo, Sen e Kliksberg (2010) propõem que os seres humanos não sejam reduzidos aos seus padrões de vida. Eles destacam a relevância da cidadania e participação social. Este ponto de vista

está relacionado com o papel que os docentes em Administração exercem, ao contribuírem nas transformações positivas da sociedade.

Para entender os desafios da sustentabilidade, Banerjee (2011) afirma que é preciso compreender os contextos particulares onde operam as forças sociais, ambientais e econômicas, bem como as dinâmicas de poder entre os atores e instituições que disputam o terreno. Haugh e Talwar (2010) são antagonistas a esta visão, ao abordarem de maneira prescritiva a inserção da sustentabilidade nas organizações. A posição crítica de Banerjee (2011) subsidia esta tese, no sentido de que o desenvolvimento docente deve ser contextualizado ao ambiente e não prescrito por programas previamente elaborados. Desta forma, cabe aos cursos de Administração personalizar o desenvolvimento dos seus docentes, pois cada curso possui suas especificidades. Os docentes podem gerar e difundir conhecimentos sobre a sustentabilidade e os impactos positivos que os alunos, futuros gestores de organizações, poderão proporcionar.

O Conselho Nacional de Educação Brasileiro (CNE) reforça este compromisso ao reconhecer o papel transformador e emancipatório da educação ambiental no contexto nacional e global, destacando as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, bem como as necessidades planetárias (BRASIL, 2012). Desta forma, o CNE reafirma que o tema socioambiental deve ser componente integrante, essencial e permanente da educação nacional. Para tanto, as instituições de ensino devem integrá-lo nos seus projetos institucionais e pedagógicos, refletindo também nas atividades de desenvolvimento dos seus docentes.

A integração proposta pelo CNE vai ao encontro do que foi apresentado por Moore (2005), que defende que a sustentabilidade está diretamente relacionada às funções do Ensino Superior. Segundo ele, a educação suscita mudanças no comportamento dos indivíduos e a inovação social e tecnológica funciona como uma alavanca para o desenvolvimento sustentável. Esta posição já havia sido defendida por Pepper (1996) quando se referiu a relação entre sociedade e a natureza. As Instituições de Ensino Superior (IES) possuem uma significativa importância econômica nas regiões onde operam e podem influenciar na implantação de estratégias sustentáveis.

O desenvolvimento docente visando à educação para a sustentabilidade é uma das formas de construção de um futuro mais sustentável. Ostrom (2012)

conclamou a sociedade para assumir a responsabilidade planetária em relação aos riscos sistêmicos e às mudanças nos sistemas complexos interligados. Desta forma, a educação em Administração pode contribuir para esta tomada de consciência e fomentar a implantação de ações práticas.

Portanto, a inserção da sustentabilidade na educação em Administração necessita considerar, pelo menos, as dimensões ambiental, social e econômica. Tradicionalmente foi priorizada a dimensão econômica na educação em Administração, como salientado por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) e por Barbieri e Silva (2011). Esta tese propõe questionamentos com relação ao modelo de educação do administrador brasileiro, discutindo a integração das dimensões social e ambiental à dimensão econômica, focando no desenvolvimento do corpo docente. Estes questionamentos e a integração propostos têm a relevância apresentada no item 1.1. Na sequência, no item 1.2 é apresentado o argumento central da tese; e, no item 1.3, estão contemplados o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.1 RELEVÂNCIA DE UM ESTUDO FOCADO NA INSERÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DA SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Ao observar a educação do administrador, verifica-se uma carência de marcos conceituais plurais que possam orientar a reorganização institucional na direção da sustentabilidade socioambiental. Esta carência é citada na análise de Barbieri e Silva (2011), que apontam a predominância de uma abordagem antropocêntrica nas Escolas e Faculdades de Administração. Segundo esta abordagem, as questões ambientais são incorporadas pelas organizações como uma forma de se legitimarem frente à crescente conscientização da sociedade com relação aos problemas ambientais, ainda dentro do que Egri e Pinfield (1998) definiram como paradigma social dominante. Corroborando com esta posição, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) afirmam que a forma de incorporação das questões ambientais nas organizações reflete como a sustentabilidade foi trabalhada nos cursos de Administração, que segundo os autores apenas considera marginalmente o fato de vivermos em um planeta com recursos finitos.

Shrivastava (1995) argumentou que o paradigma da gestão tradicional não consegue responder às demandas num contexto de risco da sociedade. O autor propôs uma abordagem ecocêntrica, na qual as organizações fazem parte de ecossistemas industriais sustentáveis, mantendo uma interdependência ecológica. A abordagem ecocêntrica na gestão procura minimizar o impacto ambiental da organização. Porém, para o autor a dificuldade para esta mudança é que o atual paradigma é antagônico à abordagem ecocêntrica.

De forma complementar, Waddock e McIntosh (2009) também questionam o ensino de Administração e defendem que para existir uma nova relação entre organizações e sociedade, são necessárias novas formas para as organizações cumprirem o seu papel na sociedade, tanto nas suas práticas como nos posicionamentos dos seus gestores.

Estas novas formas encontram repercussão no apontado por Springett (2014), com relação a que os docentes e estudantes precisam refletir sobre temas pessoais e temas da sociedade, de forma mais ampla, para a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração, pois esta educação gerará os futuros líderes e gerentes corporativos.

A partir do que foi apresentado, emergem os primeiros questionamentos desta tese sobre quais seriam as mudanças necessárias para educar o administrador. E quais os caminhos para que ele exerça a sua profissão nas organizações considerando também as questões socioambientais, de forma tão intensa como são consideradas as questões econômicas no paradigma educacional atual.

1.2 ARGUMENTO DA TESE

A partir dos questionamentos que emergiram, a proposta argumentativa desta tese é que um dos pontos fundamentais para a mudança na educação em Administração é o desenvolvimento dos docentes, de forma mais ampla, integral e complexa. Este desenvolvimento visa permitir que os docentes obtenham maior consciência da dimensão socioambiental da sustentabilidade e que passem a utilizar esta dimensão nas suas atividades de educação do administrador.

O desenvolvimento proposto, ao conscientizar o docente sobre as questões socioambientais, ampliará a sua visão de mundo e seus papéis. Considera-se necessário para o desenvolvimento docente o conhecimento das questões epistemológicas sobre a origem e os tipos de informações, saberes e habilidades que indivíduos e sociedades podem adquirir por meio da educação ou de suas experiências.

Assim, na construção desta tese buscaram-se elementos em diferentes campos do conhecimento para a proposição de caminhos para o desenvolvimento docente, que os desperte para as questões socioambientais na educação em Administração. Entre os campos relacionados, destacam-se a Educação, a Psicologia, a Filosofia e a Espiritualidade, aliados ao da Administração.

O argumento aqui apresentado tem como base a observação já citada de Barbieri e Silva (2011), quando afirmam que existe uma visão antropocêntrica extremada na educação atual dos Administradores, que os leva a um entendimento parcial sobre o meio ambiente e as questões sociais. Esta visão antropocêntrica dificulta o diálogo com os defensores de posicionamentos ecocêntricos, bem como de trabalharem com abordagens transdisciplinares e com questões relativas à ética e responsabilidade social nos cursos de Administração.

Outra base para o argumento é a condição citada por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), com relação a como a sustentabilidade é tratada nos currículos da Administração. Os autores criticam o fato da sustentabilidade ser predominante disciplinar nos cursos de Administração, não estando integrada aos demais conteúdos. Em geral, ela é percebida como um tema brando e carente de uma base epistemológica mais forte.

Em relação ao desenvolvimento de docentes para os cursos de Administração, o argumento encontra base em Patrus (2014), ao destacar que normalmente estes docentes são oriundos de programas de mestrado e doutorado, os quais são focados na pesquisa, dando pouca importância para a docência. Os egressos dos cursos de pós-graduação assumem a docência sem o devido tempo para se familiarizarem com os propósitos do Ensino Superior. Assim, o argumento desta tese corrobora com a questão colocada por Patrus (2014): até que ponto as competências desejadas de pesquisadores coincidem com as esperadas dos professores?

Segundo Melo, Brunstein e Godoy (2014), as competências para os docentes de Administração, aliadas às questões socioambientais, estão relacionadas à reflexão crítica em sala de aula. As autoras apontam que a reflexão crítica leva ao entendimento de que a realidade é apreendida de múltiplas formas, socialmente construídas e baseadas nas experiências e interações sociais vivenciadas. O exercício da reflexão será benéfico caso trouxer resultados individuais e coletivos, inclusive no nível da prática e da ação.

Neste sentido, Melo, Brunstein e Godoy (2014) apontam que reflexão crítica se propõe a fornecer aos professores elementos teóricos que os auxiliem a organizar suas práticas de ensino, pensando criticamente sobre elas, visando levar seus alunos de Administração a refletirem com relação à sustentabilidade. Assim, estes elementos teóricos que podem surgir a partir da reflexão crítica, são necessários para o desenvolvimento docente, reforçando o argumento desta tese.

A proposta de desenvolvimento docente, aqui argumentada, não significará uma migração da visão antropocêntrica para a visão ecocêntrica, mas sim de trabalhar em conjunto com as diferentes visões. Este trabalho em conjunto acompanha as ideias do pensamento complexo expostas por Morin (2013), onde ao abordar visões antagônicas, é necessário entender que elas podem ser complementares e uma pode alimentar os conceitos da outra, mesmo que pela negação, num movimento recursivo. Pensamento este que parte de fenômenos complementares, concorrentes e antagônicos, respeitando as coerências diversas que se unem em dialógicas, enfrentando a contradição por várias vias. É neste sentido que Morin (2013), ressalta a necessidade de um novo sistema de educação, que para o autor deve ser:

[...] fundado na religação e, por isso, radicalmente diferente do atual, deveria substituí-lo. Esse sistema permitiria fornecer a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade. Ele sensibilizaria para a ambiguidade, as ambivalências, e ensinaria a associar os termos antagônicos para apreender uma complexidade.

(MORIN, 2013 pg. 193)

Alinhado com o posicionamento de Morin (2013), emerge a necessidade do desenvolvimento docente de forma integral, que atue nas dimensões individual e coletiva, bem como nas dimensões interna e externa dos docentes, desenvolvendo as suas subjetividades, objetividades, intersubjetividades e interobjetividades. Um desenvolvimento que siga o apontado por Waddock e Lozano (2013), de que se

exige para a Administração, uma maior capacidade de reflexão, de autoconsciência, de sensibilidade pelo outro, de geratividade pessoal, e uma capacidade de abertura criativa, para que se permita educar gestores que possam compreender os seus próprios propósitos e motivações.

Com a proposição desta tese, procura-se avançar na direção apresentada por Springett (2005), que propõe discussões sobre a teorização crítica da educação para a sustentabilidade. Assim, espera-se que as relações da sustentabilidade com o pensamento complexo e as abordagens integrais contribuam cientificamente para o avanço das proposições de desenvolvimento docente, bem como para possibilitar a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação de administradores brasileiros.

Proposições como as apresentadas por Demajorovick e Silva (2012), que apontam um grande desafio para a educação em Administração, que é o entendimento de como comprometer os administradores com a questão socioambiental e legitimá-los para a sua efetiva inserção nas organizações.

As proposições argumentativas deste estudo segue também a linha apresentada por Serva, Dias e Alperstedt (2010), quando abordam o surgimento de uma epistemologia específica da Administração. Esta epistemologia aponta para a necessidade de um novo olhar sobre a Administração, discutindo e reforçando a relação e as contribuições potenciais da complexidade para o avanço da reflexão epistemológica na Administração. Com isto, tem-se a necessidade de um desenvolvimento docente que acompanhe estas considerações e aprimoramentos.

Desta forma, emergiu o questionamento central desta tese: *Quais bases conceituais podem auxiliar o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores?*

A seguir, apresenta-se a definição dos objetivos deste estudo, considerando a proposta argumentativa e o questionamento apresentado.

1.3 OBJETIVOS

Os objetivos inicialmente definidos foram influenciados pelos questionamentos que emergiram a partir do referencial consultado, principalmente

Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), Barbieri e Silva (2011), Waddock e McIntosh (2009), Springett (2005), Serva, Dias e Alperstedt (2010), Morin (2013), Waddock e Lozano (2013) e Demajorovick e Silva (2012). Estes questionamentos estão relacionados ao contexto de atuação do administrador frente às questões socioambientais.

Conforme abordado no argumento, esta tese considera as contribuições da complexidade para a proposição da inserção da sustentabilidade na educação do administrador. Desta forma, com a emergência de novos elementos, principalmente na etapa de pesquisa realizada fora do Brasil, os elementos foram reorganizados num processo dialógico como propõe Morin (2000), refletindo nos objetivos definidos a seguir. O processo de emergência e a reorganização dos novos elementos estão detalhados no capítulo III, referente aos aspectos metodológicos.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é a construção e a apresentação de um *framework* conceitual que auxilie o desenvolvimento docente, visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores.

1.3.2 Objetivos Específicos

Foram elencados três objetivos específicos, decorrentes do objetivo geral:

- a) Entender os contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro nas questões relacionadas à dimensão socioambiental da sustentabilidade;
- b) Prospectar e selecionar elementos, junto a pesquisadores brasileiros e no Exterior, com relação ao desenvolvimento docente para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração;
- c) Construir conceitualmente os elementos que comporão o *framework* proposto no objetivo geral.

No capítulo II, a seguir, é apresentada uma base teórica e conceitual prévia, que deu suporte para a ampliação dos conhecimentos, o que auxiliou na definição dos objetivos propostos nesta tese. Esta base teórica e conceitual foi ampliada nos capítulos referentes à construção conceitual dos elementos para a elaboração do *framework*.

Capítulo II – Bases para alcançar o propósito

“A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.”

Confúcio

2 BASE TEÓRICA E CONCEITUAL PRÉVIA

O embasamento teórico e conceitual prévio teve como objetivo um melhor entendimento do tema tratado nesta tese e foi utilizado para a geração dos direcionadores da etapa de coleta de dados. Isto visou entender os contextos de educação e de atuação do administrador brasileiro nas questões relacionadas à dimensão socioambiental da sustentabilidade. Esta base também auxiliou na prospecção de elementos relacionados ao desenvolvimento docente para a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração.

A partir da geração destes elementos, aprofundou-se a busca por embasamento teórico e conceitual para a elaboração de um *framework* que auxilie o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores. Desta forma, os conceitos aqui apresentados são complementados pelos demais conceitos constantes na construção dos elementos do *framework* para o desenvolvimento docente.

Nos itens seguintes são apresentados conceitos relacionados à geração de conhecimento visando à educação para a sustentabilidade, reflexões sobre a contribuição do pensamento complexo e da abordagem integral para esta geração de conhecimento, baseados em considerações das atuais bases epistemológicas da Administração.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA ADMINISTRAÇÃO

Para início deste item, é importante considerar que a finalidade da Administração deve ultrapassar os limites organizacionais, pois necessita estar comprometida com a melhoria das condições humanas. Este comprometimento está explícito nas competências e habilidades do administrador brasileiro, constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 (MEC, 2005). A mesma resolução propõe que os projetos pedagógicos e a organização curricular dos cursos de Administração contemplem conteúdos que revelem inter-relações com a

realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do ambiente, por meio da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam campos interligados de formação.

Reconhece-se, assim, o importante papel do administrador como agente de mudança na sociedade. Este papel é reforçado por Azevedo e Grave (2011) quando consideram que a finalidade da Administração deve estar teleologicamente comprometida com a existência humana, enfatizando ainda que não é uma existência qualquer, mas aquela em que o homem vive bem.

O questionamento inicial que se coloca aqui é em quais bases epistemológicas são desenvolvidos os conteúdos contemplados nos cursos de Administração brasileiros e, conseqüentemente, quais são as bases para o desenvolvimento dos docentes que atuam nestes cursos. Além disto, a questão é o quanto estas bases permitem atender os pressupostos da sustentabilidade, que devem ir ao encontro do papel da Administração para a melhoria da sociedade, conforme a proposição argumentativa desta tese.

Ao fazer uma análise dos aspectos teóricos relacionados ao campo da Administração, dentro de um questionamento das suas bases epistemológicas, nota-se que eles refletem, de forma particular, os fatos sociais no âmbito das formas produtivas e da relação do trabalho, pois estas teorizações possuem cargas de valores e referências. É neste sentido que, há mais de trinta anos, Guerreiro Ramos (1981) criticou as ciências social e administrativa, por considerá-las como representantes de uma ideologia legitimadora da sociedade centrada no mercado. Para o autor, havia uma preocupação explícita, no discurso da Teoria das Organizações, com a manutenção do domínio e do poder de determinado grupo específico sobre outro, discurso este com forte presença nos espaços acadêmicos das escolas de Administração. Assim, Guerreiro Ramos (1981) colocou a necessidade de uma forma alternativa de pensamento, tendo em vista que a sociedade centrada no mercado mostra limitações e sua influência desfigura a vida humana como um todo.

Esta forma alternativa, proposta por Guerreiro Ramos (1981), é definida pelo conceito de racionalidade substantiva. O autor propôs o estudo científico adequado das associações humanas, distinto e mais abrangente que a ciência dos fenômenos naturais. Para Guerreiro Ramos (1981), a racionalidade substantiva deveria ter

como objetivo a busca sistemática da supressão de compulsões não necessárias, de forma a agir sobre as atividades humanas nas organizações econômicas, visando tornar pleno o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

No sentido deste desenvolvimento, Guerreiro Ramos (1981) apontou que a racionalidade substantiva é um atributo natural do ser humano, considerando que reside na sua dimensão psicológica, e a partir desta dimensão que os indivíduos podem buscar conduzir sua vida pessoal na direção da auto realização e do autodesenvolvimento, comprometendo-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social. É neste processo, focando o âmbito das teorias administrativas e das organizações, que se encontra o papel dos docentes nos cursos de Administração, visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores.

O posicionamento de Guerreiro Ramos (1981) critica a racionalidade puramente funcional ou instrumental, que atua a partir de ações baseadas no cálculo, orientada para alcance de metas técnicas ou finalidades ligadas a interesses predominantemente econômicos.

Este posicionamento crítico avançou com Horkheimer (1990), ao fazer uma colocação relacionada às pesquisas no campo da gestão organizacional, afirmando que estes estudos estão intimamente ligados ao pragmatismo e ao sucesso de mercado, assim, os métodos e técnicas utilizados se moldam em concordância com o determinismo de mercado. Para o autor, é este determinismo que impede que os pesquisadores com posturas tradicionais vislumbrem o mundo que os cerca de maneira mais clara, pois as análises refletem uma ótica baseada na razão instrumental, com os aspectos quantitativos substituindo os aspectos qualitativos.

Deve-se observar que estas afirmações de Horkheimer (1990) são baseadas na postura das Teorias Críticas, que são inerentemente emancipatórias e reflexivas, contrapondo-se às teorias organizacionais tradicionais, que objetivam a ordem e não o conflito. A postura tradicional, que é antagônica à Teoria Crítica, está relacionada ao conhecimento positivista, conforme exposto por Tenório (1998), com o estabelecimento de princípios gerais, que enfatizam o empirismo, identificando proposições gerais que possam ser submetidas à prova. É uma postura análoga às ciências naturais, visando o conhecimento puro, com os fatos sociais sendo trabalhados de forma neutra. Para Tenório (1998), as teorias tradicionais não são adequadas para a análise das relações sociais, pois analisam somente o que pode

ser visto e aceitam a ordem social presente, não permitindo possibilidades de mudança.

Porém, segundo o autor, é a postura tradicional que tende a ser majoritária na prática do administrador. Campos (1997) também expôs esta preocupação com o paradigma tradicional dominante, que, na sua visão, promoveu o reducionismo, a incompetência para lidar com contradições e a não apreciação da subjetividade, da capacidade essencial do ser humano de interpretar a realidade.

Esta postura tradicional tem como um pressuposto básico a racionalidade formal e utilitarista, dentro da tradição do programa de pesquisa funcionalista, que para Clegg et al. (1996) está presa à trajetória epistemológica do trabalho conceitual de Max Weber, na busca de respostas práticas e objetivas para os problemas relacionados à produtividade e ao controle.

Porém, retomando o posicionamento de Guerreiro Ramos (1981), embora Max Weber possa ser considerado o fundador da análise funcional, ele não pode ser considerado um fundamentalista em termos da funcionalidade da lógica do mercado, pois Max Weber interpreta esta lógica como um requisito funcional de um determinado sistema social episódico.

Guerreiro Ramos (1981) ainda acrescentou que Max Weber descreve a lógica funcional como um complexo heurístico em afinidade com uma forma peculiar de sociedade — o capitalismo ou a moderna sociedade de massa — condenando explicitamente qualquer tipo fundamentalista de análise econômica que identifique o psicologicamente existente no ideal normativo com o eticamente válido. Ou seja, defende que a economia pura é um tipo conveniente a ser usado na análise empírica, e não estabeleceu-a como um imperativo moral, como um ideal normativo válido.

Estas afirmações com relação à postura tradicional vão ao encontro do argumento mais contemporâneo de Demajorovick e Silva (2012), de que os cursos de Administração não antecipam as mudanças na sociedade e, em vez de se colocarem como vanguarda na disseminação do conceito de sustentabilidade, os cursos acompanham de forma reativa a reformulação do discurso empresarial.

No sentido de formação das bases da Administração, outras argumentações epistemológicas dão fundamento para as distintas linhas do pensamento administrativo, como apresentado por Guillén (1994) que cita os três grandes paradigmas organizacionais surgidos no século XX: Escola Científica, a Escola de

Relações Humanas e o Estruturalismo. O autor considera que surge um paradigma nas teorias organizacionais quando se estabelece um sistema de ideias e técnicas sobre a gestão dos trabalhadores e a administração de organizações.

Detalhando o exposto por Guillén (1994), Venzke e Nascimento (2013) apontam que na proposição da Escola Científica, a organização é vista como um sistema autônomo, sendo a eficiência interna seu ponto central, operando dentro de limites bem especificados. Para alcançar isto, utilizam-se métodos baseados nos controles objetivos do trabalho. Assim, para resolver problemas de planejamento e controle da produção basta, numa visão simplista, utilizar a técnica adequada, com a organização do trabalho e uma estrutura organizacional bem definida, buscando eliminar o conflito e a divergência natural de interesses, pois são consideradas anomalias que devem ser resolvidas, a partir de um comportamento técnico e racional.

Para complementar os pressupostos da abordagem clássica da Escola Científica, reforçando a mesma trajetória e não propondo uma transformação institucional, a Escola de Relações Humanas deu ênfase aos aspectos informais das interações entre indivíduos e entre grupos inseridos em contextos específicos de produção, contribuindo para preservar as formas de organização existentes na época, porém incorporando uma preocupação com os aspectos da excessiva mecanização e racionalização dentro das organizações.

Na lógica estrutural-funcionalista, o conjunto de pressupostos aponta que organizações devem representar estruturas estáveis e que tendem ao equilíbrio e ao consenso. Assim, a convergência de valores e o consenso entre os componentes das organizações se tornaria possível, originando uma organização completamente integrada a partir da atuação otimizada dos elementos que constitui esta organização. Com o avanço das pesquisas teóricas e empíricas, surgem novas teorizações e perspectivas de análise das organizações, criticando ou se apoiando nas bases da abordagem funcionalista.

É neste sentido, de novas teorizações, que Audet e Dery (1996) já haviam apontado o surgimento de uma epistemologia mais historiográfica e sociológica, refletindo na produção científica da Administração, onde se evidencia a característica de múltiplas formas da Administração, legitimando as diferenças internas e gerando as subunidades ou subdivisões, porém integradas, dentro do campo da Administração, tornando-a cada vez mais adaptada ao meio, baseada no

empirismo, mas também pluralista, podendo se relacionar com abordagens mais substantivas.

Nestas abordagens retoma-se a proposta de Guerreiro Ramos (1981), que baseou seus estudos numa perspectiva ampla, que ele denominou de Teoria Substantiva da Vida Humana Associada. Como exposto anteriormente, a racionalidade substantiva seria uma característica presente de forma natural no ser humano, e com ela os indivíduos poderiam conduzir as suas vidas em direção da auto realização, equilibrando a busca de emancipação com a satisfação social, isto é, considerando também o direito dos outros indivíduos de alcançarem a auto realização, o que vai ao encontro dos conceitos da dimensão socioambiental da sustentabilidade que estão explanados mais adiante.

Porém, conforme Serva (1997) apontou, diversos autores que vêm criticando e denunciando a razão instrumental, opondo a ela a racionalidade substantiva, não conseguem comprovar empiricamente como pode ser empregada uma abordagem mais substantiva na gestão de organizações produtivas. Para esta visão apegada ao empirismo apresentada pelo autor, faltam exemplos retirados de organizações reais de como se concretiza a razão substantiva em variáveis tipicamente administrativas, como na tomada de decisão, na divisão do trabalho, no controle, no estabelecimento de normas, na comunicação e em outras. Com relação ao apego ao empirismo, cabe ressaltar o exposto por Chevalier e Loschak (1980), que apontaram para a existência das armadilhas do empirismo como obstáculo epistemológico que deve ser superado, visando à reconstrução da ciência administrativa.

Este dualismo entre a razão substantiva e a razão instrumental torna-se também obstáculo para o avanço dos conhecimentos na Administração, e mais especificamente nos conhecimentos relacionadas à sustentabilidade, em sua dimensão socioambiental. Desta forma, reafirma-se a preocupação de Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), observando que o ensino da Administração tem enfatizado o papel dos gestores em detrimento de outros papéis e responsabilidades que indivíduos e grupos possuem na sociedade. Para os autores, existe uma carga de responsabilidade para o ensino da Administração no século XXI, que é educar indivíduos além de seus papéis profissionais e gerenciais, dados os desafios que a humanidade vem enfrentando e enfrentará, fazendo um convite também para que se reinvente a forma de ensinar. Esta reinvenção passa por relações dialógicas entre as diferentes posturas epistemológicas que dão, ou podem vir a dar, bases à

Administração, aproximando-se do entendimento das relações complexas destas diferentes epistemologias.

Assim, o objetivo desta tese vai em direção de aceitar o convite para reinvenção da forma de ensinar na Administração, proposto por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011). Esta tese tem como argumento central a necessidade de um desenvolvimento docente, de forma mais ampla, integral e complexa, que permita ao docente ter a consciência da dimensão socioambiental da sustentabilidade, e utilizar esta dimensão na educação do administrador.

A proposição da tese emergiu a partir das considerações sobre as características do atual desenvolvimento docente para a Administração no Brasil. Barbieri e Silva (2011) apontam para o caráter disciplinar da estruturação dos cursos de Administração, o que reflete também no desenvolvimento, ou mais especificamente na formação dos docentes para atuarem nestes cursos. Os autores apontam para as oportunidades de serem inseridas áreas temáticas específicas, relacionadas às questões socioambientais, nos conteúdos de formação profissional. Porém, estas inserções não se realizam em grande parte das instituições de ensino, em certa medida pela carência que os docentes possuem de conhecimentos destas áreas específicas. Carência de conhecimentos que é oriunda de uma educação também compartimentalizada em disciplinas, que é recebida pelos docentes, durante seus estudos.

Neste sentido, Patrus e Lima (2014) apontam que a formação para a docência no Ensino Superior, e o amadurecimento emocional do profissional, tem permanecido sob os cuidados dos próprios docentes e de iniciativas isoladas de poucos programas de pós-graduação ou nas instituições de ensino, pois os currículos dos cursos de mestrado e doutorado não enfatizam a formação para além dos saberes e competências relativos à pesquisa. Os autores relacionam o desafio da formação do professor nos cursos de mestrado e doutorado com o caráter performático da avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. A CAPES é o órgão responsável pela regulação e avaliação dos programas de mestrado e doutorado, e esta avaliação reconhece a produção intelectual como a principal medida de qualidade da pós-graduação. Porém, a avaliação não reconhece ações voltadas para a formação e valorização do docente.

Patrus e Lima (2014) avançam no tema, apontando que neste contexto a atividade de ensino parece atrapalhar a pesquisa, razão pela qual, não raro, é encarada como os ossos do ofício. Mas, apesar da dificuldade de encontrar cursos de pós-graduação *stricto sensu* comprometidos com a formação de docentes, paradoxalmente, um dos aspectos avaliados como de maior impacto na qualidade dos cursos de graduação é a prática docente, particularmente a pertinência dos recursos didáticos explorados pelos professores.

Porém, o posicionamento desta tese é de que, além dos recursos didáticos explorados pelos docentes em Administração, necessita-se de um desenvolvimento integral, que enfoque competências capazes de tornar o professor um agente de transformação positiva da sociedade, conectando conhecimentos que produza atividades e aulas que façam sentido para os estudantes. Este desenvolvimento segue a linha apontada por Waddock e Lozano (2013), de que é necessário desenvolver nos alunos as chamadas habilidades sociais (que os autores referenciam como *soft skills*) na liderança e gestão, e desenvolvimento de habilidades reflexivas e interpessoais com um maior sentido de propósito, ética, valores e responsabilidade corporativa na sociedade. Para tanto, é necessário desenvolver estas habilidades primeiramente com os docentes, o que está relacionado ao objetivo geral desta tese, que é de apresentar um *framework* conceitual que auxilie no desenvolvimento dos docentes em Administração, para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores.

Para avançar na construção teórica deste *framework*, faz-se necessário o entendimento do contexto onde os administradores atuam, bem como dos conhecimentos necessários para a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores, que devem se alinhar aos conhecimentos da dimensão econômica e financeira da sustentabilidade já estabelecidos e consolidados no ensino e pesquisa da Administração.

Este entendimento visa tornar possível a proposição de elementos que aporem condições para propor caminhos para o ensino de Administração avançar em direção aos objetivos relacionados à sustentabilidade socioambiental. Um dos caminhos, como argumentado nesta tese, é o desenvolvimento integral dos docentes em administração, contemplando também a racionalidade substantiva proposta por Guerreiro Ramos (1981).

2.2 CONTEXTO PARA ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR COM BASE SOCIOAMBIENTAL

Para contextualizar a atuação de administrador brasileiro, é importante ressaltar que o Conselho Federal de Administração brasileiro (CFA) reconhece, por meio da “Carta do Rio” (CFA, 2012), o comprometimento e a responsabilidade socioambiental como atitudes mais requeridas ao Administrador. Assim, o Sistema CFA/CRA assume o compromisso de contribuir para mobilização, envolvimento e conscientização para a adoção, na sua governança e práticas corporativas, dos valores e princípios fundamentais e internacionalmente aceitos nas áreas dos direitos humanos, relações de trabalho, meio ambiente e combate à corrupção, além de influenciar os segmentos da sociedade organizada, especialmente os ambientes organizacionais em que atuam os profissionais de Administração, reforçando o empenho de todos para o alcance de níveis significativos e crescentes de uma sociedade mais justa, solidária, equilibrada, igualitária e sustentável.

Este comprometimento vai ao encontro do proposto por Morin (2013) como a via para a reestruturação de práticas e pensamentos coletivos em nossa sociedade. Morin (2013) discorre sobre a origem dos atuais problemas mundiais, apontando para uma cegueira resultante da concepção tecnoeconômica do desenvolvimento, que não reconhece as degradações ecológicas e sociais que este desenvolvimento continua a provocar, produzindo um subdesenvolvimento intelectual, na medida em que ao ensinar a dissociar tudo, faz perder a aptidão de religar e de pensar os problemas fundamentais e globais.

Para trilhar a nova via para o futuro da humanidade, segundo Morin (2013), são necessárias reformas do pensamento, da educação, da sociedade e da vida. Assim, aliando o que é proposto pelo CFA (CFA, 2012) com o proposto por Morin (2013), o administrador torna-se uma figura essencial nestas reformas, sendo necessária também uma mudança de sua educação, para atuar neste novo cenário.

No sentido de novos contextos, nos últimos anos têm surgido movimentos empresariais que visam repensar a forma de atuação das organizações, dando a estas um enfoque não unicamente econômico. Um destes movimentos é o *Corporation 2020*, surgido nos EUA e que propõe que as empresas do futuro (a *Corporação 2020*) sejam construídas no presente, conforme apresentado por

Sukhdev (2012). Estas organizações produziriam benefícios positivos para a sociedade como um todo, e não apenas aos seus acionistas, encorajando interações sociais positivas entre os trabalhadores, gestores, clientes, vizinhos e outras partes interessadas, por meio de uma gestão responsável dos recursos naturais. Tais organizações investiriam na produtividade dos seus trabalhadores por meio da educação, esforçando-se para produzir um excedente de todos os tipos de capital, incluindo os naturais, o financeiro e o humano.

No mesmo sentido do movimento *Corporation 2020*, surgiu o movimento global, presente em mais de 30 países, denominado *B Corporations*, que no Brasil é denominado de Empresas B ou Sistema B, propondo que as empresas redefinam o significado do sucesso, buscando não somente serem as melhores do mundo, mas também as melhores para o mundo (Sistema B, 2014). As empresas participantes do Sistema B se distinguem pela resolução de problemas sociais e ambientais a partir dos produtos e serviços que desenvolvem, tendo o cuidado e procurando melhorar as práticas laborais e as relacionadas às questões socioambientais, a relação com as comunidades, com os fornecedores e com os públicos de interesse. Estas mudanças são direcionadas por padrões de desempenho mínimos e as empresas devem assumir forte compromisso com a transparência, ao relatarem publicamente seus impactos socioambientais.

Outro exemplo de iniciativa global focada na inserção da sustentabilidade de forma mais ampla na educação do administrador, capitaneada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é a proposta do *Principles for Responsible Management Education* — PRME (Princípios para o Ensino de Administração Responsável, em livre tradução), que são princípios norteadores para tornar a educação em gestão mais responsável por seus impactos. Esta Iniciativa, com representação no Brasil, tem como objetivo desenvolver as capacidades de estudantes da área de gestão para gerarem valor sustentável para os negócios e a sociedade em geral e trabalharem para uma economia global sustentável e inclusiva, interagindo com gestores de organizações para conhecer os seus desafios quanto às responsabilidades sociais e ambientais, explorando em conjunto abordagens eficazes para enfrentar estes desafios (PRME, 2013).

Esta iniciativa do PRME propõe também que ocorram pesquisas conceituais e empíricas que ampliem a compreensão sobre o papel, a dinâmica e o impacto das organizações na criação de valor social, ambiental e econômico sustentável,

facilitando e apoiando o diálogo e os debates entre educadores, estudantes, empresas, governo, consumidores, mídia, organizações da sociedade civil e outros grupos interessados em questões críticas relacionadas à responsabilidade social global e sustentabilidade.

Como exemplo específico no Brasil destas pesquisas conceituais e empíricas, a Plataforma Liderança Sustentável (IS, 2013) tem como missão promover a inserção da sustentabilidade na atividade principal (*core business*) das empresas e auxiliá-las nesse desafio crucial tanto para a perenidade do negócio como para o equilíbrio do planeta. Para tanto, os profissionais que alimentam esta plataforma produzem conhecimento, analisam contextos, identificam tendências, antecipam cenários e discutem conceitos que estimulem reflexão, ideias e novas práticas. Cabe salientar que as atividades propostas atuam educando líderes para a sustentabilidade, num sentido de complementar a formação básica destes líderes nas diferentes áreas e não somente na área de gestão.

Percebe-se então, por meio das ações e movimentos aqui descritos, que há uma ampliação na área de atuação de administradores, com a integração das questões socioambientais na tomada de decisão. Desta forma, aliado ao argumento desta tese, afirma-se que há uma necessidade premente de inserir estas questões nos diferentes níveis da educação do gestor, mas principalmente integrar estas questões no nível da graduação em Administração, para fundar as bases necessárias para o administrador aprofundá-las em outros níveis de educação. Um dos caminhos para esta integração é proposto nesta tese, que é o desenvolvimento dos docentes em Administração de forma integral, visando à inserção das questões socioambientais na educação do administrador.

Assim, no item seguinte discorre-se sobre a necessidade de gerar conhecimentos que auxiliem nesta integração da dimensão socioambiental na educação em Administração.

2.3 CONHECIMENTOS PARA AUXILIAR A INTEGRAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DA SUSTENTABILIDADE NA ADMINISTRAÇÃO

Para a discussão do tema da integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do Administrador, é importante definir o que se

entende por sustentabilidade e, mais especificamente, a sua dimensão socioambiental. Desta forma, com base no exposto por Musters *et al.*(1998) e Jacobi (2003 e 2005), a ideia aqui proposta de sustentabilidade implica na premissa de que é preciso entender os limites das possibilidades de crescimento de determinada sociedade. Delineando um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos, reforçando a corresponsabilidade e a constituição de valores éticos.

Isto implica em políticas visando uma sociedade sustentável, que não podem ignorar as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e, muito menos, ignorar o reconhecimento das limitações ecológicas, pois se não forem levadas em conta estas preocupações manteremos o mesmo padrão predatório de desenvolvimento.

A relação da ideia aqui proposta sobre sustentabilidade com a educação, levando em consideração as ligações externas e o reconhecimento das limitações ecológicas, aponta na direção do que Giacalone (2004) denomina de educação transcendente, que tem uma base no desejo de alcançar algo maior, reconhecendo objetivos de ordem superior como possibilidades reais, equilibrando o interesse próprio com a responsabilidade com os outros.

Esta ideia também vai ao encontro do proposto por Capra (1998), que reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e considera os seres humanos como um fio na teia da vida, inserindo o conceito de consciência ecológica numa visão espiritual. Considera-se que o conceito espiritual da vida refere-se ao modo de consciência no qual o indivíduo experimenta um sentimento de pertencimento e de ligação com o cosmos como um todo, coerente com a filosofia de tradições espirituais, como a espiritualidade dos místicos cristãos e dos budistas, ou das filosofias e cosmologias relacionadas às tradições nativas americanas. Porém, a espiritualidade está além dos dogmas e ritos institucionalizados pelas religiões.

No mesmo sentido de aliar sustentabilidade e espiritualidade, Carroll (2004) coloca que uma forma de alcançar a sustentabilidade ambiental é seguir um modelo de vida ecológico, e o caminho se constrói por meio da espiritualidade. Para o autor, a espiritualidade refere-se à condição de ser do espírito, que é a parte de nós que nos anima, é o que nos dá a vida e que busca a transcendência. Assim, para Carroll (2004) a transição requer um afastamento do paradigma dominante e do sistema de

valores individuais e uma aproximação de um sistema de valores coletivos, referente à visão espiritual da vida.

Carroll (2004) aponta que a sustentabilidade e a espiritualidade se inter-relacionam na medida em que ambas possuem uma visão de que tudo está conectado, relacionado e interligado com todas as outras coisas. Tudo é uma parte de um todo maior, não só espacialmente, mas temporalmente também. Tudo está implicado em todo o resto, tudo é um microcosmo de todas as outras coisas. As pessoas e os demais componentes do mundo são incorporados em um contexto, dentro do universo.

Concordando com o citado anteriormente sobre a relação da espiritualidade com a sustentabilidade, Zohar (2012) propõe o desenvolvimento da inteligência espiritual, que é a habilidade de cada indivíduo acessar seus significados mais elevados, seus valores e propósitos, incorporando-os no seu modo de vida, para uma existência mais rica e mais criativa. A autora aponta a visão holística como um dos princípios da inteligência espiritual, pois incentiva a cooperação ao estimular a percepção que fazemos parte de um mesmo sistema que todos os outros fazem parte, gerando uma responsabilidade compartilhada.

Numa visão aplicada à realidade organizacional, Graaf, Musters e Keurs (1996) ressaltaram que a sustentabilidade deve ser vista como uma estratégia que considere a definição do sistema socioambiental, quais as necessidades e desejos a serem satisfeitos por esse sistema, e considerar também as restrições socioculturais, ecológicas e econômicas para a satisfação dessas necessidades e desejos. Iyer-Raniga e Treloar (2000) definem que para que seja possível o alcance da sustentabilidade, as estruturas são importantes, contudo, estas devem ser criadas de modo a permitir a integração em processos participativos. Assim, a sustentabilidade deixa de ser um estado para se tornar um objetivo, estando sob constante processo de construção.

Nesse sentido, os conhecimentos para a sustentabilidade devem necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social e o econômico, incluindo a análise dos fatores determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentem o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que insira a dimensão socioambiental.

As características dos conhecimentos visando à educação para a sustentabilidade estão alinhadas à proposta de Carroll (2004), de que deve haver um forte senso de pertencimento a um lugar, desenvolvendo um senso de conexão com a natureza consciente e com o cultivo de um senso de respeito, admiração e humildade honesta, em face do conhecimento do cosmos e apreço pelos princípios básicos da ecologia, e o ponto mais importante: entender que tudo o está ligado a todo o resto, numa apreciação da totalidade e da ordem implícita de todos os fenômenos.

Devido à natureza complexa da dimensão socioambiental da sustentabilidade, conforme exposto anteriormente, muito do conhecimento científico produzido atualmente não é inválido, mas é insuficiente para a aplicação na educação como estimuladora de soluções socioambientais, sendo necessário um novo contrato social para a ciência, no qual esta assuma um papel de atender às necessidades da sociedade e de resolver seus problemas, conforme apontou Lubchenco (1998). O autor afirmou que o conjunto do conhecimento gerado internamente nas instituições de ensino precisa continuar a se expandir para incluir também a pesquisa aplicada, identificando como e por quem será utilizada.

Ainda com relação ao novo contrato social necessário, Sachs (2012) reforça que este contrato implica em superar as grandes diferenças sociais que prevalecem hoje na maioria dos países e que também separam as nações mais avançadas de outras que estão embaixo na pirâmide social. As atuais propostas de geração de conhecimento, no entanto, não são pluralistas e reflexivas o suficiente para produzir um amplo conhecimento para a sustentabilidade.

Desta forma, nos itens seguintes são apontadas alternativas de conhecimentos para auxiliar na integração das questões socioambientais na educação em Administração. Conhecimentos que servem de base para a busca de elementos que fazem parte do *framework* para auxiliar o desenvolvimento integral dos docentes na Administração.

2.3.1 Conhecimentos para a sustentabilidade socioambiental

Os conhecimentos para a sustentabilidade socioambiental são definidos, nesta tese, como saberes que reconhecem e englobam a complexidade da dinâmica

dos sistemas de modo transcendente. Possuem características pluralistas e reflexivas, e são reconhecidos por várias culturas epistêmicas. Desta forma, podem se adaptar a diferentes contextos.

Esta definição acompanha o exposto por Norton (2005), pois para este autor os elementos das questões relacionadas à sustentabilidade poderiam caber confortavelmente em abordagens disciplinares existentes, como as da Química, Ecologia, Física, Geografia, História, Sociologia e Economia. Porém, o que distingue tipicamente as questões relacionadas à sustentabilidade, a partir dos tópicos de estudo dessas abordagens disciplinares, é que o mundo, como realmente existe, é mais complexo do que cada abordagem entende.

Ou seja, existem importantes e urgentes desafios do mundo real que são complexos, e que requerem uma dinâmica de pensamento também complexa, não cedendo às soluções aparentemente fáceis ou compensações idealizadas, ou que são melhores compreendidas no contexto de lugares específicos, embora o seu impacto e escala de operação possam variar tanto no espaço quanto no tempo.

Clark (2007) reforça o exposto a partir de uma visão mais técnica da sustentabilidade, citando que as questões relacionadas a ela incluem desafios significativos, como o acesso adequado ao abastecimento de água, os avanços na produção de energia mais limpa, a redução do impacto sobre a saúde, a mitigação da poluição, o aumento da produção agrícola com o uso eficaz dos recursos naturais e o estímulo de formas ambientalmente e socialmente mais adequadas para a rápida urbanização.

Porém, muitos dos tipos e modos de geração e difusão de conhecimentos que as instituições de ensino utilizam, não são suficientes para compreender e agir sobre as alterações dos sistemas em estudo, além de não abordarem as potenciais compensações necessárias nestes domínios de problemas diversos. Tais conhecimentos, geralmente são originados de tentativas de isolar algumas variáveis de interesse, sem contabilização de outras variáveis que podem afetar o sistema, especialmente em seus aspectos sociais.

Em outras palavras, o conhecimento gerado atualmente, e levado aos estudantes, é demasiado estático para um mundo complexo que cada vez mais necessita de abordagens adaptativas. Cabe salientar que conceitos relacionados à sustentabilidade podem não ser compreendidos de forma clara por professores e pesquisadores dentro de Instituições de Ensino Superior, como foi verificado por

Leal Filho (2000), por considerarem os conceitos muito abstratos e de difícil aplicação.

Assim, para avançarmos na direção de integrar as questões socioambientais na educação do administrador, por meio do desenvolvimento docente de forma integral, é necessário abordar características para que os conhecimentos atendam às lacunas existentes nesta educação. Nos itens seguintes são abordadas as características do pluralismo epistemológico e da reflexividade. Mais à frente são abordadas as bases para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração.

2.3.2 Pluralismo epistemológico

No sentido de entendimento da atual situação da geração e difusão do conhecimento, Miller *et al.* (2008) argumentaram que a maioria do conhecimento acadêmico encontra-se entrincheirada em abordagens estritamente disciplinares. Apesar de décadas de tentativas de incentivar a interdisciplinaridade, muitas das partes interessadas continuam apegadas a um sistema emoldurado por fronteiras disciplinares. Para avançar além destas fronteiras, os autores examinaram o fundamento filosófico para pluralismo epistemológico, examinando as tensões entre as diferentes epistemologias. Para isso, se concentram no pluralismo epistemológico como um processo interativo de negociação de valores, epistemologias, e do conhecimento gerado.

Para os autores, dentro de qualquer abordagem disciplinar haverá pessoas que dominam partes do espectro. Por exemplo, um cientista social pode abraçar prontamente que o conhecimento é contingente, enquanto que um cientista natural pode afirmar que o conhecimento deve ser mecanicista, ou ao contrário. Quando separados, estes modelos contingentes e mecanicistas são considerados como explicações completas para aquisição do conhecimento. No entanto, quando observados em conjunto, é claro que cada um fornece uma perspectiva diferente, complementando-se mutuamente, resultando em uma descrição mais completa do conhecimento do que qualquer um deles poderia fazer sozinho.

Os autores Miller *et al.* (2008) também criticam a pesquisa multidisciplinar, quando ela é executada por múltiplos pesquisadores que investigam um único problema, mas o fazem cada um trabalhando dentro seu próprio contexto disciplinar. Nesta situação exposta, os pesquisadores individuais consideram um conjunto comum de questões, mas mantêm as fronteiras disciplinares em detrimento da integração significativa com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e origens. É o que os autores chamam de "silos epistemológicos", onde os indivíduos trabalham a partir de sua própria perspectiva epistemológica e procuram adquirir e validar o conhecimento dentro desta epistemologia.

Por outro lado, a pesquisa interdisciplinar incorpora um maior grau de integração do que a pesquisa disciplinar ou multidisciplinar, principalmente pela unificação na formulação de problemas, compartilhamento de métodos, e criação de novas questões. Porém, para Healy (2003), a maioria das pesquisas interdisciplinares acaba dando ênfase a uma única disciplina ou epistemologia, incorporando as demais como um apoio ou fornecedoras de serviço, ele se refere a isso como "soberania epistemológica". O pluralismo epistemológico envolve a promoção da utilização de todos os conhecimentos relevantes, perspectivas e pontos de vista de uma forma estruturada e rigorosa, conforme Healy (2003).

No sentido de uma visão mais compartilhada, encontra-se a ideia de Waddock e McIntosh (2009) de criar uma ponte entre as empresas e sociedades, por meio de novas abordagens para a liderança, que requer pensar comum e explicitamente num novo conjunto abrangente de valores, que inclua a cooperação e colaboração, integridade do todo, sustentabilidade, relacionamentos, abundância e poder compartilhado. Estas formas de gestão e liderança têm o potencial, se desenvolvidas corretamente, para unir o mundo em vez de continuar a dividi-lo, e finalmente resultar em valores reais promulgados globalmente, e não apenas o valor econômico.

No contexto de repensar as bases de conhecimentos para um desenvolvimento docente integral, voltado à inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores, retoma-se a proposição de Miller *et al.* (2008) para o avanço na prática da pesquisa interdisciplinar, argumentando que os estudantes, educadores e os profissionais da educação precisam repensar criticamente como a pesquisa interdisciplinar, e a educação para ela, podem ser conduzidas no contexto do pluralismo epistemológico.

Para os autores, o pluralismo epistemológico contribui com elementos cruciais para a prática da pesquisa interdisciplinar, por reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento, e por afirmar que a integração destas epistemologias resulta numa forma mais completa de compreensão das questões complexas da sustentabilidade. Assim, aceitam que a operacionalização dessas diferentes abordagens pode exigir negociações contínuas, requerendo que os pesquisadores disciplinares trabalhem juntos, para cada um encontrar maneiras de acomodar cada abordagem dos outros sem comprometê-las.

Esta afirmação anterior procura atender o posicionamento de que o movimento para uma pesquisa integrada muitas vezes é motivado pela consciência de que um único saber é insuficiente para a compreensão da complexidade do mundo. Reconhecendo, então, o papel das diferentes epistemologias na produção de conhecimento e aplicação na construção de uma forma diferente de educação para a sustentabilidade. Pois neste tipo de educação deve-se reconhecer que não é só o comportamento do sistema que é complexo, mas os valores e os objetivos que a sociedade possui no entendimento deste sistema também possui complexidade.

Quadro 1 — Características de diferentes tipos de abordagem de situações

| | Disciplinar | Multidisciplinar | Interdisciplinar | Pluralismo epistemológico |
|-------------------------------|---|---|---|--|
| Característica central | Tentativa de explicações completas a partir do domínio de uma parte do espectro da situação | Múltiplos pesquisadores investigam uma única situação | Maior grau de integração das diferentes abordagens sobre determinada situação | Processo interativo de negociação de valores, de epistemologias e do conhecimento gerado. |
| Vantagens do uso | Rapidez na apresentação de uma solução | Múltiplas visões para propor uma solução | Número maior de opções de soluções | Aplicabilidade e o valor das múltiplas formas de conhecimento para a solução dos problemas |
| Cuidados no uso | Soluções a partir de um único ponto de vista | Surgimento de silos epistemológicos | Soberania epistemológica de uma das abordagens | Dificuldade em reconhecer a contribuição de cada conhecimento |

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Miller *et al.* (2008) e Healy (2003).

O Quadro 1 apresenta um resumo das características das abordagens disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e do pluralismo epistemológico, apontando para as vantagens e cuidados no uso. Salienta-se que, embora a posição

apresentada nesta tese seja favorável ao pluralismo epistemológico, não é negada a importância das demais abordagens na construção do conhecimento, pois a escolha de uma ou de outra deve ser contextualizada. No caso do contexto da integração das questões socioambientais na educação do administrador, faz-se necessário reconhecer o papel das diferentes epistemologias na produção de conhecimento.

A partir do posicionamento favorável ao pluralismo epistemológico, avança-se em referenciais que embasem de forma reflexiva a inserção da sustentabilidade na educação dos administradores, buscando mais adiante um aporte no pensamento complexo e na abordagem integral para apoiar esta inserção.

2.3.3 Reflexividade

O detalhamento da proposição de Miller *et al.* (2008) torna-se relevante na introdução deste item, pois para os autores a definição de conhecimento para a sustentabilidade deve ser fornecida com condições essenciais — o pluralismo epistemológico e reflexividade — que são necessárias para as instituições de ensino produzirem conhecimentos e se tornarem elementos-chave na transição para a sustentabilidade. O pluralismo epistemológico, como citado anteriormente, baseia-se no reconhecimento e combinação de múltiplas formas de conhecimento, sendo contrário à soberania epistemológica, na qual o objeto de investigação é geralmente definido por uma disciplina, assim, privilegiando a sua abordagem metodológica e da sua epistemologia, com a imposição de um determinado conjunto de valores.

Com relação à reflexividade, considera-se que ela envolve o entendimento de que a própria instituição faz parte da dinâmica do sistema que visa à mudança, portanto, deve continuamente reexaminar e reavaliar os pressupostos fundamentais do seu trabalho para ampliar suas fronteiras para múltiplas representações e discursos fora da instituição (MILLER *et al.*, 2008). Trazendo para o nível educacional, a reflexividade envolve o entendimento de que uma instituição de ensino é parte da dinâmica do sistema que ela pretende mudar. Sistema este que possui um comportamento complexo, como abordado anteriormente.

Nesta linha, Jacobi (2005) aponta para um contexto marcado pela degradação dos meios sociais e ambientais, onde é necessário o envolvimento de

um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento e a sua capacitação numa perspectiva interdisciplinar e reflexiva. Dentre estes atores, destacam-se os docentes em Administração, conforme argumentado nesta tese.

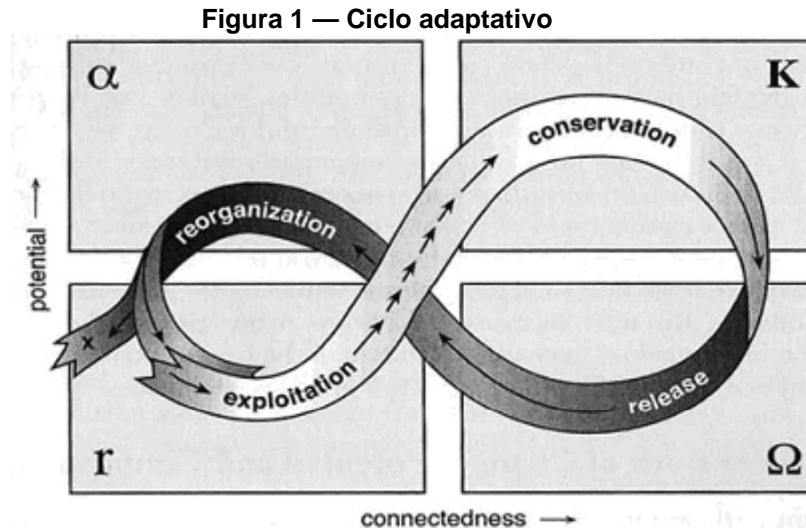
Desta forma, para abordar a reflexividade visando à inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação de administradores, é necessário entender que a postura paradigmática consolidada no ensino da Administração está baseada numa razão instrumental, e esta postura não responde profundamente às demandas organizacionais, principalmente por utilizar basicamente conceitos pragmáticos não aptos a compreenderem a complexidade das questões socioambientais, embora sejam amplamente utilizados no gerenciamento, como a busca pela competitividade que visa resultados de lucratividade e de sustentabilidade sob o enfoque somente econômico.

Assim, esta postura paradigmática vigente é tensionada pelo ambiente real, tendo em vista que ela atende, até então, basicamente à dimensão econômica da sustentabilidade organizacional, mas carece de apoio para as dimensões social e ambiental da sustentabilidade.

Dimensões estas que são colocadas como fatores externos na visão desta postura paradigmática vigente, não sendo adequada ao contexto atual, marcado por um aumento dos riscos e das incertezas relacionadas com o presente quadro de degradação ambiental e da busca de avançar na meta da erradicação da pobreza e das desigualdades, como apontado por Jacobi e Sinisgalli (2012). Para os autores, a postura puramente instrumental não se mostra completa e suficiente, necessita-se buscar mudanças que se fazem absolutamente estratégicas para uma governança socioambiental, que envolva todos, e cada um, nas decisões sobre o meio ambiente e sociedade, por meio das organizações civis e governamentais, a fim de obter ampla e irrestrita adesão ao projeto de manter a integridade do planeta.

Toma-se então, como base para este entendimento das mudanças necessárias no paradigma dominante, o conceito de ciclo adaptativo apresentado por Holling e Gunderson (2002), originário da Teoria da Resiliência proposta por Holling (1973), primeiramente para os sistemas ecológicos, expandido posteriormente para os sistemas sociais e para a inter-relação entre eles. Resiliência é, para Holling (1973), a capacidade que um sistema tem de absorver e utilizar ou até mesmo se beneficiar de perturbações e mudanças. Assim, a resiliência

determina a persistência de relações dentro de um sistema e é uma medida da capacidade destes sistemas para absorver as mudanças de variáveis de estado. A partir do estudo comparativo da dinâmica dos ecossistemas deriva então o modelo do ciclo adaptativo.



O entendimento teórico do ciclo adaptativo, apresentado na Figura 1, dá-se a partir da dimensão potencial, que representa o potencial disponível para a mudança com a determinação da gama de opções possíveis, e da dimensão conectividade, que representa o grau de ligação entre os agentes, sendo uma medida que reflete o grau de rigidez ou flexibilidade do sistema e a sua sensibilidade a alterações internas e externas.

De acordo com Holling e Gunderson (2002), a conectividade de um sistema altamente integrado aumenta até um ponto de sobre conexão, ou hiperconectividade, onde o próprio sistema torna-se uma estrutura rígida e autoconstruída, devido ao enorme número de ciclos realimentadores, que terminam bloqueando entre si em uma espécie de "abraço mortal". Nesta situação, o sistema torna-se muito vulnerável devido à sua incapacidade para responder, o que conduzirá inevitavelmente a um colapso seguido de uma reorganização, no caso de o sistema possuir recursos-chave suficientes (ou seja, capacidade de resiliência).

Assim, o potencial hiperconectado do sistema diminui a limiares críticos e os recursos residuais se reorganizam, fazendo surgir oportunidades potenciais para a experimentação e inovação, como exemplificadas a seguir relacionando com o argumento desta tese.

A perturbação na fase **K**, ou seja, o entendimento que uma razão puramente instrumental não atende às necessidades socioambientais atuais, pode conduzir a uma liberação de recursos conforme a estrutura do sistema se rompe (fase Ω). Este colapso pode vir depois de um longo período de diminuição ou pode ser iniciado com o pico de potência da fase **K**, que seria o ápice da visão baseada na razão instrumental. Como os recursos buscam conectarem-se mais uma vez na fase α , o sistema reconstrói os recursos, às vezes de maneiras novas, se reorganizando, buscando novas formas de responder às demandas. Esta reorganização pode tomar uma forma diferente do que o sistema possuía na fase **K**.

Assim, baseado na argumentação desta tese, a busca de alternativas à razão instrumental é uma forma diferente de organização do sistema de ensinos da Administração, onde a participação docente é um dos recursos a serem organizados. Esta é uma transformação de estado, passando-se de uma área de atração para outra. Com o aumento da conectividade no novo estado, o sistema novamente acumula potencial no crescimento na fase **r**, este crescimento é alimentado pela busca (*exploitation*) de novos recursos.

O ciclo adaptativo apresenta dois laços (*loops*) principais (ou transições). O primeiro, muitas vezes referenciado como ciclo anterior, se dá a partir de **r** para **K**, é a fase lenta e incremental de crescimento e de acumulação. O segundo, designado por ciclo de retorno, ocorre a partir de Ω para α , é a fase rápida de reorganização levando a uma renovação.

A reflexividade é trabalhada na transição da fase **r** para a fase **K**, onde se cria um potencial que tem a capacidade de acumular-se ao longo do tempo, mas encoraja ou estimula dois atributos opostos: aumenta o potencial do sistema, mas também aumenta a sua vulnerabilidade, a instabilidade e a conectividade crescente entre os componentes.

Então, para uma instituição permanecer adaptativa, segundo Holling e Gunderson (2002), a reflexividade deve ser incentivada tanto de dentro da instituição (reflexividade interna), no caso das instituições de ensino ao desafiar os conhecimentos convencionais e reconhecer as fragilidades destes, e fora (reflexividade externa), trabalhando com a sociedade para identificar os problemas, bem como conduzir pesquisas e formas de educação no sentido de solucioná-los.

Neste ciclo adaptativo, Miller *et al.* (2011) colocam que a reflexividade aborda especificamente estratégias com *loops* de retroalimentação positiva entre uma instituição de produção do conhecimento e a sociedade, por exemplo, por meio de processos participativos, desenvolvimento de estratégias interativas e criação de cenários.

A Teoria da Resiliência também coloca muita atenção para o "*loop* de retorno" (de Ω para α) do ciclo adaptativo, no qual os sistemas ecológicos e sociais são turbulentos e incertos, mas, ao mesmo tempo em que invenção e recombinação são maximizadas (Holling, 1973), propriedades que o autor acredita serem críticas para instituições irem em direção à transição para a sustentabilidade.

É neste sentido que a reflexividade pode ser trabalhada teoricamente, utilizando o ciclo adaptativo, para uma transição de uma postura paradigmática baseada na razão instrumental, para uma postura que insira também a razão substantiva na educação dos administradores. Pois para Holling e Gunderson (2002), tem-se a percepção que o colapso ou rejeição de uma abordagem para a resolução de um problema pode ocorrer perto do auge do estabelecimento dessa abordagem. Ou seja, para os autores uma ideia nova em uma organização não é inserida no meio da fase de desenvolvimento ou maturidade (antes do auge).

É esta leitura que pode ser feita do paradigma vigente no sistema de educação dos administradores, o qual se encontra num auge, consolidado, porém em um equilíbrio dinâmico (fase K , em estado de conservação), perto de um estado de ruptura devido a sua estrutura rígida e auto-construída, com ciclos realimentadores, que o bloqueiam não se renovando na sua essência, tornando-o muito vulnerável devido à sua incapacidade para responder às demandas socioambientais, o que conduzirá inevitavelmente a um colapso, levando a períodos de crise e de incerteza, surgindo o momento de criar o espaço para a reorganização e para introdução de novos formatos. Este é o momento onde os agentes têm excelentes oportunidades para influenciarem os acontecimentos que irão moldar o novo perfil do sistema (fase Ω).

O ensino de Administração responderá às necessidades de mudanças, mantendo seu objetivo de atender às demandas da sociedade, se possuir recursos-chave suficientes para uma reorganização estrutural (fase α) num terreno ideal para a incorporação de novidades, aqui especificamente com a entrada de outras

abordagens para o desenvolvimento docente, como exemplo, baseadas na complexidade, na abordagem integral e na razão substantiva, gerando novos conhecimentos para o desenvolvimento docente. Estes novos conhecimentos se conservarão até o momento que chegar ao auge e se tornar uma estrutura rígida, ficando vulnerável a uma ruptura (fase **K**) acontecendo uma nova mudança. Assim, perceber quando é momento para transformar algo que está consolidado é a verdadeira arte da aprendizagem e da sustentabilidade.

No mesmo sentido de transformar a educação em Administração rumo a atingir objetivos socioambientais, Melo, Brunstein e Godoy (2014) colocam que o exercício da reflexão será benéfico ao trazer resultados individuais e coletivos, inclusive no nível da prática e da ação na Administração. Para isso, as autoras trazem a noção de reflexão desenvolvida no âmbito da ideia da Aprendizagem Transformadora, visando fornecer aos professores elementos teóricos que os auxiliem a organizar suas práticas de ensino, pensando criticamente sobre elas, tendo a finalidade de levar seus alunos de administração a buscarem a reflexão a respeito da sustentabilidade.

Alinhando ao objetivo desta tese, a proposta é de desenvolver um dos recursos-chave para uma reorganização da educação para a sustentabilidade na Administração. O recurso-chave em questão está relacionado ao desenvolvimento dos docentes da Administração, e para isso é proposto um *framework* conceitual para auxiliar este desenvolvimento.

Assim, conforme a proposta de Miller *et al.* (2011), partindo da reflexividade é possível a estruturação do conhecimento, pois se pode aprender com o que já é conhecido sobre os aspectos sociais da ciência e repensar não só a sustentabilidade, mas também os processos utilizados para produzir conhecimentos voltados à sustentabilidade, principalmente voltados ao entendimento de como utilizar os diferentes conhecimentos numa abordagem de pluralismo epistemológico.

2.4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO

Considerando as características complexas do tema sustentabilidade, e mais especificamente sua dimensão socioambiental, conforme abordado nos itens anteriores, discute-se neste item como as proposições do Pensamento Complexo podem contribuir na construção de caminhos para a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração, não de uma forma prescritiva ou paradigmática, mas seguindo os princípios propostos por Morin (1999; 2000; 2001; 2002; 2003), que auxiliam na discussão para construção de um caminho em direção a este objetivo.

Aliado às proposições do Pensamento Complexo, e acompanhando a ideia de que uma unidade complexa deve ser produzida, construída e organizada, discute-se no item 2.5 a contribuição da Abordagem Integral, proposta por Wilber (2001, 2002, 2008 e 2010), para atender e contemplar as transformações tecnológicas, sociais, e culturais que a contemporaneidade está passando, procurando explorar e desenvolver os potenciais humanos, por meio das possibilidades de relacionamentos entre diferentes saberes.

Para estas discussões e proposições, retomam-se aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (MEC, 2005), que no seu artigo quinto descreve que os cursos de Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio.

Assim, há uma necessidade de desenvolver conhecimentos mais amplos em termos socioambientais junto aos docentes. Conhecimentos estes que terão como objetivo subsidiar os conteúdos propostos nas diretrizes, para construção de projetos pedagógicos mais amplos, que devem ir além dos projetos pedagógicos disciplinares, até então amplamente utilizados e que privilegiam o processo de compreensão do aluno sobre sua realidade de forma fragmentada, conforme alerta Demajorovic e Silva (2012).

As diretrizes aqui referidas vão ao encontro do proposto por Morin (2002), quando apontou que nenhum conhecimento escapa às suas condições culturais, sociais e históricas de formação, então algumas delas podem favorecer a autonomia, a objetividade, a universalidade e a radicalidade do pensamento, permitindo aberturas trans-sociais, transculturais, trans-históricas.

Desta forma, a discussão inicial para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração, se dá a partir de princípios da Teoria da Complexidade indicados por Morin (2000; 2003), e trabalhados por Barin-Cruz, Pedrozo e Estivalete (2006) no sentido de desenvolvimento de estratégias voltadas ao desenvolvimento sustentável e por Barin-Cruz (2007) como base teórica para proposições epistêmicas relacionadas à formação de estratégias de desenvolvimento sustentável. Estes princípios são: o hologramático; o sistêmico; os dos círculos recursivo e retroativo; o da auto-eco-organização; e o dialógico. Tais princípios perpassam e se relacionam com as bases epistemológicas da Administração e com os conceitos de sustentabilidade.

Quadro 2 — Cinco componentes centrais da educação para a sustentabilidade

| | |
|--|--|
| Perspectiva de um futuro melhor | Processo que transforma a maneira como as pessoas se relacionam com o seu futuro, ajudando a esclarecer os seus valores, sonhos, inspiram esperança e, acima de tudo, levar aos planos de ação para a mudança de rumo a um futuro mais sustentável. |
| Pensamento crítico e reflexão | Envolve fazer perguntas mais profundas sobre o mundo em que vivemos, e respondê-las de forma que revele como as estruturas sociais, políticas e econômicas e processos podem ser alterados para se mover em direção à sustentabilidade. |
| Participação nas tomadas de decisão | Colocar os alunos no centro da experiência ativa e participativa com a facilitação da aprendizagem e tomada de decisão nas mãos dos próprios alunos. |
| Criação de parcerias | Visa criar sinergias, combinar recursos e talentos, quebrar hierarquias, construir visões compartilhadas e motivar a ação para o futuro. |
| Pensamento sistêmico | Reconhece as complexidades ao procurar por ligações e sinergias, tentando encontrar soluções para os problemas, com uma ênfase crescente sobre a gestão integrada, adaptativa e interdisciplinar com abordagens participativas, substituindo as velhas maneiras de pensar. |

Fonte: Adaptado de Tilbury e Wortman (2004).

As colocações desta parte da tese partem do exposto nos itens sobre a epistemologia da Administração e sobre os conhecimentos necessários para a sustentabilidade, em conjugação com os cinco componentes centrais da educação para a sustentabilidade, identificados por Tilbury e Wortman (2004), apresentados no Quadro 2, e trabalhados por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) para o

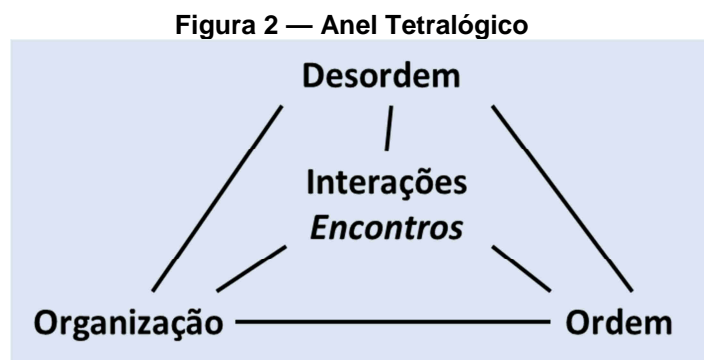
desenvolvimento de princípios básicos para integrar a sustentabilidade nos cursos de Administração.

Estes componentes são considerados importantes para que indivíduos, grupos, organizações e sociedades atinjam o que pode ser considerado um mundo sustentável.

2.4.1 Ordem, desordem e organização

Um dos pontos centrais para a discussão sobre a geração e difusão de conhecimentos, baseado na complexidade, deve ser o entendimento da relação entre ordem, desordem e organização.

Para Morin (2003), ordem e desordem são termos inseparáveis e que necessitam um do outro, numa relação complexa, ou seja, complementar, concorrente e antagônica. A organização surge a partir das possibilidades de interação entre ordem e desordem, o que Morin (2003) denomina de anel tetralógico, mostrado na Figura 2, onde as interações são inconcebíveis sem desordem, isto é, sem desigualdades, turbulências e agitações, e que a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações. Assim, não se pode isolar ou sedimentar nenhum destes termos, pois cada um adquire sentido na sua relação com os outros.



Fonte: Adaptado de Morin (2003).

Porém, os paradigmas que atualmente comportam as teorias organizacionais fundamentam-se basicamente no funcionalismo, conforme exposto anteriormente, no qual as organizações são vistas como objetos tangíveis, concretos e objetivos, sendo uma abordagem instrumentalista. Para Chanlat (1983) o paradigma

funcionalista trata preferencialmente da integração, do consenso, da coordenação funcional, enfim, da ordem, o que é antagônico ao paradigma crítico, que privilegia o conflito, a mudança, isto é, a desordem. Sendo assim, a desordem torna-se algo não aceito dentro das teorias organizacionais tradicionais.

Num sentido complementar, Serva (1992) indica que se deve levar em consideração a desordem (ruídos, eventos inesperados, crises, conflitos, etc.) como dimensão inegável das organizações, aperfeiçoando os conhecimentos sobre mudanças organizacionais e evitando o reducionismo do recurso único à abordagem da mudança planejada.

É neste sentido que Cooper (1986) salienta que a organização é a apropriação da ordem em meio à desordem. Por isso, um processo de ordenamento é, simultâneo e inevitavelmente, também um processo de desordenamento. Contrapondo a questão na qual o que se encontra fora do modelo que cria o sistema é visto como menos ordenado e menos uniforme do que o que está incluído no sistema, sendo atribuído ao interior do sistema a unidade e a ordem, enquanto o exterior é considerado menos organizado.

Esta noção de sistema vai ao encontro do proposto por Morin (2003), pois para o autor o sistema é produzido pela disposição de relações entre componentes ou indivíduos, o que ele denomina de organização. Assim, organização e sistema estão ligados pelo conceito de inter-relação, onde toda a inter-relação dotada de certa estabilidade ou regularidade toma caráter organizacional e produz um sistema.

Figura 3 — Reciprocidade circular



Fonte: Adaptado de Morin (2003)

Existe, portanto, uma reciprocidade circular entre os termos inter-relação, organização e sistema na proposição de Morin (2003) conforme exposto na Figura 3.

2.4.2 Princípios da emergência, hologramático e sistêmico

Para alcançar o pensamento crítico e a reflexão, propostos por Tilbury e Wortman (2004), na direção da educação para a sustentabilidade, é necessário então, endossando o proposto por Serva, Dias e Alperstedt (2010), a consideração de paradigmas da ordem e de paradigmas da desordem numa perspectiva complexa de complementaridade.

A consideração de diferentes paradigmas, cada qual com suas qualidades, pode fazer emergir qualidades que apresentem um caráter de novidade em relação às qualidades de cada paradigma considerado isoladamente. Esta afirmação é baseada na noção de emergência de Morin (2003), onde as qualidades nascem das associações e combinações, podendo o todo ser superior ou inferior à soma das partes, além de considerar que a parte pode ser superior à parte, no e pelo todo na qual está inserida.

Cabe salientar a observação de Morin (2003) com relação ao todo: o todo só funciona como todo se as partes funcionarem como partes, o todo deve estar relacionado com a organização, presente no princípio hologramático, aprofundado mais a frente. Esta colocação vai além do conceito tradicional de holismo, onde a compreensão dos fenômenos deve se processar a partir da compreensão do sistema como um todo, pois Morin (2003) considera que o holismo pode se tornar cego em relação às partes, enquanto partes, e míope em relação à organização, enquanto organização, ou ao todo. Assim, não deve haver aniquilamento das partes pelo todo, assim como não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, como na concepção reducionista.

Desta forma, as emergências do pensamento crítico e da reflexividade ganham mais fertilidade quando estão num terreno de conflito do que de consenso, pois desafiam o conhecimento assumido e questionam o pensamento atual, e torna-se um dos caminhos para a busca de saberes para auxiliar na inserção da sustentabilidade na Administração, de forma crítica, reflexiva e sistêmica.

Esta busca encontra base no princípio hologramático proposto por Morin (2002), que propõe que a parte está no todo, assim como o todo está nas partes, como citado anteriormente, tendo como base a noção de holograma, onde ao partir-se uma imagem em partes menores, cada parte conterá a imagem completa. O autor

afirma que este princípio está presente na Biologia, quando se considera que o patrimônio genético presente em cada célula e cada célula é parte de um todo, assim como está presente em interações sociais, onde se observa que os indivíduos formam a sociedade e a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto participante do todo, por meio de aspectos linguísticos, culturais e normativos.

Morin (2013) exemplifica o princípio hologramático a partir da descrição da Internet como um sistema planetário, que:

“...assemelha-se a um gigantesco sistema neurocerebral semiartificial que combina máquinas e seres humanos. Todo computador singular constitui uma estrutura hologramática que contém, potencialmente (virtualmente), toda a informação da Internet. Não somente a parte se encontra no todo, como o todo se encontra (virtualmente) nas partes. O todo constitui uma rede em permanente expansão que cada novo elemento transforma e enriquece; constituído de inumeráveis circuitos recursivos, ao se enriquecer e se transformar, esse sistema se autorreproduz. As trocas entre diferentes internautas acionam trocas de informações, de conhecimentos, de ideias, de pensamentos entre pessoas de culturas diferentes. Esses processos criam as condições preliminares para o conhecimento e para a compreensão em uma sociedade-mundo.”

(Morin, 2013, pg. 208)

Assim, na dimensão socioambiental da sustentabilidade, atendendo ao princípio hologramático, cada conhecimento deve refletir os conceitos de sustentabilidade, assim como o conceito de sustentabilidade deve refletir as características de cada um dos conhecimentos. A ligação entre o conhecimento das partes e o conhecimento do todo está intimamente relacionada com o princípio sistêmico trabalhado por Morin (2000).

A base das ideias sistêmicas de Morin (2000) está na noção de que é preciso evitar pensamentos que sejam reducionistas e especialistas com relação às análises, ou seja, buscar um pensamento onde os diversos conhecimentos possam ser interligados. A visão de Morin avança em relação à visão sistêmica tradicionalmente proposta por Bertalanffy (1968) no que se refere à autonomia das partes, pois enquanto esta visão tradicional pressupõe que uma das principais finalidades das partes é a sobrevivência do todo, Morin (2000) advoga pela autonomia das partes.

A parte tem a possibilidade de tomar atitudes que transforme o todo, mas é uma autonomia dependente, a princípio condicionada aos objetivos do todo. Porém, estes objetivos podem ser alterados por ações das partes em suas relações umas

com as outras, gerando desordens que conduzam a novas ordens e, assim, a uma nova organização, a um novo todo. Ou seja, a mudança pode emergir das relações entre as partes, o que também vai ao encontro da geração de parcerias, identificada por Tilbury e Wortman (2004) como um dos componentes da educação para a sustentabilidade.

Pensar sistemicamente também se relaciona com o proposto por Jacobi (2005) visando uma sociedade mais sustentável, colocando que não se podem ignorar as dimensões culturais, nem as relações de poder existentes e muito menos o reconhecimento das limitações ecológicas.

Esta afirmação segue a abordagem que age pela construção do conhecimento, apresentada por Hennin (1993), onde o conhecimento é o produto de uma interação. Esta abordagem está relacionada à compreensão dos saberes para a sustentabilidade de forma complexa, onde as inter-relações entre as partes, ou seja, entre os diferentes saberes, levam à construção de um todo, que é um conhecimento para sustentabilidade, que está em constante auto-organização.

Esta ideia de auto-organização é aprofundada por Morin (2002), incluindo a noção de dependência ao ambiente externo, que advém das influências exercidas pelo este meio, que impacta na constante auto-organização, além da inclusão da ideia de autonomia das partes no sistema, que estão em constante reorganização, alterando continuamente o sistema, com uma noção de constante mudança e transformação, originando o princípio da *auto-eco-re-organização*, que para Morin (2002a) é vital na construção da sua visão complexa, pois engloba uma relação antagônica, complementar e concorrente entre autonomia e dependência das partes.

Um processo *auto-eco-re-organizado*, para Morin (2002a), pode computar os seus anéis recorrentes, e repetindo-se pode multiplicar-se, proliferar-se, disseminar-se, com um poder de recomeço e regeneração que mantém e conserva as sociedades humanas.

Desta forma, a relação dos conhecimentos para inserção de forma completa da sustentabilidade na Administração com a ideia de *auto-eco-re-organização*, dá-se na medida que estes conhecimentos estariam constantemente se auto-eco-re-organizando, influenciados pela dependência de fatores externos às instituições de ensino, que podem ser as necessidades da sociedade (redução de desigualdades, menores impactos ambientais, crescimento econômico, etc.) e pelas características de autonomia e dependência dos conhecimentos que os constituem. Os

conhecimentos assim gerados não se tornariam estanques, mas estariam em constante mudança e transformação.

2.4.3 Estrutura e organização na visão da complexidade

Avançando nos caminhos para inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na Administração, Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) colocam também, como condição para que a sustentabilidade consiga integrar eficientemente o ensino da Administração, o planejamento de como a dimensão socioambiental da sustentabilidade será implantada, se por meio de estruturas já existentes ou com a criação de novas estruturas. Nas bases epistemológicas tradicionais da Administração, o conceito de estrutura ocupa lugar de destaque, oriundo do paradigma funcionalista baseado na pressuposição de que a organização social tem existência concreta e real, sendo orientada para produzir um estado de coisas ordenado e regulado.

No pensamento complexo, na visão de Morin (2003), a noção de estrutura é integrável na ideia de organização, sendo um conjunto de regras de agrupamento, de ligação, de interdependência, de transformações, que se concebe sob este nome de estrutura, e esta tende a identificar-se com o invariante formal de um sistema. O autor defende que a noção de organização é mais complexa e rica do que a de estrutura, pois não se pode deduzir o sistema ou a organização a partir de regras estruturais. Assim, toda a concepção unicamente estruturalista provocaria um grande desperdício de inteligibilidade, uma perda de fenomenalidade, uma destruição da complexidade, pois permanece no paradigma da ordem e dos objetos simples.

Neste sentido, a construção do *framework* conceitual desta tese busca atender uma forma complementar de ordenação, sem recair no estruturalismo, por meio da forma apresentada por Cooper (1976), numa abordagem interpretativista, que reconhece as implicações da dicotomia estrutura-processo para a ordenação de nossas vidas, definindo que existe a escolha em níveis, tanto individuais quanto sociais, nas formas que as pessoas e ambiente podem assumir.

Cooper (1976) identifica três formas básicas de ordenação, a saber: estrutural; processual e equilíbrio estrutura-processo. Na forma estrutural, cujo principal aspecto é a preservação da estrutura em detrimento do ambiente e a subordinação das partes para o todo, é dada ênfase sobre a manutenção do sistema como ele é e também do papel funcional dos agentes que ocupam no sistema. Pode-se considerar que a forma estrutural reflete o atual estágio das instituições de ensino, com estruturas mais rígidas, não refletindo rapidamente as alterações externas.

Por sua vez, a forma processual define o fluxo e a mudança, eventos que coincidem para fazer novas formas. Na visão extremada desta forma não há um propósito de orientação, as coisas simplesmente acontecem. Considerando as características desejadas para as Instituições de Ensino Superior, como garantia de reconhecimento e equivalência entre diferentes instituições, a forma processual não seria uma escolha viável, principalmente porque a precondição para o processo, segundo Cooper (1976), é a abnegação do controle, negando-se a existência das estruturas para ficar aberto às possibilidades criativas da mudança.

Assim, o autor propõe o equilíbrio entre estrutura e processo, onde ambos se complementam em um estado de equilíbrio regenerativo. A relação é cíclica, a desintegração da estrutura leva a uma temporária imersão no processo que, por sua vez, leva à obtenção de uma estrutura nova e mais criativa. É esta desaprovação das estruturas vigentes, que se faz necessário para a construção de uma forma de inserção, de forma pluralista, da educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração.

Para a melhor compreensão do relacionamento entre a estrutura e processo, Cooper (1976) salienta que o ponto principal é entender o conceito de propósito. Que é o que une e dá direção ao sistema, além de preservar a estrutura em detrimento ao processo. Assim, entre estrutura e processo, deve existir uma relação de propósito, relacionar as duas coisas e dando direção ao sistema organizacional. Dado determinado propósito, tudo se ajusta a ele, as estruturas favorecem os processos, enquanto os processos imprimem dinamismo às estruturas de uma organização.

Além da relação estrutura e processo, Cooper (1986) propõe a relação de permeabilidade que há entre o ambiente e o sistema, afirmando que o desenvolvimento de estruturas é garantido quando esta fronteira é permeável. Para

entender completamente o contexto, o sistema deve ser aberto, permitindo trocas com o meio. Analisando a relação entre a organização e o ambiente, os processos não devem seguir caminhos predefinidos e organizados, mas justamente se compor a partir da desorganização (COOPER, 1976).

Desta forma, retoma-se a condição para integrar a sustentabilidade eficientemente o ensino da Administração, colocada por Jacobi, Raufflet e Arruda (2011), visando estruturar os conhecimentos dentro do exposto anteriormente. Assim, considera-se que os sistemas de ensino influenciam e são influenciados pelo ambiente, de maneira recursiva. Então, os saberes para a inserção da sustentabilidade na educação em Administração não podem obedecer ou depender de estruturas estáticas, que possam ser usadas de maneira prescritiva em todo curso ou escola de Administração. Os conhecimentos devem ter a capacidade de se organizarem, considerando as partes que os compõe e relacionando-se recursivamente com o ambiente onde emergirão.

Convém lembrar que as emergências são, de acordo com Morin (2003), oriundas do efeito sinérgico das relações entre as partes, o que possibilita desenvolver novas características, as quais a simples soma das partes não poderia gerar, sendo formadas então pela interação delas, sendo neste contexto as diferentes bases epistemológicas da Administração.

Porém, seguindo o princípio da recursividade proposto por Morin (2002b), as bases epistemológicas atuais da Administração não sairiam incólumes com a proposição de formas mais reflexivas para auxiliar a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores. Pois os estados ou efeitos finais produzem, também, os estados iniciais ou as causas iniciais. Desta forma, os produtos e efeitos gerados por um processo recursivo são, ao mesmo tempo, co-causadores desse processo.

Morin (2002b) afirma que o conhecimento não é um simples produto, pois dispõe de potencialidades geradoras e organizacionais, não somente em nível de paradigmas, axiomas, postulados, esquemas, concepções, mas mesmo em nível de informações, estando ativo e presente na autoprodução permanente da sociedade.

No sentido de ampliar as proposições apresentadas pela visão complexa, no item a seguir são apresentadas as contribuições da Abordagem Integral para a educação para a sustentabilidade em Administração, com foco no desenvolvimento docente.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE EM ADMINISTRAÇÃO

Conforme argumentado nesta tese, e seguindo o apontado por Waddock e Lozano (2013), a educação em Administração necessita promover uma maior capacidade de reflexão nos estudantes, o que depende do desenvolvimento da autoconsciência, da sensibilidade pelo outro e da capacidade de abertura criativa dos docentes, auxiliando os estudantes na compreensão dos seus próprios propósitos e motivações. Desta forma, a Abordagem Integral aporta importante base teórica e conceitual para auxiliar este desenvolvimento.

A Abordagem Integral, proposta por Wilber (2001), relaciona-se com a Psicologia Transpessoal e está focada no estudo dos estados de consciência, particularmente no estado transpessoal. Para Walsh e Vaughan (1997), o enfoque transpessoal trata de um estudo de consciência em que ocorre uma diluição da aparente fronteira entre o individual e o mundo exterior, desaparecendo também o foco somente na pessoa, ampliando o foco para uma vivência que está além dela.

Wilber (2001) traz assim um aspecto de complementariedade dos diversos pontos de vista, onde a posição transpessoal integra as visões sensorial, introspectiva, racional e contemplativa do conhecimento, diferenciando de disciplinas que utilizam somente algumas destas visões para a geração do conhecimento, ignorando outras. Desta forma, auxilia a pensar numa educação para a Administração mais integral, na direção de aliar sustentabilidade socioambiental à econômica.

Com relação à necessidade de uma abordagem transpessoal na educação, Saldanha (2006) aponta que o foco nestas questões surge em um momento de transição e integração do saber, em uma nova etapa da ciência e do conhecimento humano, e que já faz parte das pesquisas de ponta sobre o desenvolvimento da consciência humana, com perspectivas extremamente promissoras. Este momento de transição foi abordado na argumentação desta tese, com relação aos papéis dos docentes na mudança necessária na educação em Administração, para a integração das questões socioambientais de uma forma mais intensa, visando educar os administradores para a transformação positiva da sociedade.

A necessidade de transição na educação também foi reforçada por Morin (2013), propondo uma educação fundada na religação dos saberes, que forneça a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade, sensibilizando para a ambiguidade, as ambivalências, e associando os termos antagônicos para apreender a partir de uma complexidade. Esta religação também é proposta na Abordagem Integral.

Numa abordagem que não considera a integralidade, o mundo subjetivo e interior (a consciência, a percepção, a mente, a psique, a ideia e o idealismo), parece estar em desacordo com a descrição objetiva e exterior do mundo (o biofísico, o cérebro, a natureza, o empírico, o material e o materialismo). Para Wilber (2002), desde o início da busca do conhecimento humano, os teóricos têm geralmente tratado estas duas abordagens — interior versus exterior — de forma muito diferente e aparentemente conflitantes.

Por um lado, pesquisadores tendem a seguir caminhos que começam com fatores objetivos, observáveis, empíricos e quantificáveis. Estas abordagens consideram o mundo físico ou empírico como mais fundamental, e toda a teorização deve então ser cuidadosamente amarrada, ou ancorada em fatores observáveis, empíricos. Na psicologia, está relacionada ao comportamentalismo clássico e, mais recentemente, o comportamentalismo cognitivo (estruturas cognitivas são concedidas da realidade apenas na medida em que eles manifestam em comportamentos observáveis).

Na Sociologia, o foco no empirismo está relacionado ao Positivismo Clássico, e também aos extremamente influentes Funcionalismo Estrutural e Teoria de Sistemas, onde as produções culturais são consideradas significativas na medida em que elas são aspectos de um sistema objetivo de ação social. O mundo empírico é tido como supostamente simples e objetivo, mas não está à espera para que tudo e todos o vejam, conforme aponta Wilber (2002). Para o autor, o mundo objetivo é realmente definido em contextos e origens subjetivas e intersubjetivas que, em muitos aspectos, governam o que é visto, e o que pode ser visto, em um mundo empírico.

Por outro lado, organizados numa visão contrária às abordagens naturalistas e empíricas, estão aqueles que partem da iminência da própria consciência — as abordagens focadas no interior ou as abordagens interpretativas. Estas abordagens não negam a importância dos dados empíricos ou objetivos, mas elas apontam que

a definição da palavra “dado” refere-se à “experiência direta”, e a única experiência genuinamente direta que cada um pode ter é a imediata e interior, conforme expõe Wilber (2002). O dado primordial, em outras palavras, é aquele originado da consciência, da intencionalidade, da conscientização imediatamente vivida.

Assim, para Wilber (2008) um dos principais objetivos de utilizar a Abordagem Integral é reconhecer e incorporar esses dois caminhos gerais, e explicar como ambos podem se tornar igualmente significativos e importantes para a compreensão da consciência e do comportamento humano, onde o chamado mundo empírico pode ser não apenas uma percepção, mas uma interpretação. O autor ressalta que qualquer fenômeno pode ser abordado de uma forma interior e exterior, com também de forma individual e coletiva.

Para organizar a Abordagem Integral, Wilber (2008) usa cinco elementos, que ele denomina de: *quadrantes*, *estágios*, *linhas*, *estados* e *tipos*. Na proposta do autor, esses elementos não são conceitos meramente teóricos, pois são aspectos da própria experiência e são contornos de própria consciência humana. Os elementos propostos na Abordagem Integral têm como objetivo ajudar e orientar a jornada de descoberta e de despertar da consciência. Para a proposta de desenvolvimento dos docentes em Administração, a Abordagem Integral tem o potencial de auxiliá-los a verem a si mesmos e o mundo ao seu redor, de forma mais abrangente e eficaz.

2.5.1 Quadrantes de desenvolvimento

O elemento denominado quadrantes de desenvolvimento, segundo Wilber (2008), é dividido em: *Interior Individual*, que corresponde à consciência, às realidades subjetivas e ao que existem dentro de cada um; *Exterior Individual*, que é o organismo e os comportamentos observados; *Interior Coletivo*, relacionado à cultura e convivência com o compartilhamento de ideias; *Exterior Coletivo*, que é a parte comumente mais visível, onde encontra-se o ambiente, a sociedade, os sistemas e os comportamentos observados da humanidade. O Quadro 3 apresenta uma visão de cada quadrante. Estes quadrantes serão detalhados quando utilizados como base auxiliar para as dimensões de desenvolvimento docente, propostas no *framework* conceitual desta tese.

Quadro 3 — Quadrantes da Abordagem Integral

| | Interior (subjetivo) | Exterior (objetivo) |
|-------------------|---|---|
| Individual | <p>Subjetivo intencional</p> <p>Consciência, subjetividade, eu, e auto expressão (incluindo o pensamento artístico e estético), veracidade, sinceridade, relatos na primeira pessoa.</p> | <p>Objetivo comportamental</p> <p>Comportamento objetivo, experimentação do pensamento, reação do cérebro, verdade proposicional.</p> |
| Coletivo | <p>Cultura intersubjetiva</p> <p>Ética e moral, visões de mundo, contexto comum, cultura; significado intersubjetivo, a compreensão mútua, adequação, equidade; relatos na segunda pessoa.</p> | <p>Sistemas interobjetivos</p> <p>Ciência e tecnologia, natureza objetiva, formas empíricas (incluindo os sistemas sociais); ajuste funcional; relatos na terceira pessoa.</p> |

Fonte: Adaptado de Wilber (2008).

Ao utilizar as abordagens interior e individual tem-se a dimensão relacionada à autoconsciência, que envolve a realidade intrapessoal, sendo subjetiva intencional, que se refere ao modo do docente pensar e de ver o mundo. A partir das abordagens exterior e individual forma-se a dimensão relacionada aos fatores comportamentais objetivos do indivíduo, a manifestação como sujeito no mundo externo, como os docentes desenvolvem as suas atividades. Com as abordagens interior e coletiva tem-se a dimensão da cultura intersubjetiva, abordando as questões relacionadas à vida social e cultural dos docentes. E a partir das abordagens exterior e coletiva surge a dimensão dos sistemas interobjetivos, correspondendo aos aspectos coletivos externos ao indivíduo e de ordem estrutural ou funcional, abrangendo também os sistemas que o docente usa ou é submetido.

2.5.2 Estágios de desenvolvimento

Os estágios de desenvolvimento propostos por Wilber (2008), também são referidos como níveis de desenvolvimento, onde a ideia é que cada estágio represente um nível de organização ou um nível de complexidade. Por exemplo, na sequência de átomos, moléculas, células, para organismos, cada uma dessas fases de evolução envolve um maior grau de complexidade. Para Wilber (2008), a palavra "nível" não significa uma separação de maneira rígida ou de exclusão, mas significa que existem importantes qualidades emergentes que tendem a surgir de maneiras

distintas, sendo esses estágios, ou níveis, de desenvolvimento aspectos importantes de muitos fenômenos naturais.

A separação em estágios é uma maneira de apresentar consciência do desdobramento do corpo até à mente, e a relação da mente com o espírito, onde cada um deles é considerado como um estágio, onde, ou o nível de desdobramento atenção e consciência, passando do egocêntrico para o etnocêntrico, e depois para o globocêntrico¹.

Quadro 4 — Características dos estágios de desenvolvimento

| Estágios de desenvolvimento (Wilber, 2008) | | Tipos de inteligência (Zohar, 2012) | |
|---|--|--|--|
| Estágio 1 | Estágio dominado pela realidade física bruta. É a fase <i>corpo</i> (usando o corpo em seu significado típico de corpo físico). Identificação apenas com o organismo corporal distinto e as suas unidades de sobrevivência, este é também o palco do "eu". | Inteligência Racional | Refere-se à inteligência lógica, regida por regras e voltada para a solução de problemas. O estilo de pensamento racional é voltado para o alcance de metas e resultados. |
| Estágio 2 | É a fase <i>mente</i> , onde a identidade se expande a partir do corpo bruto isolado e começa a compartilhar relacionamentos com os outros, com base em valores comuns, interesses mútuos, ideais comuns ou sonhos compartilhados. Usar a mente para assumir o papel de outros, de colocar-se no lugar do outro e sentir o que ele sente. A identidade expande de "eu" para "nós", num movimento do egocêntrico para etnocêntrico. | Inteligência Emocional | Aborda o tipo de inteligência que está no coração, como símbolo das emoções. O quociente de inteligência emocional se manifesta na confiança, na empatia, no autoconhecimento, autocontrole e na habilidade de responder apropriadamente às emoções dos outros. Está relacionado ao capital social de uma organização. |
| Estágio 3 | É estágio onde a identidade se expande, mais uma vez, desta vez de uma identidade do "nós" para uma identidade de "todos nós", num movimento que vai do etnocêntrico para globocêntrico. Neste estágio ocorre o entendimento de que, além da maravilhosa diversidade dos seres humanos e das suas culturas, também existem semelhanças e pontos comuns compartilhados numa comunidade de outros os seres. É o movimento do etnocêntrico para globocêntrico, sendo um estágio "espiritual", no sentido das coisas comuns a todos os seres sencientes. | Inteligência Espiritual | É a habilidade de acessar significados mais elevados, valores, finalidades por si só e aspectos inconscientes para incorporar esses significados, valores e propósitos, para viver uma vida mais rica e mais criativa. Capacidade de pensar fora dos padrões culturais e sociais, humildade e acesso às energias que vêm de algo que supera o ego e muito além das preocupações do dia a dia. Habilidade de inspirar pessoas, dando para elas um sentido, algo pelo que lutar. |

Fonte: Wilber (2008) e Zohar (2012).

O Quadro 4 apresenta as características dos estágios de desenvolvimento apresentados por Wilber (2008), fazendo relação com a diferenciação que Zohar

¹ Globocêntrico é uma livre tradução para a palavra "*worldcentric*" da língua inglesa, que Wilber (2008) usa em seus textos no sentido de relação com o todo. Nota do autor.

(2012) apresenta dos três tipos de inteligência: a intelectual, a emocional e a espiritual.

Neste elemento, é necessária a compreensão de que os estágios significam marcos progressivos e permanentes ao longo de um caminho evolutivo, ou de desenvolvimento. Para Wiber (2008), não importa se a classificação é em estágios de consciência, fases de energia, fases da cultura, fases de realização espiritual, estágios de desenvolvimento moral, e assim por diante. O que importa é ter a consciência de que são degraus importantes e fundamentais no desenrolar dos potenciais, de forma mais profunda e mais ampla.

Ao considerar cada estágio como um marco progressivo do desenvolvimento, a educação para a sustentabilidade encontrará seu maior desenvolvimento na integração dos três estágios, relacionando-se com o papel que Zohar (2012) aponta para a inteligência espiritual, como mediadora e impulsionadora das demais inteligências.

Nesta integração de estágios é possível acessar os significados mais elevados da educação, seus valores e finalidades, para que a educação atue de forma mais rica e mais criativa nas questões socioambientais.

2.5.3 Linhas de desenvolvimento

O elemento denominado por Wilber (2008) como linhas de desenvolvimento refere-se à desigualdade de níveis de desenvolvimento que as pessoas alcançam em diferentes inteligências. Como exemplo, algumas pessoas são altamente desenvolvidas no pensamento lógico, mas pouco desenvolvidas em sentimentos emocionais. Algumas pessoas possuem avançado desenvolvimento cognitivo, mas pouco desenvolvimento moral, sendo até mesmo cruéis. Algumas pessoas se destacam em inteligência emocional, mas possuem pouco desenvolvimento cognitivo.

A maioria das pessoas se destaca em algumas áreas, mas podem atuar mal em outras. Para Wilber (2008), isso não é necessariamente ruim, pois ressalta que ter consciência de onde se destaca é parte integrante da sabedoria de uma pessoa, portanto, saber quais os dons mais profundos ela pode oferecer ao mundo.

Desta forma, Wilber (2008) aponta que a consciência dos pontos fortes e das inteligências com que se pode brilhar deve ser ampliada, bem como ter consciência das fraquezas, onde não se é tão bom e precisa melhorar. Isso leva às múltiplas inteligências ou linhas de desenvolvimento, que para o autor incluem: a cognitiva, a interpessoal, a moral, a emocional e a estética, conforme apresentadas no Quadro 5. As inteligências são chamadas de linhas de desenvolvimento porque se desdobram progressivamente, mostrando crescimento e desenvolvimento.

Quadro 5 — Múltiplas Inteligências

| Inteligência | Características |
|---------------------|---|
| Cognitiva | Consiste na capacidade de analisar problemas logicamente, realizar operações matemáticas, e investigar questões cientificamente. Implica na capacidade de detectar padrões, usar a razão dedutiva e pensar logicamente. Essa inteligência é mais frequentemente associada com o pensamento científico e matemático. |
| Interpessoal | Preocupa-se com a capacidade de entender as intenções, motivações e desejos das outras pessoas. Ela permite que as pessoas trabalhem de forma eficaz com os outros. Educadores, vendedores, líderes religiosos e políticos e conselheiros todos eles precisam de uma inteligência interpessoal bem desenvolvida. |
| Moral | É uma preocupação com as regras, comportamentos e atitudes que governam as virtudes da vida, em particular as virtudes da vida humana e, em muitos casos, as virtudes de quaisquer outros seres vivos e do mundo em que vivem. |
| Emocional | É a capacidade de monitorar as emoções próprias e as de outras pessoas, fazendo uma diferenciação entre as emoções e identificando-as de forma adequada, utilizando esta informação emocional para guiar o pensamento e o comportamento. |
| Estética | É uma preocupação não só com o julgamento de valor a partir de percepções sensoriais, mas também é um componente integral de como as pessoas identificam e comunicam os valores éticos, que fornecem uma base para um significado comum a um grupo. |

Fonte: Wilber (2008), Goleman (2004) e Gardner (2011).

Assim, cada inteligência múltipla pode crescer, por meio dos três estágios de desenvolvimento apresentados anteriormente. Pode-se ter o desenvolvimento da inteligência cognitiva para o estágio um, para o estágio dois e para o estágio três, por exemplo. Da mesma forma com as outras inteligências, como o desenvolvimento emocional no estágio um, onde significa que foram desenvolvidas capacidades emocionais centradas no "eu", especialmente as emoções e impulsos de fome, sobrevivência e autoproteção.

Se alguém continuar a crescer emocionalmente do estágio um para o estágio dois ou do egocêntrico para o etnocêntrico, ocorrerá uma expansão a partir do "eu" para o "nós", e começam a desenvolver compromissos emocionais com os entes queridos, membros de sua família, amigos próximos, e talvez toda a sua empresa, cidade ou nação inteira. Se ocorrer o crescimento das emoções em direção ao

estágio três, ocorrerá o desenvolvimento de uma maior capacidade para um cuidado e compaixão que vai além da sua própria cidade ou nação, tentando incluir todos os seres humanos e até mesmo todos os seres sencientes², com cuidado e compaixão com “todos nós”.

Assim, a relação das linhas de desenvolvimento com a educação para a sustentabilidade diz respeito ao desenvolvimento da educação ao longo do tempo, por meio do aumento da sua complexidade, maturidade e habilidade. Significa ampliar a inteligência cognitiva para investigar cientificamente as questões relacionadas à sustentabilidade, desenvolvendo também a inteligência interpessoal para entender as intenções, motivações e desejos que as outras pessoas possuem com relação a estas questões. Este desenvolvimento faz uso da inteligência emocional para monitorar as próprias emoções dos educadores, bem como dos estudantes, identificando e diferenciando as emoções, o que vai auxiliar a guiar o pensamento e o comportamento.

A educação para a sustentabilidade pode se desenvolver na linha da inteligência moral na medida em que aumenta a preocupação com as regras, comportamentos e atitudes que governam as virtudes da vida. A preocupação não é somente com o julgamento de valor a partir de percepções sensoriais, sendo também um componente integral de como as pessoas identificam e comunicam os valores éticos, que estão relacionados à inteligência estética, que fornecem uma base para significados comuns a um grupo.

2.5.4 Estados de consciência

Na proposta da Abordagem Integral, Wilber (2008) considera que o estado de consciência refere-se às realidades subjetivas, que podem ser os estados acordado, sonhando ou em sono profundo. Porém existem diferentes estados de consciência, incluindo estados meditativos (induzidos por ioga, contemplação, meditação, e assim por diante), os estados alterados (como os induzidos por drogas), e uma variedade

² Na visão de tradições espirituais, como a seguida pelo Budismo, senciência é a capacidade que um ser tem de sentir conscientemente algo, de ter percepções conscientes do que lhe acontece e do que o rodeia. Nota do autor.

de experiências de pico, muitos dos quais podem ser desencadeados por experiências intensas como caminhar na natureza ou ouvir uma música.

Para Wilber (2008), grandes tradições da sabedoria espiritual (como o Cristianismo, o Hinduísmo, o Budismo e o Judaísmo) sustentam que os três estados naturais de consciência - vigília, sonho e sono profundo - contêm um tesouro de sabedoria espiritual e despertar espiritual, caso sejam usados corretamente.

Quadro 6 — Estados de consciência

| Estados de consciência | | Características |
|------------------------|----------------------|---|
| Naturais | Vigília | É estado onde o cérebro esta atuando na frequência <i>Beta</i> , de 13 a 40 ondas cerebrais por segundo, sendo o estado mais alerta. Ou seja, quando se está envolvido nas atividades do seu dia normal, tais como conversar ou trabalhar. |
| | Sonho | Neste estado as ondas cerebrais estão no estado <i>Theta</i> , com ciclos de 4 a 7 ondas por segundo. É o estado em que se está próximo de dormir profundamente, sendo um estado altamente receptivo para consolidar as experiências obtidas no estado de vigília. |
| | Sono profundo | Este é o estado da frequência <i>Delta</i> , com as ondas cerebrais de 1/2 a 4 ciclos por segundo. É o estado entre os sonhos, do sono que repousa o corpo e a mente. |
| Alterados | Meditativo | É o estado da frequência <i>Alpha</i> , quando as ondas cerebrais estão com ciclos de 8 a 13 ondas por segundo. Neste estado ainda se está acordado, mas de forma muito relaxada. Este é o estado onde a maioria das pessoas está durante a prática da meditação, onde podem entrar em um estado <i>Alpha</i> profundo, ou no estado <i>Theta</i> próximo ao transe, reduzindo a influência dos fatores externos e ativando a consciência interior. |
| | Induzido | Pode ser induzido por técnicas respiratórias, hipnóticas ou por drogas psicotrópicas, não se tem o controle direto dos pensamentos e ações, podendo se tornar patologicamente perigoso. |
| | Experiências de pico | São momentos que vêm acompanhados por um estado mental eufórico, podendo levar a experiências que geram uma forma avançada de perceber a realidade ou de alcançar um potencial pleno. |

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Wilber (2008).

Porém, além da sabedoria e despertar espiritual, os estados de consciência estão presentes em um nível muito mais simples, onde as pessoas experimentam vários tipos de estados de consciência. Estes estados costumam oferecer profunda motivação, significado e direcionadores de vida, tanto para si como para os outros.

Em alguma situação particular, os estados de consciência talvez não sejam tratados como fatores muito importantes, mas em outras situações eles podem ser os fatores determinantes, como no caso do uso da Abordagem Integral, que não pode permitir ignorá-los. Para Wilber (2008), sempre que a Abordagem Integral

estiver em uso, automaticamente haverá a solicitação para verificar se as realidades subjetivas estão sendo atingidas.

As realidades subjetivas tendem a ser um fator determinante na educação para a sustentabilidade, pois refletem as experiências pessoais dos docentes com relação às questões socioambientais. Referem-se à produção de significados a partir das interpretações das experiências dos docentes, nas suas atividades de docência, pesquisa, consultorias e na sua vida, pois as realidades subjetivas causam impactos em diferentes meios, estando relacionadas com os fatores psicológicos, cognitivos, emocionais e com relação às vontades de um indivíduo e como estes fatores impactam sobre o desenvolvimento de um grupo ou organização.

Desta forma, embora a prática das atividades de educação para a sustentabilidade ocorra no estado de consciência de vigília, os demais estados influenciam os valores pessoais, as intenções e os significados que são produzidos pelos docentes, a partir das interpretações das experiências, desenvolvendo o nível de consciência socioambiental. Ou seja, é algo que ocorre no quadrante interior e individual, impactando no quadrante exterior e individual, que são os comportamentos observados, no interior e coletivo, do compartilhamento de ideias e no exterior e coletivo, onde se encontra o ambiente, a sociedade, os sistemas e os comportamentos observados dos grupos.

2.5.5 Tipos de desenvolvimento

Na construção da Abordagem Integral, Wilber (2008) apontou que cada um dos elementos anteriormente descritos tem um tipo masculino e feminino. Os tipos se referem a itens que podem estar presentes, e especialmente combinados, em praticamente qualquer estágio, linha ou estado, de forma horizontal. A tipologia que o autor usa refere-se às diferenças de posicionamentos, comportamentos e visões que podem ocorrer no desenvolvimento integral, usando as identidades masculina e feminina como referenciais para estas diferenças.

Wilber (2008) faz um relacionamento dos tipos com os estágios de desenvolvimento, onde cada estágio tem uma maior capacidade de cuidado e

compaixão, onde o tipo feminino progride por esses estágios usando uma lógica diferente do tipo masculino.

A lógica masculina, na visão de Wilber (2008) tende a basear-se em termos de autonomia, justiça e direitos, e a lógica feminina em termos de relacionamentos, cuidados e responsabilidades. O tipo masculino tende à intervenção e a seguir regras, enquanto tipo o feminino tende à comunhão e seguir conexões. O masculino valoriza o olhar individualista e, o feminino valoriza o tocar dos relacionamentos. Estas características estão apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 — Resumo das características tipológicas

| Tipos | Características |
|-----------|---|
| Masculino | Os pontos saudáveis deste tipo são: a autonomia com relação à ação, a partir da valorização do olhar individualista e da não dependência dos outros; senso de justiça baseado em direitos e no atendimento das regras, o que pode justificar a intervenção no espaço do outro. Os pontos não saudáveis são: não existe apenas a autonomia, mas alienação; não apenas força, mas dominação; não apenas a independência, mas o medo mórbido de relacionamentos e compromissos; não apenas uma movimentação em direção à liberdade, mas uma movimentação para destruir. O princípio masculino doentio não transcende em liberdade, mas domina com medo. |
| Feminino | Os pontos saudáveis são: dependência dos relacionamentos para efetuar a ação, senso de comunhão que gera cuidados e responsabilidades, para conseguir seguir as conexões com os outros, valorizando o contato dos relacionamentos. Os pontos não saudáveis são: em vez de estar em relacionamento, se perde no relacionamento. Em vez de um "eu" saudável em comunhão com os outros, perde completamente sua identidade e sofre domínio pelos relacionamentos em está envolvido. Não é uma conexão, mas uma fusão; não é um estado de fluxo, mas um estado de pânico; não é uma comunhão, mas sim um colapso. O princípio feminino doentio não encontra plenitude na conexão, mas caos na fusão. |

Fonte: Wilber (2008).

Como exemplo, Wilber (2008) aponta que tanto o tipo feminino como o tipo masculino podem se desenvolver por meio dos estágios de crescimento moral (do egocêntrico para o etnocêntrico, para globocêntrico e para o integrado), mas cada tipo irá fazer isto com visões diferentes. Um desenvolvimento que inicia numa moralidade centrada inteiramente no "eu" (no estágio egocêntrico), tem no tipo masculino um foco no individualismo, enquanto que no tipo feminino o foco é na responsabilidade individual.

Seguindo na direção do desenvolvimento moral que está centrado em "nós", para que a identidade se expanda a partir de apenas "eu" para incluir outros seres humanos do meu grupo (o estágio convencional etnocêntrico), é vista pelo masculino como oportunidade intervencionista e pelo feminino como oportunidade de comunhão. No estágio globocêntrico de desenvolvimento moral, a identidade se

expande, mais uma vez, desta vez do "nós" para "todos nós", ou todos os seres, onde o masculino é guiado pelas regras sistêmicas do todo e o feminino pelas conexões que emergem das relações no todo.

Então, Wilber (2008) adiciona um quarto estágio de desenvolvimento moral, que é a integração das visões masculinas e femininas. Isto não significa que uma pessoa neste estágio começa a perder as distinções entre masculino e feminino. Na verdade, as dimensões masculina e feminina podem se tornar mais intensificadas, para que haja uma união paradoxal de autonomia e relacionamento, direitos e responsabilidades, intervenção e comunhão, prudência e compaixão, justiça e misericórdia, enfim, masculino e feminino.

As tipologias integradas do masculino e do feminino, aplicadas à educação para a sustentabilidade, são refletidas no pensamento sistêmico, como um dos componentes centrais da educação para a sustentabilidade, conforme apresentado por Tilbury e Wortman (2004). Este componente procura por ligações e sinergias entre elementos e visões, dando ênfase nas abordagens participativas, integradas e adaptativas.

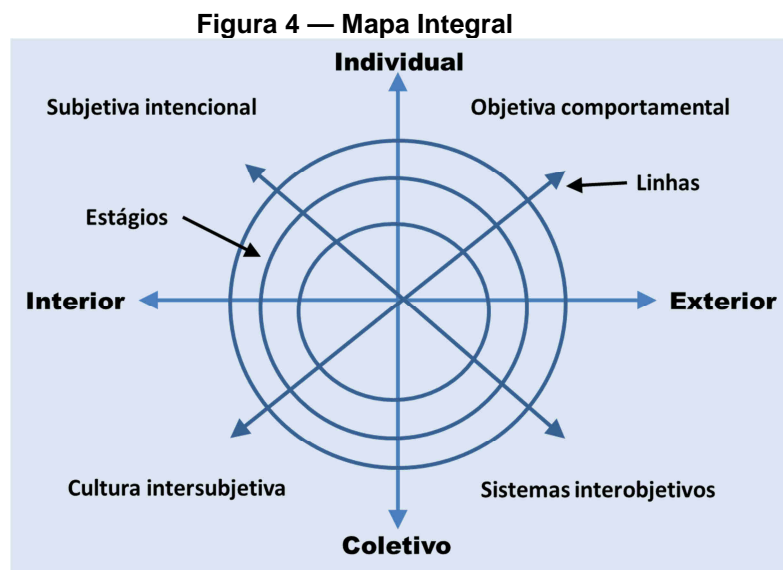
A integração dos dois tipos também auxilia a proposta de Waddock e Lozano (2013) para a educação em Administração, que é de facilitar uma maior capacidade de reflexão, de autoconsciência, de sensibilidade pelo outro, com a finalidade de educar os administradores para que possam compreender os seus próprios propósitos e motivações.

2.5.6 Considerações sobre os elementos

A integração dos elementos citados forma o que Wilber chama de Mapa Integral, conforme Figura 4, onde são identificados os padrões que realmente conectam todos os elementos. O auxílio na descoberta dos padrões profundos que geram as conexões é uma grande contribuição da Abordagem Integral para o desenvolvimento docente proposto nesta tese.

As ideias e os princípios relacionados à complexidade e à Abordagem Integral, aqui expostos, são partes de um todo em construção. Considerando o princípio holográfico, o que foi discutido nesta parte da tese contribuiu para a

construção de caminhos em direção a um todo, que são os conhecimentos para inserção da sustentabilidade na Administração, e que este todo reflita cada um dos princípios aqui colocados, e de outros que emergirem ou que ainda não foram considerados. Wilber (2008) lembra que cada nível de consciência interior é acompanhado por um nível de complexidade física exterior. Assim, quanto maior a consciência, mais complexo o invólucro do sistema se torna.



Sendo assim, ao longo do desenvolvimento desta tese emergiram novas referências teóricas e conceituais, que associados às aqui apresentadas, contribuíram para que os objetivos desta tese fossem atingidos. Os caminhos para este desenvolvimento e os processos de emergência das novas referências estão apresentados no capítulo III a seguir, que é relacionado aos aspectos metodológicos.

Capítulo III – Definição do caminho

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como apresentado na parte introdutória, o enfoque epistemológico desta tese tem forte fundamento no Pensamento Complexo. Assim, é preciso ressaltar que, em sua dimensão ontológica, a complexidade propõe que a realidade não é previsível, linear, ordenada e determinada, mas sim resultante de situações desordenadas levando a uma evolução imprevisível e criativa. Desta forma, a realidade na visão complexa, segundo Morin (2000), caracteriza-se como sendo difusa, não determinada e imprevisível.

Neste contexto, a construção metodológica desta tese buscou coerência com os pressupostos da postura epistemológica escolhida. Assim, as definições, estruturas de pesquisa e métodos de coleta de dados foram refletindo os momentos de construção da tese, sendo ampliadas e complementadas com a emergência de novas estruturas, definições e métodos, ao longo dos desdobramentos das pesquisas, conforme descrito a seguir.

3.1 NATUREZA E ORIENTAÇÃO DA PESQUISA

A natureza da pesquisa é qualitativa, tendo em vista que o objetivo inicial da tese foi de propor bases epistemológicas, para auxiliar a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade no desenvolvimento do administrador brasileiro, resultando na proposição de um *framework* conceitual para o apoio ao desenvolvimento docente na Administração.

Justifica-se a escolha da natureza qualitativa, pela proposição de que estudos desta natureza podem analisar a complexidade de determinada questão, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades e características de grupos e instituições, conforme propõe Richardson (1999).

Considerando as características complexas do desenvolvimento docente em Administração, e visando à inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador, torna-se relevante a proposição de Mingers e Gill (1997) com relação ao uso de múltiplas orientações metodológicas nos estudos organizacionais. Para os autores, nenhum método ou metodologia, em qualquer disciplina, é capaz de oferecer uma visão completa das complexidades que enfrentam as organizações, propondo o uso de múltiplas abordagens metodológicas numa mesma pesquisa para assim produzir um quadro mais rico, onde será possível ampliar a visão e a compreensão da complexa teia de relações e interconectividades.

Desta forma, inicialmente optou-se por duas orientações para a condução deste estudo, onde primeiramente seguiu-se uma orientação interpretativista nas duas primeiras etapas da pesquisa, representadas pelos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, que estão relacionados ao entendimento dos contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro e à prospecção e seleção de elementos para auxiliar o desenvolvimento docente em Administração. Ambos objetivos visam à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na Administração.

Após esta etapa, adotou-se uma orientação construtivista, com a construção conceitual dos elementos, que corresponde ao terceiro objetivo específico, e a proposição do *framework* para o desenvolvimento docente, focado na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro, que é o objetivo geral desta tese.

Embora as duas orientações possuam várias similaridades, Barin-Cruz e Pedrozo (2008) apontam que elas se diferenciam em pelo menos dois pontos: enquanto para os interpretativistas a compreensão da realidade se dá com o propósito de entender a realidade dos atores estudados, para os construtivistas o processo de compreensão do pesquisador participa da construção da realidade desses atores estudados; e, para os construtivistas, o processo de compreensão está ligado à finalidade do projeto de conhecimento a que o pesquisador se propõe, ou seja, o processo de constituição do conhecimento é necessariamente ligado à intencionalidade ou finalidade do sujeito que analisa.

3.1.1 Interpretativismo

A escolha da orientação interpretativista para as primeiras etapas da pesquisa deu-se considerando que no mundo social são os significados atribuídos pelas pessoas para objetos e situações que recebem importância, pois segundo Hatch e Yanow (2003) são as interpretações dadas que recebem maior valor. Assim, segundo estes mesmos autores, no interpretativismo a realidade não é dada a *priori*, mas sim entendida considerando as interações dos indivíduos que compreendem a realidade, tendo como base nas interpretações feitas das situações que vivenciaram.

Justifica-se a escolha da orientação interpretativista por este estudo não ter como objetivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses. A orientação metodológica escolhida está relacionada ao desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento de uma dada situação num dado contexto, que no caso desta tese é a possibilidade da integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro.

Conforme Bogdan e Biklen (2003), em vez de se ter de início um conjunto de hipóteses a serem testadas, no interpretativismo procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto. Esta abordagem foi utilizada nas etapas de coleta de dados, tanto com representantes dos conselhos de Administração como com professores e pesquisadores da área de Administração e Educação, onde emergiram as bases epistemológicas que fundamentaram a construção dos elementos. Com estes elementos foi possível propor um *framework* conceitual, voltado ao auxílio no desenvolvimento do corpo docente na Administração, que tenha como consequência a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro.

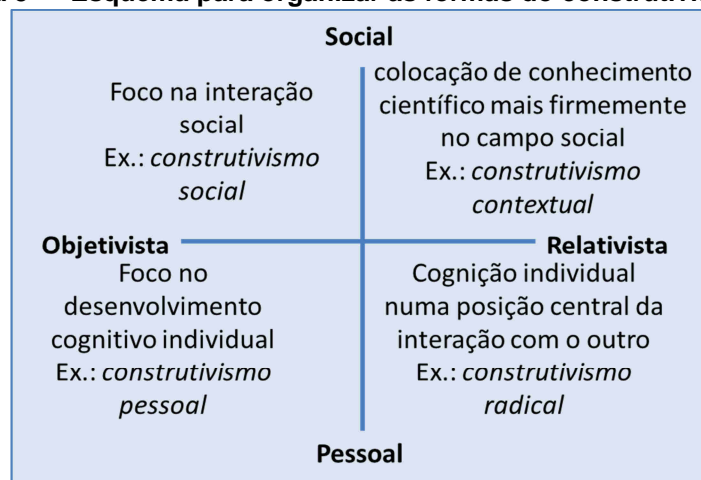
3.1.2 Construtivismo

Num momento seguinte, foi desenvolvida a etapa de construção conceitual dos elementos que emergiram, para tornar possível o desenvolvimento de um *framework* voltado ao desenvolvimento do corpo docente da Administração. Para esta etapa

optou-se por uma orientação construtivista. Na síntese elaborada por Becker (1992) o autor define a base do construtivismo como a ideia de que nada está pronto ou acabado, e o conhecimento especificamente não pode ser dado como algo terminado, sendo constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Sendo um modo de ser do conhecimento, um movimento do pensamento ou uma teoria que nos permite interpretar ativamente o mundo em que vivemos.

A partir da definição acima, tem-se diversas formas de construtivismo, como as apresentadas por Geelan (1997), onde o autor aponta quatro perspectivas como uma forma para organizar a complexidade deste campo, que são: a aprendizagem social, a aprendizagem pessoal, a visão objetivista e a visão relativista da natureza da ciência. Estas perspectivas geram uma combinação de quatro posições, que são: pessoal-objetivista; pessoal-relativista; social-objetivista; e social-relativista, cada uma com suas particularidades, resumidas na Figura 5.

Figura 5 — Esquema para organizar as formas do construtivismo



Fonte: Adaptado de Geelan (1997).

Embora Geelan (1997) apresente as formas de construtivismo num plano cartesiano bidimensional para o seu entendimento, o autor reconhece que esta forma é limitada, podendo ser abordada de uma maneira mais pluralista, onde é necessário trabalhar com uma variedade de perspectivas relacionadas e complementares, para um entendimento mais aprofundado dos problemas educacionais, por estes serem complexos e multifacetados.

Assim, as etapas três e quatro foram baseadas nas diferentes perspectivas do construtivismo, em dado momento com uma ênfase maior na perspectiva social-

relativista, tendo em vista seu foco no campo social como uma força central no desenvolvimento e organização das ideias, e em outros momentos com ênfase no pessoal, tanto objetivista como relativista, dado que o desenvolvimento do corpo docente tem grande foco no desenvolvimento pessoal assim como na relação entre os docentes.

As perspectivas de aprendizagem propostas por Geelan (1997) foram relacionadas, nesta tese, com os quadrantes, ou dimensões, conforme Wilber (2001) expõe na proposta de uma abordagem integral, que possui uma ótica relacionada às abordagens dos desenvolvimentos interior (subjetivo) e exterior (objetivo) e uma ótica focada nos desenvolvimentos individual e coletivo. Neste sentido, a aprendizagem pessoal se relaciona com a dimensão individual e a aprendizagem social está ligada à dimensão coletiva do desenvolvimento docente.

Para Wilber (2001), a Abordagem Integral tem como foco atender e contemplar as transformações tecnológicas, sociais, e culturais que a contemporaneidade está passando, procurando explorar e desenvolver os potenciais humanos, por meio das possibilidades de relacionamentos entre diferentes saberes. São estes potenciais que se pretende desenvolver nos docentes em Administração, com a proposição de um *framework* para auxiliar a integração das questões socioambientais no ensino de Administração.

Retomando o exposto por Becker (1992), de que o conhecimento não pode ser dado como algo terminado, sendo um movimento do pensamento ou de uma teoria que nos permite interpretar ativamente o mundo em que se vive, o *framework* proposto reflete o atual contexto da educação em Administração. Assim, por ter sido constituído pela interação do pesquisador com os simbolismos humanos e com o mundo das relações sociais, este *framework* é passível de complementações, atualizações e mudanças conceituais, a partir de outras interações, com a finalidade de operar em diferentes contextos.

A seguir são apresentadas as etapas executadas para a consecução dos objetivos desta tese.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

A divisão em etapas a seguir apresentada, refere-se a uma organização que emergiu a partir das possibilidades de interação dos referenciais teóricos trabalhados anteriormente. As interações são inconcebíveis sem desigualdades, turbulências e agitações, conforme proposto por Morin (2003). Assim, ao longo do desenvolvimento desta tese, tendo em vista os objetivos e referenciais teóricos iniciais propostos, ocorreram alterações e complementações no processo de emergência das etapas aqui descritas.

3.2.1 Etapa I — Entendimento do contexto da educação e da atuação do administrador brasileiro

Para alcançar o objetivo proposto de integração da dimensão socioambiental na educação do administrador brasileiro, foi realizada uma etapa exploratória para mapear o entendimento sobre integração da sustentabilidade socioambiental nos cursos da área da Administração no Brasil, e suas bases epistemológicas. Nesta etapa foi realizado um mapeamento junto ao Conselho Federal de Administração - CFA - e junto a Conselhos Regionais de Administração - CRAs - para entender a visão destes com relação à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na Administração.

Conforme Malhotra (2011), a fase exploratória de uma pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com um tema ou situação, visando torná-los mais explícitos, formular questões de pesquisa, obter percepções ou a construir hipóteses. A coleta de dados pode envolver um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tenham experiências com o tema e estudos de caso. Nesta tese, a fase exploratória teve como objetivo obter percepções de especialistas para melhor formular a questão e os objetivos da pesquisa.

Para os mapeamentos do entendimento do enfoque socioambiental da sustentabilidade por parte do CFA e CRAs, foi utilizado como método de coleta e análise de dados uma adaptação da técnica do Grid de Repertório (também

denominada Grid de Kelly, em referência ao autor da técnica, George Alexander Kelly). O Grid de Repertório é um conjunto de técnicas de entrevistas que buscam extrair a estrutura cognitiva dos pesquisados, onde o conteúdo e a estrutura específica das respostas variam de acordo com o entrevistado, segundo Reger (1990).

Este procedimento metodológico permite que o pesquisador compreenda as associações entre as consequências e os valores propostos aos entrevistados e também aquelas construídas pelos mesmos. Este mapeamento alinha-se ao conceito de mapas cognitivos, que segundo Eden (2004) é uma representação do pensar sobre um problema, sendo a teoria do construto pessoal, também de Kelly (1991), uma base formal para os mapas cognitivos. O mapa cognitivo propõe como postulado central uma compreensão de como os seres humanos dão sentido ao seu mundo, buscando gerenciá-lo e controlá-lo.

Embora os mapas cognitivos possam ser caracterizados por estruturas hierárquicas, sob a forma de uma cadeia meio/fim, a estrutura do mapa pode ser também informada por meio de uma circularidade, em que uma cadeia de laços meios e fins volta-se sobre si mesma, num movimento que se aproxima do conceito de recursividade proposta por Morin (2002b).

Kelly (1991) desenvolveu sua teoria propondo um sistema de construtos bipolares, organizados de forma hierárquica e que são utilizados para avaliar similaridades e contrastes entre diversos elementos, que fornecem os filtros pessoais para a construção de significados e mapas cognitivos, sendo a base da interação social.

Na fundamentação do mapeamento cognitivo, segundo Eden (2004), é importante considerar três proposições, que são: *a individualidade*, onde o indivíduo dá sentido às suas experiências por meio do desenvolvimento de um conjunto único de construtos, causando uma percepção distinta; *a sociabilidade*, que é a capacidade do indivíduo compreender construtos dos demais indivíduos, o que afeta a sua própria construção de construtos, num processo de interação social; *a comunalidade*, segundo a qual os indivíduos compartilham construtos gerando a possibilidade de criar consenso e comprometimento com uma ação. Este compartilhamento pode levar à criação de uma forma comum que construa os eventos seguintes. A partir desta base teórica, focando a proposição da

comunalidade, adaptou-se a ferramenta Grid de Repertório para facilitar a emergência dos construtos pessoais, sendo sua utilização descrita a seguir.

Quadro 8 — Elementos utilizados nas entrevistas

| Elementos | Referências |
|-----------------------------------|--|
| Capacidade de reflexão | Holling e Gunderson (2002) Springett (2005) Tilbury e Wortman (2004) Waddock e Lozano (2013) |
| Foco nos aspectos sociais | Barbieri e Silva (2011) Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Sen e Kliksberg (2010) Waddock e McIntosh (2009) Demajorovick e Silva (2012) Jacobi (2005) Springett (2005) |
| Uso da racionalidade instrumental | Serva (1997) Serva, Dias e Alperstedt (2010) |
| Visão sistêmica | Morin (2013) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) Capra (1998) Tilbury e Wortman (2004) Jacobi (2005) |
| Foco nos aspectos ambientais | Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Barbieri e Silva (2011) Waddock e McIntosh (2009) Springett (2014) Demajorovick e Silva (2012) |
| Consciência de interdependência | Morin (2013) Waddock e McIntosh (2009) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) |
| Capacidade de adaptação | Waddock e McIntosh (2009) Capra (1998) Tilbury e Wortman (2004) Morin (2013) |
| Pensamento crítico | Springett (2014) Morin (2013) Waddock e Lozano (2013) Tilbury e Wortman (2004) |
| Busca de novos conhecimentos | Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Miller et al. (2008) Waddock e McIntosh (2009) |
| Uso da racionalidade substantiva | Guerreiro Ramos (1981) Horkheimer (1990) Serva, Dias e Alperstedt (2010) |
| Autoconsciência | Shrivastava (1995) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) |
| Foco nos aspectos econômicos | Waddock e McIntosh (2009) Serva, Dias e Alperstedt (2010) Tenório (1998) |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira etapa da utilização da técnica do Grid de Repertório, nesta tese, consistiu na definição e seleção dos elementos que foram apresentados aos sujeitos da pesquisa. A definição destes elementos, que constituem o campo a ser mapeado, segundo Reger (1990) pode ser realizada a partir de considerações dos próprios sujeitos ou a partir de considerações teóricas. Nesta tese optou-se inicialmente pela definição dos elementos a partir das considerações apresentadas nos itens relacionados à revisão teórica sobre a epistemologia da Administração e sobre o enfoque socioambiental da sustentabilidade, selecionando os elementos apresentados no Quadro 8.

A etapa seguinte consistiu em apresentar os elementos aos sujeitos de pesquisa, os quais classificaram estes elementos, hierarquizando-os, comparando-os e fazendo julgamentos que permitiram a identificação de construtos relevantes utilizados pelos sujeitos.

Um construto, na definição de Kelly (1955), pode ser considerado como a unidade básica que construirá o significado. O construto consiste essencialmente numa discriminação entre elementos, constituindo um canal de atuação sobre a realidade, expandindo ou limitando as possibilidades de construção de significado.

Segundo Reger (1990), a forma de apresentação dos elementos pode variar do contexto mínimo ao contexto completo. No contexto mínimo são apresentados conjuntos de três elementos (tríades) e posterior solicitação para que o sujeito escolha os dois que possuem maior similaridade, explicando então quais foram as dimensões que utilizou para escolher. Uma variação desta forma consiste em substituir um dos elementos da tríade e novamente apresentar ao sujeito, sucessivamente até todos os elementos serem utilizados. No contexto completo todos os elementos são apresentados ao mesmo tempo, então o sujeito escolhe a tríade, identificando aqueles pares de elementos com maior similaridade. Com isso, se espera a explicitação do construto.

Nesta etapa da tese, optou-se por uma adaptação do contexto completo, com a apresentação de todos os elementos numa ficha (Apêndice A) enviada para os entrevistados. Após a apresentação dos elementos selecionados, foi aberta a possibilidade para que os sujeitos também definissem elementos, que não foram apresentados inicialmente, e suas associações com os demais elementos. Essa adaptação proposta vai ao encontro da ideia de autonomia das partes num sistema, que estão em constante reorganização, alterando continuamente o sistema (MORIN,

2002a). Considerando a complexidade do campo a ser mapeado, uma definição de elementos dada somente a partir da base teórica proposta poderia limitar muito a definição dos construtos dos sujeitos.

A ordem e disposição dos elementos apresentados na ficha foram alteradas para cada entrevistado, para evitar a escolha de elementos que tivessem um maior destaque na apresentação. Durante cada entrevista foi preenchida uma ficha de acompanhamento (Apêndice B) que serviu de base para a análise das respostas e consequente emergência dos construtos.

A partir da coleta de dados com as entrevistas, foi realizada uma análise qualitativa das relações entre os elementos apresentados, segundo as categorias apresentadas por Reger (1990), que são: a distância entre os elementos, que se refere à similaridade ou diferenciação entre os elementos; a centralidade do elemento, relacionada à qual importância que o sujeito dá a um elemento em relação aos demais; e a preferência do elemento, referente a quanto o sujeito deseja o elemento.

Na identificação da centralidade dos elementos, classificaram-se os elementos como centrais e periféricos, sendo que os elementos centrais correspondem aos que tiveram suas importâncias mais explicitadas, com maior relação com os demais, e os periféricos correspondem aos que se relacionam com os elementos centrais, porém, menos explicitados.

De acordo com as relações apresentadas entre os elementos, emergiram os construtos e a estrutura cognitiva dos entrevistados, formada pelo relacionamento destes construtos com os elementos.

Conforme exposto por Reger (1990), a centralidade e a preferência se diferem no sentido que os entrevistados podem reconhecer a importância de um elemento para a sustentabilidade, e assim considerá-lo central, porém não deseja utilizá-lo, preferindo outros que possam ser mais fáceis de trabalhar. No entendimento dos construtos dos entrevistados, o maior destaque de um elemento ocorre quando este elemento é considerado tanto central com preferido pelo entrevistado.

Os **sujeitos de pesquisa** foram definidos conforme os critérios de representatividade e conveniência, tomando-se como base a quantidade de profissionais registrados nos CRAs, bem como uma divisão regional, buscando uma representatividade em diferentes regiões do Brasil, embora não tenha conseguido atingir todas as regiões, em função da disponibilidade dos respondentes. Os sujeitos

escolhidos nesta etapa foram o representante do Conselho Federal de Administração e representantes de CRAs dos seguintes estados brasileiros: RS, PR, RJ, MG, GO.

A operacionalização das entrevistas ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2013 e foram conduzidas, de forma síncrona, por meio de recursos computacionais, tendo em vista a distância física em que se encontravam os sujeitos da pesquisa e o autor da tese.

As entrevistas mediadas por computador de forma síncrona exigem, segundo Johnson (2010), a adaptação criativa de métodos tradicionais de coleta de dados e o desenvolvimento de novos métodos é uma questão de bom senso. Johnson (2010) cita também que o caráter dinâmico, mutável e imprevisível das novas modalidades de comunicação *on-line*, de organização social, de experiência, de valores e significados compartilhados, impõe aos pesquisadores o desafio de repensar e atualizar técnicas convencionais à luz dos novos tempos.

A ferramenta computacional utilizada foi o Skype® da Microsoft®, com a solicitação de autorização para gravação das entrevistas para posterior análise, com o objetivo de ampliar as informações constantes na ficha de acompanhamento de cada entrevista.

3.2.2 Etapa II — Prospecção e seleção de elementos a partir da visão acadêmica

Numa segunda etapa, também exploratória com abordagem interpretativista, foram analisadas experiências internacionais e brasileiras, visando o aprofundamento do referencial teórico para a construção conceitual de elementos, visando inserir a dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores. Nesta etapa os objetivos da tese foram refinados, a partir da emergência do objetivo geral, que foi a elaboração de um *framework* para auxiliar o desenvolvimento de docentes em Administração.

Com a análise dos dados coletados nesta etapa, emergiram temas relacionados ao desenvolvimento docente, refinados com as informações coletadas

em eventos científicos. Com a interação dos temas propostos, emergiram os elementos para a elaboração do *framework* conceitual proposto nesta tese.

Esta etapa foi desenvolvida em três momentos: (a) um durante estágio de doutorado sanduíche nos Estados Unidos da América (EUA), entrevistando professores e pesquisadores da área da Administração; (b) um segundo momento no Brasil, após o retorno do estágio, com entrevistas com professores e pesquisadores da área da Administração e Educação; e (c) outro momento durante a participação em eventos científicos da área de Administração, no Brasil e nos EUA.

a) Momento um:

Nos EUA, a pesquisa foi realizada a partir da Carroll School of Management do Boston College, na cidade de Boston, no período de julho de 2013 a janeiro de 2014, com orientação da Professora Doutora Sandra Waddock, com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da CAPES.

A técnica utilizada neste momento da pesquisa foi a entrevista em profundidade, tendo como sujeitos da pesquisa pesquisadores e professores de Escolas de Administração de renomadas instituições dos EUA e uma na Espanha, com os quais professora Sandra Waddock intermediou os contatos.

Segundo Malhotra (2011), as entrevistas em profundidade são conversas pouco estruturadas, realizadas uma a uma, com indivíduos escolhidos do público-alvo, sendo uma maneira direta de obter informações. Possui a característica de revelar motivações ou percepções mais profundas com relação a um tema ou situação. Por esta característica, considerou-se a técnica adequada para obter percepções sobre o desenvolvimento docente em Administração e as questões da sustentabilidade socioambiental.

A Professora Sandra Waddock, professora de Administração na Carroll School of Management, é co-fundadora da *Leadership for the Change Program: Sustainability, Responsibility, Community* do Boston College e da *Initiative for Responsible Investing* (anteriormente no *Center for Corporate Citizenship* do Boston College e agora no *Hauser Center*, da Harvard Kennedy School). Possui uma ampla rede de conexões com pesquisadores ao redor do mundo e já publicou diversos artigos sobre a temática da responsabilidade social na educação em Administração, os quais apresentam grandes contribuições para a construção teórica desta tese

como em Waddock e McIntosh (2009), Waddock e Lozano (2013) e Waddock (2015).

O Boston College, por sua vez, é uma das melhores e mais seletivas universidades dos Estados Unidos, sendo que na classificação do U.S. News & World Report de 2013/2014 a instituição está na 31ª colocação, entre as universidades dos EUA. A Carroll School of Management oferece cursos de graduação e pós-graduação na área da Administração em sintonia com as necessidades do mundo empresarial de hoje, visando desenvolver líderes e gestores que tragam uma perspectiva ética para a tomada de decisão de negócios.

Neste momento da construção da tese, objetivou-se interagir com o grupo de pesquisa da Professora Sandra Waddock e com os pesquisadores que investigam a temática da educação para a sustentabilidade em diferentes instituições que a professora Sandra possui contatos, visando conhecer experiências e aprofundar o referencial teórico para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores. A partir destas interações ocorreu a emergência da necessidade de focar no desenvolvimento docente, com a proposição de um *framework* para o desenvolvimento integral dos docentes na Administração, como detalhado na etapa três da pesquisa.

A quantidade de entrevistados foi definida inicialmente em doze pesquisadores, mas em função do ponto de saturação dos dados coletados, onde se percebeu uma repetição das informações relevantes, limitou-se a oito entrevistados.

O roteiro das entrevistas em profundidade foi construído tendo em vista os elementos para o desenvolvimento docente, visando à inserção das questões socioambientais na educação em Administração. Os itens do roteiro (Apêndice C) foram relacionados aos seguintes pontos: pesquisas ou experiências dos entrevistados com relação ao desenvolvimento docente; bases epistemológicas e conceitos utilizados pelos entrevistados nas suas pesquisas; e dificuldades encontradas ou esperadas nas pesquisas para a inserção das questões socioambientais na educação em Administração.

Em complemento aos dados coletados junto aos entrevistados, foram coletadas informações em seminários e apresentações de artigos científicos na edição de 2013 do *Annual Meeting of the Academy of Management* (Encontro Anual da Academia de Administração, em livre tradução), considerado o maior evento sobre Administração realizado na América do Norte, que congrega pesquisadores

expoentes de diferentes partes do mundo. A edição de 2013 foi realizada na cidade de Orlando, Flórida, EUA.

Os sujeitos de pesquisa nesta etapa foram os seguintes professores e pesquisadores (Quadro 9a):

Quadro 9a — Pesquisadores entrevistados no exterior

| Entrevistado | Referências |
|----------------------------------|--|
| Profa. Dra. Sandra Waddock | Professora e pesquisadora no Boston College, EUA; |
| Profa. Dra. Judith (Judi) Neal | Professora e pesquisadora na Universidade do Arkansas, EUA; |
| Prof. Dr. Josef Lozano | Professor e pesquisador na ESADE, Barcelona, Espanha; |
| Prof. Dr. Ian Mitroff | Professor e pesquisador na Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA |
| Prof. Dr. William (Bill) Torbert | Ex-diretor e professor emérito da Carroll School of Management, Boston College, EUA; |
| Prof. Dr. Gerald Cavanah | Professor emérito da Universidade de Detroit Mercy, EUA; |
| Prof. Ms. Laura Yates | Pesquisadora e doutoranda na Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, EUA; |
| Ms. Jonas Haertle | Diretor do PRME, <i>Principles for Responsible Management Education</i> , da Organização das Nações Unidas (ONU), EUA. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

b) Momento dois

Após o retorno do estágio de doutorado sanduíche nos EUA, foram entrevistados pesquisadores brasileiros vinculados à educação para a sustentabilidade na Administração e ao desenvolvimento docente, para aprimorar o conjunto de dados, visando à elaboração do *framework* para auxiliar o desenvolvimento docente, com a integração das questões socioambientais na educação em Administração.

A técnica utilizada foi a entrevista em profundidade, o roteiro das entrevistas foi o mesmo utilizado nas entrevistas no exterior (Apêndice C), tendo sido construído com foco na questão do desenvolvimento docente e na inserção das questões socioambientais na educação em Administração.

A escolha dos entrevistados deu-se em função da experiência com o tema, pelo alinhamento ao propósito da tese e disponibilidade dos entrevistados. Além dos entrevistados, foram obtidos dados em entrevistas concedidas previamente pela Profa. Dra. Terezinha Rios, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da USP, disponíveis na Internet.

Os pesquisadores entrevistados estão apresentados no Quadro 9b na página seguinte.

Quadro 9b — Pesquisadores entrevistados no Brasil

| Entrevistados | Referências |
|-----------------------------------|---|
| Prof. Dr. Roberto Patrus | Professor e pesquisador da PUC-MG |
| Profa. Dra. Janette Brunstein | Professora e pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP |
| Prof. Dr. Norman Arruda Filho | Representante do PRME no Brasil e professor na FGV, PR |
| Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha | Professora e pesquisadora no PPG em Educação na UNISINOS, RS |
| Representante do MEC | Profa. Dra. na UnB e Diretora de Avaliação da Educação Superior do MEC, DF. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base neste conjunto de dados obtidos nos momentos um e dois, emergiram os temas relacionados ao desenvolvimento do corpo docente de Administração, visando à integração das questões socioambientais na educação do administrador. Os temas foram refinados no momento três desta etapa e formaram a base para a definição dos elementos do *framework*, descritos na etapa seguinte.

c) momento três:

Com a finalidade de refinar os temas que emergiram nos momentos um e dois, foram coletadas informações em científicos na área da Administração realizados no Brasil e nos Estados Unidos, ocorridos em 2014. O critério de escolha dos eventos foi a importância do evento e a relevância com o tema de pesquisa, assim, os eventos brasileiros escolhidos foram: 3º Fórum Internacional Ecoinnovar (Santa Maria, RS); 38º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD (Rio de Janeiro, RJ), 16º Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente - ENGEMA (São Paulo, SP) e 4º Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração (Florianópolis, SC).

Para realizar a coleta das informações nos eventos Ecoinnovar, EnANPAD e ENGEMA, foi utilizada a técnica de discussão em grupos, com roteiro apresentado no Apêndice D, em oficinas com foco na educação para a sustentabilidade na Administração, com mediação do grupo organizador, que foi o Grupo de Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade - GPS, do PPGA/EA/UFRGS. A ferramenta metodológica utilizada na condução das oficinas foi a Tecnologia do Espaço Aberto - Open Space Technology – (Owen, 2008), na qual emergem temas de interesse dos participantes com relação ao assunto exposto e as discussões acontecem em torno destes temas.

Esta ferramenta metodológica permite que os grupos de todos os tamanhos se organizem para lidar com questões extremamente complexas em um período muito curto de tempo. A ferramenta é caracterizada por alguns mecanismos básicos: um amplo convite aberto, que articula o objetivo da reunião; participantes dispostos em um círculo; os problemas e oportunidades são informados pelos participantes; muitos espaços de aprendizagem, onde os participantes se movem livremente entre os grupos, contribuindo com eles para obter informações e ideias.

No Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, a coleta de informações foi realizada por observação direta, durante as apresentações e discussões dos temas relacionados à epistemologia da Administração.

O evento escolhido nos Estados Unidos foi o 74° *Annual Meeting of the Academy of Management*, realizado na Filadélfia, onde o autor participou de oficinas organizadas e conduzidas pela professora Sandra Waddock, do Boston College, sua orientadora durante o período de doutorado sanduíche no exterior. As oficinas contaram com a presença dos renomados professores Edward Freeman, Judi Neal, Paul Shrivastava e Stuart Hart, dentre outros, e focaram no papel dos professores e pesquisadores da área de Administração como agentes de transformação positiva da sociedade, conectores de conhecimentos e produtores de sentido. Nestas oficinas foram utilizadas as técnicas de observação direta e discussão em grupos para coleta de informações.

O conjunto de temas que emergiu nesta etapa (Quadro 10) se refere à necessidade do desenvolvimento docente para atingir os objetivos propostos da educação para a sustentabilidade. Estes temas estão detalhados na etapa de análise dos dados, no capítulo V desta tese.

Quadro 10 — Temas mediadores

| Temas |
|--|
| Desenvolvimento docente em múltiplas dimensões |
| Transcendência da Administração |
| Conteúdo Emocional |
| Experiência vivencial |
| Docente como referência |
| Capacidade reflexiva |
| Visão holística |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta etapa foi baseada na noção de emergência de Morin (2003), onde as qualidades nascem das associações e combinações, e as emergências são oriundas do efeito sinérgico das relações entre as partes, o que possibilita desenvolver novas características, as quais a simples soma das partes não poderia gerar, se formando então pela interação das partes. Assim, as partes que formaram o todo da proposta são as diferentes visões, ações e proposições captadas ao longo da pesquisa, tanto no Brasil como as coletadas durante o estágio de doutorado sanduíche nos EUA.

Já na fase de conclusão da tese, houve também a participação no *Spirituality & Creativity in Management World Congress* (Congresso Mundial sobre Espiritualidade e Criatividade na Administração, em livre tradução), realizado em Barcelona, Espanha, no mês de abril de 2015. Este congresso foi centrado nas discussões de como a espiritualidade pode fornecer meios para os indivíduos, organizações e seus executivos compreenderem que os seus objetivos são maiores do que eles mesmos. Neste evento ocorreram reuniões com os professores Josep Lozano, Sandra Waddock e Judi Neal, com a finalidade de apresentar os resultados alcançados ao longo do desenvolvimento da tese, além de receber sugestões e críticas para refinar estes resultados e dar continuidade ao tema desenvolvido.

3.2.3 Etapa III — Construção conceitual dos elementos do *framework*

Na terceira etapa do caminho para atingir os objetivos desta tese, numa abordagem de inspiração construtivista, foram construídos conceitualmente os elementos para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na formação dos administradores. Para a construção dos elementos foi necessário fazer uma ampliação da base teórica inicial, pesquisando em artigos de periódicos e nas apresentações dos eventos científicos descritos na etapa II. Esta base teórica ampliada foi aplicada diretamente na construção dos elementos.

Assim, nesta etapa, com base nos resultados das etapas interpretativistas anteriores, foi definida a base para o *framework* conceitual para auxiliar a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração.

Reconhece-se um grande desafio nesta etapa da pesquisa, relacionando com o que Giaccardi e Fischer (2008) apontam, de que assuntos complexos exigem mais

conhecimento do que qualquer pessoa pode possuir, e o conhecimento relevante para um assunto muitas vezes é distribuído entre as partes interessadas com diferentes perspectivas e experiências. Assim, é necessário reunir diferentes conhecimentos, habilidades e motivações, sendo fundamental para gerar soluções mais criativas e sustentáveis. O desafio se deu ao trabalhar com diferentes perspectivas e experiências das diferentes partes envolvidas, neste caso os pesquisadores entrevistados.

Para enfrentar este desafio, Giaccardi e Fischer (2008) apontaram para a utilização do método denominado “mediadores”, que são componentes gerados dinamicamente ao longo da interação, pela ação recíproca, entre os conhecimentos disponíveis e as representações individuais que os usuários produzem, durante o processo de interação. Desta forma, os temas que emergiram na etapa dois, apresentados no Quadro 10 do item anterior, atuaram como os mediadores para a definição dos elementos relacionados ao desenvolvimento do corpo docente de Administração, visando à integração das questões socioambientais na educação do administrador.

Os mediadores proporcionam um contexto dinâmico para a emergência de atividades relevantes, conforme Giaccardi e Fischer (2008). Assim, os temas proporcionaram a emergência dos elementos do *framework*, que é a parte relevante para a proposta de desenvolvimento integral docente, conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11 — Temas mediadores e elementos

| Temas mediadores para a definição dos elementos | Elementos definidos |
|---|---------------------------------|
| Interação de todos os temas | Papéis dos docentes |
| - Desenvolvimento em múltiplas dimensões - Transcendência - Visão holística | Dimensões |
| - Conteúdo emocional - Transcendência - Experimentação vivencial | Linhas |
| - Capacidade reflexiva - Docente como referência - Conteúdo emocional | Domínios |
| - Visão holística - Transcendência | Motor do desenvolvimento |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo os elementos que emergiram a partir dos temas apresentados na etapa dois desta pesquisa, foi então definida a concepção conceitual de cada

elemento para a elaboração de um *framework* teórico e conceitual para o desenvolvimento integral do corpo docente, visando auxiliar a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração.

Para a concepção conceitual de cada elemento fez-se nova imersão em referências teóricas de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, relacionando-as ao tema da tese, e na base de dados qualitativos proveniente das entrevistas da etapa dois desta tese.

Após a construção conceitual dos elementos, estes foram organizados num arranjo de conhecimentos que resultou no *framework* final, que é o objetivo geral desta tese.

3.2.4 Etapa IV — Elaboração do *framework*

Tendo em vista o objetivo geral desta tese de apresentar um *framework* conceitual que auxilie o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores, esta etapa refere-se à integração das etapas anteriores, buscando atender este objetivo.

A elaboração do *framework* foi inspirada no Mapa Integral proposto por Wilber (2001) e seguiu o conceito de organização na visão da complexidade, conforme exposto no capítulo II desta tese. Morin (2003) defende que a noção de organização é mais complexa e rica do que a de estrutura, pois não se pode deduzir o sistema ou a organização a partir de regras estruturais. Neste sentido, a proposição de um *framework* para o desenvolvimento docente numa concepção unicamente estruturalista provocaria um grande desperdício de inteligibilidade, uma perda de fenomenalidade, uma destruição da complexidade, pois permaneceria no paradigma da ordem e dos objetos simples, sem dinamicidade.

Desta forma, indo na direção do exposto por Morin (2003), a organização dos elementos segue a proposição do Cooper (1976), com relação ao equilíbrio entre estrutura e processo, onde ambos se complementam em um estado de equilíbrio regenerativo. Para este equilíbrio, Cooper (1976) salienta que o ponto principal é entender o conceito de propósito. O propósito une e dá direção ao sistema. Assim, entre estrutura e processo, deve existir uma relação de propósito, propósito de

relacionar as duas coisas dando direção ao sistema organizacional. Dado determinado propósito, tudo se ajusta a ele, as estruturas favorecem os processos, enquanto os processos imprimem dinamismo às estruturas de uma organização.

Considerando que o propósito do *framework* é de auxiliar o desenvolvimento docente na direção de objetivos transcendentais da Administração, com a integração da sustentabilidade socioambiental, o elemento relacionado aos **papéis dos docentes** tornou-se central na organização dos elementos. Estes papéis permitem educar os futuros gestores numa visão transcendente, para tomarem decisões que impactarão positivamente a sociedade como um todo. Os papéis definidos são os de agentes de transformação positiva, de conectores e de produtores de sentido, estando detalhados no capítulo VI.

O desenvolvimento de cada papel se dá em espaços de movimentação dos docentes, estes espaços são definidos pelo elemento relacionado às **dimensões do desenvolvimento**. Estas dimensões são a individual interna, a individual externa, a coletiva interna e a coletiva externa, detalhadas no capítulo VII. Elas estão inter-relacionadas, formando uma unidade global não elementar.

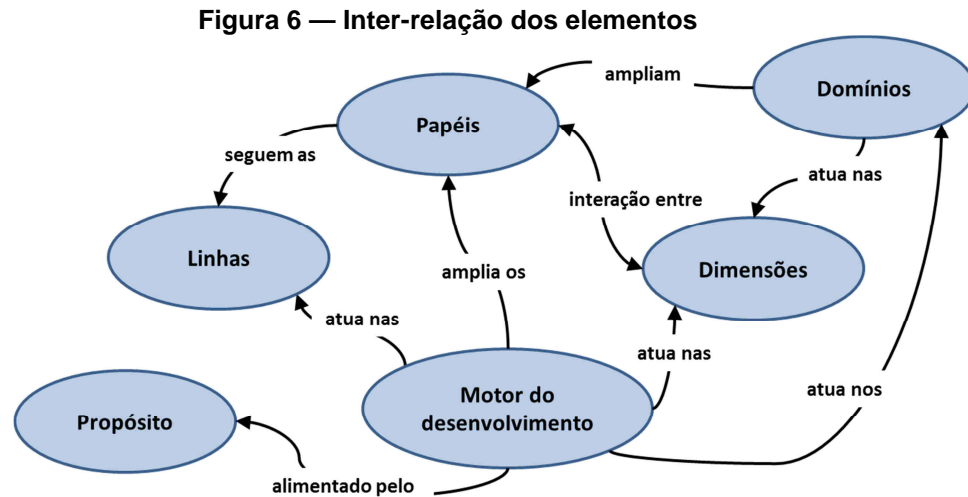
As capacidades que os docentes devem desenvolver, para tornar possível a integração das questões socioambientais na educação em Administração, correspondem ao elemento relacionado aos **domínios de desenvolvimento**. Estes domínios estão detalhados no capítulo VIII e são: o material, a relação com os outros, o poder pessoal, o altruísmo e a comunicação autêntica.

Para direcionar o desenvolvimento de cada papel docente, dentro de cada dimensão, utiliza-se o elemento relacionado às **linhas de desenvolvimento**. Estas linhas atuam como direcionadores éticos, cognitivos e emocionais do desenvolvimento integral dos docentes em Administração, numa relação complexa com as dimensões e os domínios propostos. As linhas estão detalhadas no capítulo IX.

Retomando a proposição de Cooper (1976) num movimento recursivo, o propósito une e dá direção ao sistema, sendo necessária uma força motriz para acionar e movimentar os elementos em direção ao propósito do *framework*. Esta força é um elemento transformador, distribuidor de energia e motivador para atuar nas dimensões, nas linhas e nos domínios. Desta forma, o elemento **motor do desenvolvimento** é focado na ampliação de visão e conexão com algo maior, a partir da atividade docente. Este elemento, detalhado no capítulo X, vincula-se com

a espiritualidade nas organizações, que se refere ao impacto exercido pelo uso da inteligência espiritual, em direção a um propósito transcendente.

A Figura 6 apresenta graficamente a inter-relação dos elementos, que são a base do *framework* que está detalhado no capítulo XI.



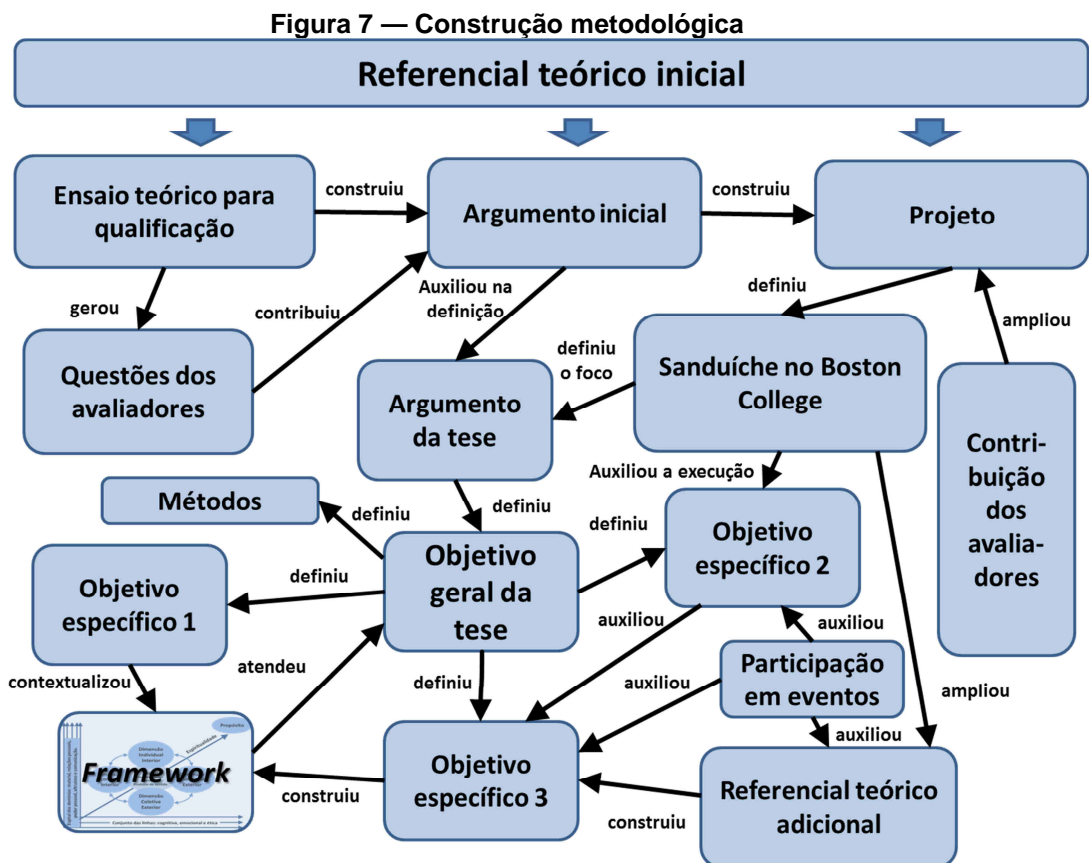
Fonte: Elaborada pelo autor.

No item a seguir é apresentada uma visão geral da construção metodológica, detalhando os caminhos que foram seguidos nesta tese para atender o objetivo geral.

3.3 VISÃO GERAL DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O caminho para a construção desta tese está representado na Figura 7 e tem início com o estudo do referencial teórico, que foi baseado em críticas ao atual ensino em Administração e nos papéis da educação para sustentabilidade e do pensamento complexo para responder a estas críticas. Com este referencial foi possível construir o ensaio teórico para a qualificação, o qual versou sobre a necessidade de geração de conhecimento voltado à inserção da sustentabilidade socioambiental na educação do administrador brasileiro. O argumento inicial foi de que as instituições de ensino que educam administradores, com a base epistemológica atual, não são capazes de resolver completamente questões relacionadas à sustentabilidade socioambiental.

O argumento inicial foi refinado a partir das questões dos avaliadores do ensaio teórico, Prof. Dr. Eugênio Pedrozo, do PPGA/EA/UFRGS, e Prof. Dr. Pedro Jacobi, do PROCAM/USP, tornando-se a base para a construção do projeto de tese, que abordou a geração de arranjos de conhecimentos para a inserção, de forma mais ampla e complexa, da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador.



Fonte: Elaborada pelo autor

O projeto de tese teve como objetivo geral a construção de uma proposta de arranjos de conhecimentos para embasar epistemologicamente a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores brasileiros. No projeto também foi definida a realização, com auxílio da CAPES, de estágio de doutorado sanduíche no Boston College, EUA, com a Profa. Dra. Sandra Waddock, com o objetivo de refinar os objetivos iniciais apresentados no projeto e buscar aporte teórico e conceitual para a definição do objetivo geral da tese. Este projeto foi avaliado pelo Prof. Dr. Eugênio Ávila Pedrozo, do PPGA/EA/UFRGS e pela Profa. Dra. Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, do PPGA/UFSM. A

contribuição dos avaliadores ampliou o foco do projeto nas questões teóricas e metodológicas, questionando pontos importantes, como a maior clareza nos objetivos.

Como resultado do doutorado sanduíche no Exterior, e principalmente em decorrência dos diálogos com os orientadores no Brasil e EUA, ocorreu um importante ponto de mudança na construção da tese, que foi a definição do foco do argumento da tese, que foi atualizado para o desenvolvimento dos docentes, de forma mais ampla, integral e complexa, como um dos pontos fundamentais para a mudança positiva na educação em Administração.

Este argumento refere-se aos questionamentos de quais seriam as mudanças necessárias para educar o Administrador, fazendo com ele considere os aspectos socioambientais, de forma tão intensa como são considerados os aspectos econômicos no paradigma educacional atual.

A partir dos questionamentos e do argumento, foi então definido o objetivo geral da tese, que é a apresentação de um *framework* conceitual que auxilie o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores. Para atingir o objetivo geral foram definidos os três objetivos específicos e os métodos para alcançá-los.

Os objetivos específicos estão relacionados ao entendimento dos contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro, à prospecção e seleção de elementos junto a pesquisadores, brasileiros e no exterior, com relação ao desenvolvimento docente e a construção conceitual dos elementos para a elaboração de um *framework* para desenvolvimento docente, todos objetivos visam à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro.

Para auxiliar o atendimento do objetivo de construir conceitualmente os elementos do *framework* buscou-se ampliar o referencial teórico inicial, com aporte nas entrevistas realizadas durante o doutorado sanduíche e no Brasil, além de eventos científicos da área de Administração, realizados no Brasil e nos EUA. O referencial teórico adicional foi inserido diretamente na construção dos elementos.

Com os objetivos específicos atendidos, foi possível apresentar, na parte IV desta tese, o *framework* conceitual para auxiliar o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores, atendendo assim ao objetivo geral.

A seguir, na parte II são apresentadas as coletas e análise dos dados referentes ao primeiro e ao segundo objetivos específicos. Na parte III são apresentadas as construções conceituais dos elementos, referente ao terceiro objetivo específico. Na parte IV é apresentado o *framework*, atendendo ao objetivo geral, e são realizadas as considerações finais.

PARTE II – A VISÃO EXTERNA

Capítulo IV – Contexto da educação em Administração

Capítulo V – A busca de elementos com *experts*

Capítulo IV - Contexto da educação em Administração

“O indivíduo só poderá agir na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, e saber quais são suas origens e as condições de que depende.”

Émile Durkheim

4 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR BRASILEIRO

No sentido de propor um *framework* visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador, fez-se necessário entender os contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro nas questões relacionadas a esta dimensão, sendo então definido como um dos objetivos desta tese.

Para a consecução deste objetivo, buscou-se a percepção de representantes de Conselhos Regionais e do Conselho Federal de Administração brasileiros (CRAs e CFA) sobre o atual contexto da educação em Administração. Esta percepção é relacionada à educação dos egressos, para atuarem efetivamente em ambientes que requerem atenção à dimensão socioambiental da sustentabilidade.

O sistema CFA/CRAs tem pesquisado e debatido sistematicamente a educação e a atuação do administrador em vários âmbitos, tanto nos seus eventos como na realização de pesquisas junto aos administradores, instituições de ensino e empresas. Desta forma, considerou-se pertinente a consulta com representantes deste sistema, com a finalidade de obter um entendimento maior do atual contexto onde o administrador está inserido, buscando elementos para avançar na educação do administrador, rumo à inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade.

Como detalhado no capítulo referente aos aspectos metodológicos, para a coleta e análise de dados junto aos representantes dos CRAs e CFA, foi utilizada uma adaptação da técnica do Grid de Repertório (Kelly, 1990), com a apresentação de elementos, escolhas e explicitação dos motivos das escolhas, para definir as bases de pensamento dos entrevistados e a emergência de construtos, com relação ao tema proposto nesta tese. Os elementos utilizados nas entrevistas, apresentados no Quadro 12, foram definidos a partir do referencial teórico inicial, também apresentado no quadro.

Além destes elementos, foi aberta a possibilidade para que os entrevistados também definissem novos elementos, e suas associações com os demais elementos apresentados.

Quadro 12 — Descrição dos elementos utilizados nas entrevistas

| Elementos | Descrição | Referências |
|-----------------------------------|--|--|
| Capacidade de reflexão | Capacidade de avaliar as situações passadas para a tomada de decisão, tendo em vista as consequências futuras. | Springett (2005) Waddock e Lozano (2013) Holling e Gunderson (2002) Tilbury e Wortman (2004) |
| Foco nos aspectos sociais | Preocupação em avaliar os impactos sociais advindos das operações das organizações. | Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Sen e Kliksberg (2010) Barbieri e Silva (2011) Waddock e McIntosh (2009) Springett (2005) Demajorovick e Silva (2012) Jacobi (2005) |
| Uso da racionalidade instrumental | Estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados | Serva (1997) Serva, Dias e Alperstedt (2010) |
| Visão sistêmica | Entendimento da organização como um sistema integrado, onde o desempenho de um componente pode afetar não apenas a própria organização, mas todas as suas partes relacionadas. | Morin (2013) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) Capra (1998) Tilbury e Wortman (2004) Jacobi (2005) |
| Foco nos aspectos ambientais | Preocupação em avaliar os impactos no meio ambiente advindos das operações das organizações. | Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Barbieri e Silva (2011) Waddock e McIntosh (2009) Springett (2014) Demajorovick e Silva (2012) |
| Consciência de interdependência | Ampliação das fronteiras da visão sistêmica, tendo consciência do todo que influencia as organizações e recebe influência destas. | Morin (2013) Waddock e McIntosh (2009) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) |
| Capacidade de adaptação | Ajuste ao meio onde a organização está inserida, com o objetivo de manter-se em operação. | Waddock e McIntosh (2009) Capra (1998) Tilbury e Wortman (2004) Morin (2013) |
| Pensamento crítico | Relacionado capacidade de aceitar, rejeitar ou suspender o julgamento de uma dada afirmação, considerando o grau de confiança para isto. | Springett (2005) Morin (2013) Waddock e Lozano (2013) Tilbury e Wortman (2004) |
| Busca de novos conhecimentos | Ampliar a base epistemológica da Administração, buscando apoio em outras áreas do conhecimento. | Jacobi, Raufflet e Arruda (2011) Miller et al. (2008) Waddock e McIntosh (2009) |
| Uso da racionalidade substantiva | Busca da condução da vida pessoal na direção da auto realização e do autodesenvolvimento, relacionada a uma forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social. | Guerreiro Ramos (1981) Horkheimer (1990) Serva, Dias e Alperstedt (2010) |
| Autoconsciência | Consciência dos pensamentos, valores e comportamentos, tendo a autorreflexão como objetivo de transformação pessoal. | Shrivastava (1995) Waddock e Lozano (2013) Giacalone (2004) |
| Foco nos aspectos econômicos | Preocupação em avaliar os impactos econômicos nas organizações, advindos das suas operações. | Waddock e McIntosh (2009) Serva, Dias e Alperstedt (2010) Tenório (1998) |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A orientação central que norteou as entrevistas foi a seguinte: a partir dos elementos expostos, defina os três elementos que são mais importantes na

educação do administrador, de maneira que ele possa atuar no atual contexto organizacional, e explicita os motivos das escolhas.

Após a explicitação do que motivou as escolhas, solicitou-se aos entrevistados que explicassem os relacionamentos entre os elementos escolhidos. Na sequência das entrevistas, solicitou-se aos entrevistados que fosse descartado um elemento, e após deviam escolher um novo, novamente explicitando os motivos da escolha e as relações. Os procedimentos de descarte e novas escolhas foram repetidos cinco vezes, totalizando seis rodadas de escolhas.

Com isso, obteve-se um conjunto de dados qualitativos que foram analisados utilizando uma adaptação as categorias apresentadas por Reger (1990), para a posterior emergência dos construtos. As categorias são: a centralidade dos elementos (qual a importância que o sujeito dá a determinados elementos, em relação aos demais); a preferência do elemento (quanto o sujeito deseja o elemento); e a distância entre os elementos (que se refere à similaridade ou afastamento entre os elementos).

No sentido de orientar a análise dos dados coletados, o Quadro 13 apresenta o número de vezes que cada elemento foi citado, além das relações entre os elementos. Salienta-se que a relevância das informações não foi entendida somente pelo número de citações ou das relações, mas principalmente pela qualidade destas relações, expressas pelos entrevistados.

Quadro 13 — Número de citações e relações entre os elementos

| Nº de citações | Elementos apresentados | Número de relações entre os elementos | | | | | | | | | | |
|----------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| | | 2* | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 7 | 1- Capacidade de reflexão | | | 3 | | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | |
| 6 | 2- Foco nos aspectos sociais | | 4 | 2 | | | | | 1 | | | 3 |
| 3 | 3- Uso da racionalidade instrumental | | 1 | 1 | | | | | | | 2 | 2 |
| 14 | 4- Visão sistêmica | | | | 1 | | 4 | 3 | 5 | | 1 | 3 |
| 3 | 5- Foco nos aspectos ambientais | | | | | | | | 1 | | | 1 |
| 1 | 6- Consciência de interdependência | | | | | | | 1 | | | | |
| 7 | 7- Capacidade de adaptação | | | | | | | | 5 | 1 | | |
| 5 | 8- Pensamento crítico | | | | | | | | | 1 | | |
| 10 | 9- Busca de novos conhecimentos | | | | | | | | | | 1 | |
| 3 | 10- Uso da racionalidade substantiva | | | | | | | | | | | 1 |
| 3 | 11- Autoconsciência | | | | | | | | | | | 1 |
| 6 | 12- Foco nos aspectos econômicos | | | | | | | | | | | |

* numeração referente aos elementos apresentados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A centralidade e a preferência se diferem no sentido que o entrevistado pode reconhecer a importância de um elemento para a sustentabilidade (centralidade), porém não deseja (preferência) utilizá-lo, preferindo outros que possam ser mais fáceis de trabalhar. O maior destaque de um elemento, no entendimento do construto dos entrevistados, ocorre quando este elemento é considerado tanto central como preferido pelo entrevistado.

Com a abertura da possibilidade para que os entrevistados também definissem novos elementos, emergiram os seguintes elementos: relacionamento interpessoal; criatividade; harmonização; e humildade. As relações destes elementos emergentes com os demais apresentados estão descritas no Quadro 14.

Quadro 14 — Elementos sugeridos pelos entrevistados

| Elementos emergentes | Relações com os demais elementos | |
|-----------------------------|---|------------------------------|
| Relacionamento interpessoal | Aspectos econômicos | Racionalidade substantiva |
| Criatividade | Capacidade de adaptação | Busca de novos conhecimentos |
| Harmonização | Visão sistêmica | Pensamento crítico |
| Humildade | Visão sistêmica | Pensamento crítico |

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, nos itens a seguir são apresentadas as análises qualitativas das relações entre os elementos, segundo as categorias de análise, os construtos e por fim é apresentada a estrutura de pensamento que reflete a percepção de representantes de CRAs e CFA sobre o atual contexto da educação em Administração, fazendo-se relação com ambientes que requerem atenção à dimensão socioambiental da sustentabilidade.

4.1 CENTRALIDADE DOS ELEMENTOS

A identificação da centralidade dos elementos deu-se por meio da análise das justificativas correspondentes à importância que os entrevistados deram para cada um dos elementos apresentados. Desta forma, os elementos foram classificados como centrais e periféricos, onde os elementos centrais correspondem aos que tiveram suas importâncias mais explicitadas, com maior relação com os demais, e os

periféricos correspondem aos que se relacionam com os elementos centrais, porém, menos explicitados.

Assim, a visão sistêmica e a capacidade de reflexão se destacam como elementos centrais na educação do administrador, de maneira que ele possa atuar no atual contexto organizacional. Cada elemento central é apoiado por elementos periféricos. A seguir, é analisado cada um dos elementos considerados centrais e seus elementos periféricos.

4.1.1 Visão sistêmica

A visão sistêmica foi apontada pelos entrevistados como necessária para avançar além da visão cartesiana, tradicionalmente utilizada na educação em Administração. O entendimento com relação à visão sistêmica na educação do administrador, identificado nas entrevistas, é de que o foco dos gestores ainda está muito direcionando para os fatores internos das organizações.

Os entrevistados salientaram que, durante o período da graduação, o futuro administrador não é incentivado a trabalhar com aspectos mais externos às organizações. Esta colocação vai ao encontro do apontado por Waddock e Lozano (2013), de que grande parte da crítica aos programas atuais de educação em gestão está relacionada à necessidade de fomentar a compreensão de que as pessoas e organizações estão integradas em sistemas complexos.

Para avançar em direção à visão sistêmica mais ampla, que considere os aspectos externos, o posicionamento dos entrevistados é de que há necessidade de buscar novos conhecimentos para dar apoio ao ensino de Administração, que aborde questões mais complexas da atualidade. Conhecimentos que possam ir além da visão puramente antropocêntrica dos Administradores. Este posicionamento concorda com a observação de Barbieri e Silva (2011) de que é necessário abordar conhecimentos que permitam um entendimento mais completo sobre o meio ambiente e as questões sociais, para resolver os problemas contemporâneos.

Neste sentido, a busca de novos conhecimentos surge como um elemento periférico e auxiliar para alcançar a visão sistêmica. Conhecimentos que trabalhem uma visão na educação em Administração que transcenda os objetivos puramente

econômicos das organizações. Esta necessidade de novos conhecimentos na Administração também foi considerada como elemento auxiliar na capacidade de reflexão, como detalhado mais à frente.

A centralidade do elemento visão sistêmica foi reforçada nas entrevistas com a necessidade das organizações de se adaptarem ao meio, fazendo relacionamentos com o elemento relacionado à capacidade de adaptação. Para tanto, o proposto pelos entrevistados é a necessidade da ampliação da visão dos gestores para aspectos externos. Mais uma vez, foi ressaltada a ênfase que os cursos de Administração dão para os aspectos internos das organizações.

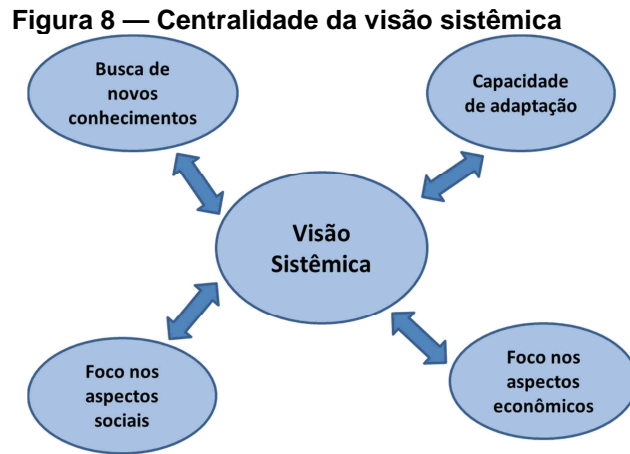
Os entrevistados não desprezaram a importância dos aspectos internos, pois reconheceram que a capacidade de adaptação requer tanto uma visão externa como uma visão interna. Esta complementariedade das visões é apontada por Holling e Gunderson (2002) como essencial para uma instituição permanecer adaptativa. No caso das instituições de ensino da área de gestão, tem-se a necessidade interna de reconhecer as fragilidades dos conhecimentos convencionais e trabalhar externamente com a sociedade para identificar os problemas.

A necessidade da visão sistêmica, argumentada pelos entrevistados, vai em direção da educação transcendente proposta Giacalone (2004), baseada no desejo de alcançar algo maior, reconhecendo objetivos de ordem superior como possibilidades reais, equilibrando o interesse próprio com a responsabilidade com os outros.

Um ponto paradoxal a destacar, nos relacionamentos da visão sistêmica com os demais elementos, é o fato de que os entrevistados deram ênfase aos aspectos internos, focando a necessidade de adaptação ao meio. Porém, neste meio foram considerados principalmente os aspectos sociais e econômicos, relegando os aspectos ambientais a um nível secundário. Este ponto reforça a preocupação de Demajorovick e Silva (2012), de que os cursos de Administração não antecipam as mudanças na sociedade e, em vez de se colocarem como vanguarda na disseminação de conceitos amplos de sustentabilidade, os cursos acompanham de forma reativa a reformulação do discurso empresarial.

A Figura 8 apresenta a centralidade da visão sistêmica, com seus elementos periféricos. A posição da visão sistêmica, definida pelos entrevistados, é amparada pela pesquisa do CFA de 2011, que aponta a imagem do Administrador como um profissional que atua com visão sistêmica da organização, permitindo formar, liderar

e motivar equipes de trabalho e articular as diversas áreas da organização (CFA, 2011).



Fonte: Elaborada pelo autor.

Além da visão sistêmica, o elemento relacionado à capacidade de reflexão também foi identificado como central, conforme exposto a seguir.

4.1.2 Capacidade de reflexão

A análise dos dados coletados nas entrevistas, conforme segue, aponta para a centralidade do elemento relacionado à capacidade de reflexão. Este elemento traduz a preocupação dos entrevistados de que os egressos dos cursos de Administração tenham capacidade de refletirem sobre a sua participação e suas responsabilidades para a construção de uma sociedade melhor.

O entendimento da capacidade de reflexão, segundo os entrevistados, indica que os gestores necessitam de um senso de consciência social mais desenvolvido, incorporando um objetivo maior à visão do negócio. Esta reflexão pode levar à expansão da consciência, onde se percebe a interconexão com todas as coisas e onde emerge o sentimento de deixar um legado positivo para as futuras gerações.

Este entendimento, com relação à necessidade ampliar a consciência com a reflexão, segue o que Waddock e Lozano (2013) apontam, de que os educadores precisam reforçar nos estudantes a capacidade de autoconhecimento, que os autores referenciam como sendo a alma da educação em Administração, que muitas

vezes é esquecida quando o foco é somente na análise, nas ferramentas e nas técnicas de gestão.

A percepção da interconexão com todas as coisas, a partir da reflexão, relaciona-se diretamente ao elemento da visão sistêmica, abordado anteriormente. Nas relações apresentadas pelos entrevistados foi reforçada a necessidade do estímulo à capacidade de autoconhecimento dos administradores, promovendo mais reflexão e permitindo que eles vivenciem novas formas de pensar sistemicamente sobre o mundo e suas responsabilidades.

O posicionamento dos entrevistados relaciona-se ao que Neal (2009) aponta, ao tratar da importância da autoconsciência para os gestores, que é a consciência dos pensamentos, valores e comportamentos, utilizando a autorreflexão, com o objetivo de transformação pessoal.

Neste sentido, a capacidade de autoconhecimento favorece o aumento do pensamento crítico, que é outro elemento que foi relacionado pelos entrevistados. A importância do pensamento crítico foi definida pelos entrevistados como o elemento capaz de permitir ao administrador desenvolver sua capacidade de analisar, questionar, divergir e argumentar, indicando outras perspectivas com relação ao ambiente onde estão inseridos.

Assim, na relação apresentada entre os elementos pensamento crítico e capacidade de reflexão, surgem pontos importantes para a educação do administrador: a promoção da autoconfiança e o estímulo para continuar seu aprendizado ao longo da sua vida.

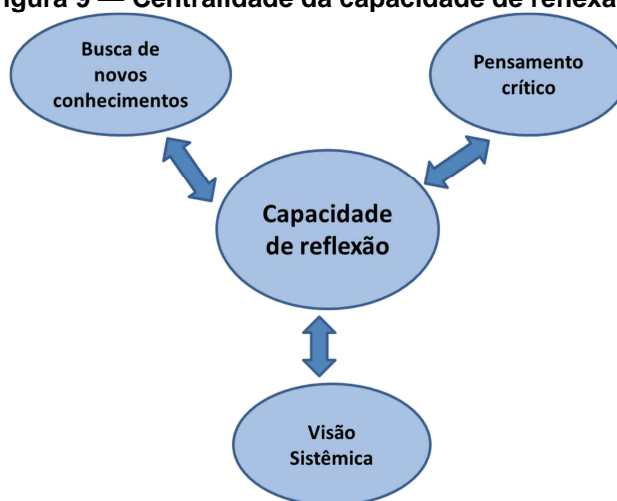
A ideia de autoconfiança, captada nas entrevistas, refere-se a quanto os administradores sentem-se aptos para o exercício de suas atividades, de forma a impactarem positivamente as organizações. E para isso devem analisar criticamente suas carências, buscando novos conhecimentos ao longo da trajetória profissional. Com isso, o papel do docente como produtor de sentido é fundamental para a promoção da autoconfiança nos estudantes e o estimular para que continuem o aprendizado ao longo das suas vidas, conforme colocou Waddock (2015).

Apesar de ser identificado como um elemento periférico, os entrevistados apontam que o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos de Administração é um grande desafio para os professores, pois exige que estes também tenham desenvolvido esta forma de pensar, além de exigir mais a participação dos alunos, utilizando metodologias de ensino inovadoras e indo além das aulas expositivas.

As relações apresentadas entre pensamento crítico e reflexão vão ao encontro do proposto por Tilbury e Wortman (2004), que argumentaram em favor da necessidade dos estudantes fazerem perguntas mais profundas sobre o mundo em que vivem, e respondê-las de forma que revele como as estruturas sociais, políticas e econômicas e processos podem ser alterados para se mover em direção à sustentabilidade.

No sentido de fazer estas perguntas críticas e mais profundas, a busca de novos conhecimentos aparece novamente como um elemento periférico, agora relacionado ao elemento central da capacidade de reflexão. A análise das relações entre estes dois elementos, descritas pelos entrevistados, aponta que para alcançar o pensamento crítico na direção de uma educação em Administração que atendam as demandas da sociedade e das organizações contemporâneas, são necessários conhecimentos complementares aos tradicionalmente apresentados nos cursos de Administração.

Figura 9 — Centralidade da capacidade de reflexão



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os entrevistados apontaram para conhecimentos relacionados aos novos paradigmas necessários para a Administração, como as questões sociais e de ética empresarial, para atuarem de forma complementar a visão econômica tradicional. Estas colocações endossam o proposto por Serva, Dias e Alperstedt (2010), que consideram diferentes paradigmas numa perspectiva complexa de complementaridade, cada qual com suas qualidades, levando a emergirem novas qualidades, em relação às qualidades de cada paradigma considerado

isoladamente. A Figura 9 apresenta a centralidade da capacidade de reflexão, com seus elementos periféricos.

Com a análise dos dois elementos considerados centrais, a capacidade de reflexão e o pensamento sistêmico, foi possível a integração destes elementos para então compor o que foi considerado mais central pelos entrevistados. Desta forma, o item a seguir apresenta esta composição, reforçando as relações dos elementos centrais entre si e com os elementos considerados periféricos.

4.1.3 Composição da centralidade dos elementos

Este item representa a integração dos dois elementos considerados centrais, de acordo com a proposição de Reger (1990), onde a identificação da importância que os entrevistados dão aos elementos define quais elementos são centrais, na estrutura cognitiva dos pesquisados.

O estímulo à capacidade de autoconhecimento por parte do administrador, aliado à forma como ele atua nas organizações, tendo uma visão mais ampla dos problemas e possíveis soluções, foi considerado um ponto importante a ser trabalhado na educação em Administração. Este ponto visa promover uma maior reflexão e busca de novas formas de pensar sobre as responsabilidades do administrador.

Assim, considerou-se que o estímulo à capacidade de reflexão pode produzir mais sentido para os estudantes de Administração. Porém, esta capacidade reflexiva necessita ir além dos limites internos das organizações, necessitando estar ligada a uma visão mais ampliada, que os entrevistados relacionaram com a visão sistêmica. Ao colocarem estes dois elementos - visão sistêmica e capacidade de reflexão - como centrais, os entrevistados reconheceram a necessidade de outros elementos para complementá-los, descritos a seguir.

A amplitude da visão sistêmica depende do quanto o administrador reconhece as interligações dos subsistemas, conforme apontam Tilbury e Wortman (2004), reconhecendo também as complexidades que surgem ao procurarem por novas ligações e sinergias, na tentativa de encontrar soluções para os problemas. Esta é

uma ênfase que procura ser mais integrada, adaptativa e interdisciplinar de que as visões tradicionais da Administração.

Para tornar esta amplitude mais abrangente, os entrevistados apontaram para a necessidade de um maior foco nos aspectos sociais, reconhecendo o papel social da Administração. Esta colocação vai ao encontro do que Guerreiro Ramos (1981) defende para a Administração, apontando para o comprometimento dos administradores com o processo de desenvolvimento social, atuando de forma a criticar a racionalidade puramente funcional ou instrumental, ligadas a interesses predominantemente econômicos.

Influenciados pelas abordagens tradicionais da Administração, os entrevistados apontaram para a importância do foco nos aspectos econômicos, como auxiliar na ampliação da visão sistêmica. Com isso, foi ressaltada a necessidade da sustentabilidade econômica para poder pensar na sustentabilidade social.

Este duplo foco – social e econômico – foi apresentado de forma complementar, indo na direção do apresentado por Sukhdev (2012), onde as organizações devem produzir benefícios positivos não apenas aos seus acionistas, mas para a sociedade como um todo. Isto encoraja interações sociais positivas entre os trabalhadores, gestores, clientes, comunidade e outras partes interessadas, por meio também de uma gestão responsável dos recursos naturais.

Porém, no conjunto de respostas dos entrevistados, não foi identificado um foco nos aspectos ambientais, de forma tão intensa como nos aspectos sociais e econômicos. Embora não se tenha identificado uma preocupação direta com as questões ambientais, foi colocado que o meio onde as organizações estão inseridas está em constante processo de mudança, necessitando ampliar a capacidade de adaptação delas e, conseqüentemente, a capacidade de adaptação dos gestores.

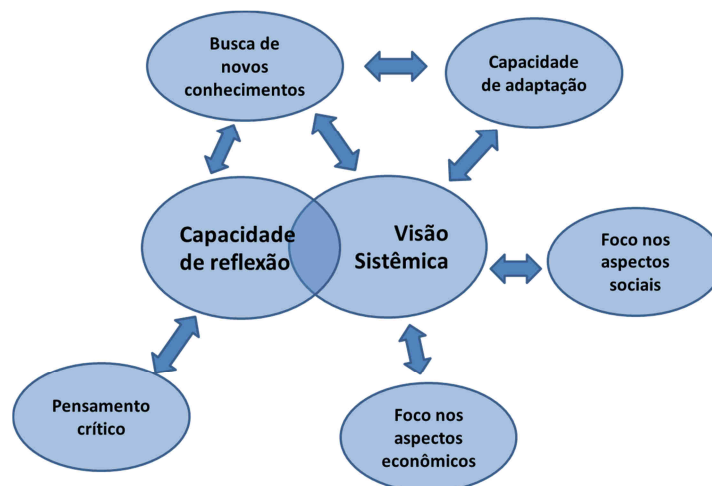
Para ampliar esta capacidade de adaptação, foi discutida a necessidade de se desenvolver novos conhecimentos no ensino de Administração, para torná-la mais próxima da realidade. Conhecimentos que Waddock e McIntosh (2009) acreditam que possam aproximar as empresas das sociedades, utilizando novas abordagens para a liderança, gerando um novo conjunto abrangente de valores, que inclua a cooperação e colaboração, integridade do todo, sustentabilidade, relacionamentos mais fortes e poder compartilhado.

Estes novos conhecimentos, aplicados e desenvolvidos corretamente em conjunto com os já tradicionalmente abordados, ampliam a visão sistêmica, integrando as múltiplas visões, e não continuando a dividi-las, resultando em valores reais, e não apenas a ênfase no valor econômico.

Ao mesmo tempo em que novos conhecimentos atuam na amplitude de visão, desenvolvendo valores que incluem a cooperação e colaboração, estes conhecimentos tem o potencial de estimular a capacidade de reflexão dos estudantes de Administração. Este posicionamento foi observado nas respostas dos entrevistados, quando apontam para a necessidade de desenvolvimento desta capacidade nos futuros administradores.

Este é o posicionamento também é apontado por Melo, Brunstein e Godoy (2014), ao colocarem o benefício do exercício da reflexão para os administradores, ao trazer resultados individuais e coletivos, inclusive no nível da prática e da ação na Administração. Com isso, a capacidade de reflexão relaciona-se com o pensamento crítico de modo circular, alimentando-se mutuamente.

Figura 10 — Visão geral da centralidade dos elementos



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao ser desenvolvido o pensamento crítico nos estudantes de Administração, tende-se a provocar um desenvolvimento na consciência deles, levando ao aumento da capacidade de reflexão. Este aumento de capacidade permite que sejam feitas novas relações, facilitando uma visão mais ampliada de determinada situação, levando a serem mais críticos.

Desta forma, na visão de Morin (2003), quando se tem um ambiente com mais conflito do que de consenso, as emergências do pensamento crítico e da reflexividade ganham mais força, pois ocorre o desafio do conhecimento assumido, questionando o pensamento vigente.

Com estas proposições foi possível apresentar a Figura 10, onde podem ser visualizadas as relações entre os elementos destacados nas entrevistas.

Assim, com a definição da centralidade dos elementos, foi possível avançar no entendimento da estrutura cognitiva dos pesquisados, com a apresentação do elemento que se destacou como preferido dos entrevistados.

4.2 PREFERÊNCIA DOS ELEMENTOS

Os elementos “visão sistêmica” e “capacidade de reflexão” foram considerados centrais pelos entrevistados, mas eles também foram considerados difíceis de alcançar, sendo necessária uma etapa prévia de mudança no ensino da Administração. Desta forma, o elemento “busca de novos conhecimentos” foi apontado como uma preferência para ser facilitador desta mudança.

Como apresentado anteriormente, o elemento relacionado à busca de novos conhecimentos foi considerado periférico aos elementos centrais da visão sistêmica e capacidade de reflexão. Porém, os novos conhecimentos são reconhecidos como extremamente necessários e urgentes, tendo em vista as sugestões dos entrevistados de inclusão de novos conteúdos para o ensino da Administração, ampliando a visão sistêmica e aproximando-a dos problemas da sociedade.

Estas sugestões aparecem como um ponto relevante na pesquisa realizada pelo Conselho Federal da Administração (CFA, 2011), que aponta o distanciamento existente entre o que as instituições ensinam e o que o mercado necessita com relação ao profissional recém-formado em Administração. Dentre os conteúdos sugeridos na pesquisa destacam-se: gestão ambiental; desenvolvimento sustentável; ética empresarial; e responsabilidade social da empresa.

A reforma curricular foi abordada fortemente pelos entrevistados como necessária para o avanço do ensino em Administração. Esta reforma não se refere somente a um novo arranjo dos conteúdos trabalhados nos cursos, mas

principalmente a inserção e valorização de novos conhecimentos, relacionados às habilidades mais sociais e menos técnicas dos administradores.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, percebe-se um direcionamento para a proposta de Miller *et al.* (2011), que aborda o apoio da reflexividade para tornar possível a estruturação do conhecimento, aprendendo com o que já é conhecido sobre os aspectos sociais, repensando os processos utilizados para produzir conhecimentos voltados à sustentabilidade, com o entendimento de como utilizar os diferentes conhecimentos numa abordagem plural.

Quadro 15 — Pontos destacados para os novos conhecimentos

| |
|---|
| - Necessidade de ampliação da visão sistêmica |
| - Reflexividade |
| - Habilidades mais sociais |
| - Ética empresarial |
| - Sustentabilidade; desenvolvimento sustentável |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este é o desejo captado nas entrevistas, resumido no Quadro 15, de trazer novas abordagens para o ensino da Administração, que possam educar o futuro administrador para atuar em ambientes de constantes mudanças.

4.3 DISTÂNCIA ENTRE OS ELEMENTOS – SIMILARIDADE E AFASTAMENTO

De acordo com Reger (1990), para entender os construtos dos entrevistados, é necessário entender o quanto os elementos são similares. Ou seja, relação positiva entre eles mostrando uma complementaridade conceitual, indicando influências entre eles. A similaridade corresponde também a como um elemento pode alimentar outro, mesmo que por antagonismo, indo na direção do que Morin (2000) propõe na visão complexa.

Por outro lado, o afastamento corresponde a um distanciamento conceitual entre os elementos, indicando que o entrevistado não reconhece relação entre eles, ou seja, que um elemento não influencia diretamente no outro, mesmo negativamente.

A análise do conjunto das respostas dos entrevistados apontou para uma maior similaridade dos elementos relacionados à visão sistêmica, à capacidade de reflexão e ao pensamento crítico, conforme Quadro 16.

Quadro 16 — Pontos similares entre os elementos

| | Capacidade de adaptação | Busca de novos conhecimentos |
|--------------------------------|--|--|
| Visão Sistêmica | Necessidade da ampliação da visão dos gestores, para adaptação das organizações ao meio. | Ampliação de conceitos relacionados à sustentabilidade, fortalecendo as relações com o meio externo. |
| Capacidade de adaptação | | Reconhecimento que meio onde as organizações estão inseridas está em constante processo de mudança. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar do viés mais interno na concepção da visão sistêmica por parte dos entrevistados, conforme abordado anteriormente, percebe-se uma aproximação deste elemento com a capacidade de adaptação das organizações ao meio onde estão inseridas. Como ponto de conexão entre estes elementos, tem-se o conceito de organização *autopoiética*, apresentado por Maturana e Varela (2001), que é uma organização que se adapta às mudanças, desde o nível de unidade celular de interação até o nível maior de complexidade de outros seres e das organizações e sistemas.

A capacidade *autopoiética* é fortalecida, segundo Maturana e Varela (2001), pela ampliação do conhecimento resultante das interações nas quais as organizações participam. Desta forma, faz-se uma aproximação entre o que foi descrito pelos entrevistados, com relação à busca de novos conhecimentos para a educação em Administração e a necessidade de ampliar a visão sistêmica dos administradores. A visão sistêmica amplia a capacidade de adaptação de uma organização, ao reconhecer as constantes mudanças no meio onde está inserida.

A capacidade de adaptação é apresentada por Maturana e Varela (2001) por meio da ideia de acoplamento estrutural, onde explicam que as mudanças estruturais de um sistema ocorrem em função das perturbações recebidas do sistema maior (meio) em que tal sistema está inserido.

No sentido do afastamento entre os elementos, a análise das entrevistas apontou para um distanciamento conceitual entre os elementos capacidade de adaptação e capacidade de reflexão, conforme resumido no Quadro 17. O

entendimento da capacidade de reflexão, pelos entrevistados, vai em direção do desenvolvimento do senso de consciência social, incorporando um objetivo maior à organização. Segundo Waddock e Lozano (2013), a reflexão pode levar à expansão da consciência, ao perceber-se a interconexão com todas as coisas, emergindo um sentimento transcendente. Esta expansão tende a produzir mais sentido para os estudantes, tornando-os mais proativos com relação aos problemas socioambientais.

Por outro lado, a ideia apresentada pelos entrevistados, com relação à capacidade de adaptação, aponta para uma postura mais reativa dos gestores. Embora a adaptação possa ser vista de forma positiva, como na visão de Maturana e Varela (1997) através do fenômeno da *autopoiese*, para que aconteça esta condição das organizações se tornarem produtoras e produto delas mesmas, elas necessitam recorrer aos recursos do meio, tornando-se desta forma autônomas e dependentes.

Desta forma, um foco extremo na dependência do meio pode levar os gestores a posicionamentos mais reativos e muitas vezes sem um conhecimento mais amplo do sistema onde estão inseridos. Barbieri e Silva (2011) alertaram para este ponto, com relação a uma visão antropocêntrica extremada na educação atual dos Administradores, que os leva a um entendimento parcial sobre o meio ambiente e as questões sociais. Entendimento que é motivado por uma educação em Administração que não antecipa as mudanças na sociedade, acompanhando de forma reativa o que ocorre no meio empresarial, conforme exposto por Demajorovick e Silva (2012).

Quadro 17 — Pontos divergentes entre os elementos

| | |
|-------------------------|---|
| Capacidade de adaptação | Dependência do meio para a evolução e resolução dos problemas. Pode partir de uma visão limitada do meio. Estímulo à reatividade. |
| Capacidade de reflexão | Desenvolvimento do senso de consciência social e autoconsciência. Ampliação da visão do meio. Estímulo à proatividade. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos pontos apresentados, têm-se as condições de apresentar a estrutura de interpretação dos entrevistados com relação ao tema proposto. Esta representação refere-se às correlações entre os elementos, gerando os construtos da estrutura cognitiva.

4.4 CONSTRUTOS E ESTRUTURA COGNITIVA

Conforme abordado nos aspectos metodológicos, um construto é a unidade básica que constrói o significado, segundo Kelly (1955), e consiste basicamente numa discriminação entre elementos, constituindo um canal de atuação sobre a realidade, expandindo ou limitando as possibilidades de construção de significado.

A estrutura cognitiva corresponde a como os construtos se apresentam relacionados. Segundo Reger (1990), a descrição da estrutura cognitiva pode ser analisada a partir de três pontos: a diferenciação, a complexidade e a integração.

Um sistema com maior diferenciação, comparado a outro, significa que ele possui mais construtos extraídos. A complexidade do sistema cognitivo tem relação com as relações entre os construtos e elementos. Sendo que, considera-se mais complexo à medida que utiliza os elementos, com as suas diferenças, como forma de adicionar informação aos construtos e ao sistema. A integração de um sistema corresponde à correlação entre os construtos, sendo que são considerados sistemas cognitivos altamente integrados quando possuem altas correlações entre os construtos.

Desta forma, de acordo com as relações apresentadas entre os elementos, este item visa apresentar os construtos que emergiram e estrutura formada pelo relacionamento destes construtos. Os construtos emergentes são os seguintes: necessidade de rever a educação em administração, para responder aos desafios atuais; necessidade de avançar na direção de uma educação transformadora; a organização é moldada pelo meio onde está inserida.

Considerando que todos os entrevistados são egressos de cursos de Administração baseados no modelo tradicionalmente estabelecido de educação, os construtos podem ser considerados como reflexo da atual educação. O Quadro 18, na página seguinte, apresenta a descrição dos construtos. Na sequência os construtos são relacionados, com apoio dos elementos, apresentado a estrutura cognitiva dos entrevistados.

A emergência e explicitação destes construtos permite um entendimento maior de como os entrevistados percebem a atual educação em Administração, e como esta educação impacta no fazer profissional do Administrador nos contextos organizacionais, considerando que estes contextos estão em constantes mudanças.

Conforme questionado nesta tese, o modelo de educação do administrador brasileiro não o prepara para as mudanças sociais, econômicas e ambientais, necessitando da integração das dimensões social e ambiental à dimensão econômica na educação em Administração.

Quadro 18 — Construtos que emergiram dos elementos

| Construto | Descrição |
|--|---|
| 1- A Administração não responde aos problemas atuais | Necessidade de rever a educação em administração, para torná-la mais próxima da realidade social, pois ocorrem constantes processos de mudança no meio onde as organizações estão inseridas. A ampliação da visão do administrador torna-se ponto crucial para as organizações atuarem como elementos auxiliares nas mudanças sociais e econômicas positivas. |
| 2- Necessidade de avançar na direção de uma educação mais transformadora | A reatividade do atual modelo de educação em Administração não proporciona condições dos administradores atuarem mais fortemente como agentes de transformação positiva na sociedade. Há uma necessidade de inserir conhecimentos que estimulem o pensamento crítico dos estudantes, estimulando uma visão transcendente, o autoconhecimento e a consciência social. |
| 3- A organização é moldada pelo meio onde está inserida | Os aspectos econômicos foram considerados como os principais elementos abordados na educação em Administração, e que moldam os aspectos internos as organizações, apontando a necessidade de colocar foco também nos aspectos sociais. Os aspectos ambientais foram relegados a um nível secundário. O foco na dependência do meio, com a não compreensão completa deste meio, pode levar a tomada de decisões que atuam apenas em parte do problema. |

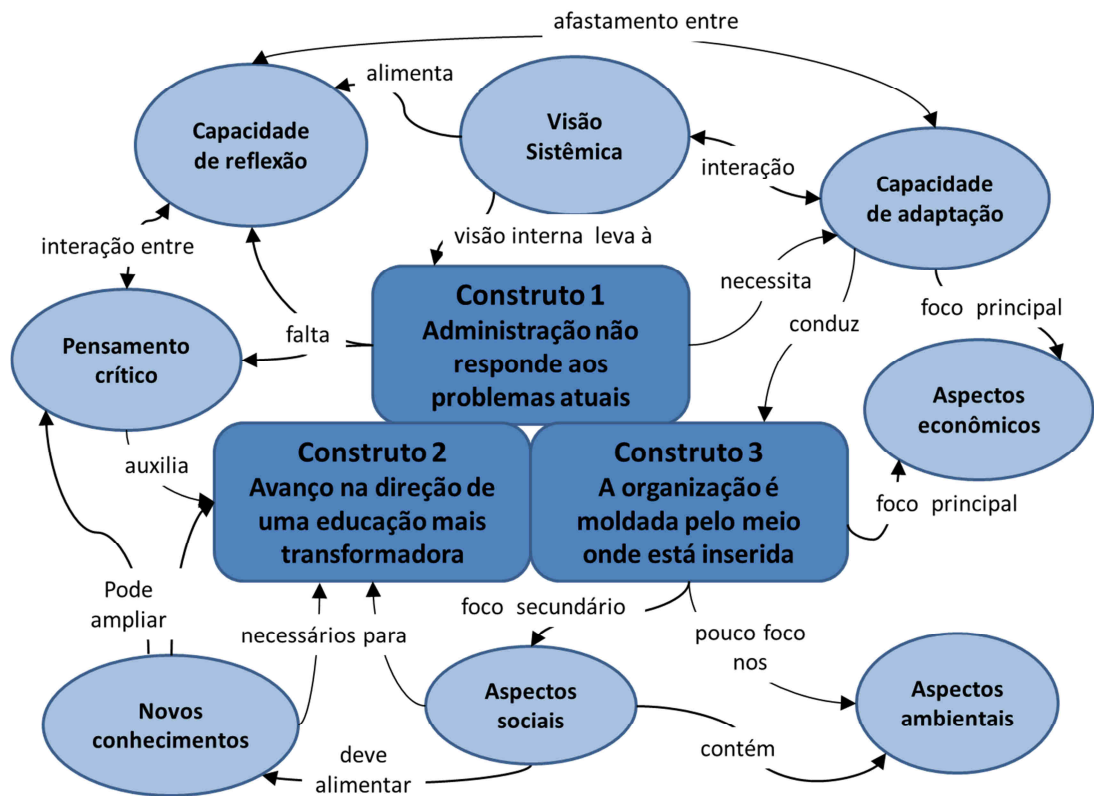
Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, definiu-se o objetivo de entender melhor os contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro nas questões relacionadas à integração destas dimensões, sob a ótica de quem tem como missão “Promover a ciência da Administração, registrar e fiscalizar o exercício profissional visando a defesa da sociedade” e tem como visão “Ser reconhecido como organização politicamente articulada, para a sustentabilidade do campo de trabalho dos profissionais de administração e para a excelência na gestão das organizações” (CFA, 2011).

O entendimento da estrutura cognitiva dos representantes do sistema CFA/CRA tem como um das bases o posicionamento favorável ao repensar a educação em Administração. A afirmação é baseada nas colocações dos entrevistados de tornar esta educação mais adaptada aos constantes processos de

mudança no meio onde as organizações estão inseridas, aproximando os estudantes da realidade social. Estas colocações estão relacionadas à falta de estímulo ao pensamento crítico dos futuros administradores, na direção de desenvolver suas capacidades de analisar, questionar, divergir e argumentar. A seguir, é apresentada a estrutura cognitiva dos entrevistados na Figura 11, relacionando os construtos com os elementos.

Figura 11 — Estrutura cognitiva dos entrevistados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na estrutura apresentada, este pensamento crítico interage com a capacidade de reflexão num ciclo de realimentação positiva. Quanto mais se estimula o pensamento crítico, por meio de conhecimentos mais voltados às questões sociais, maior será a capacidade de refletir sobre os problemas externos a organização. Conseqüentemente, este desenvolvimento da capacidade de reflexão tende a colocar o aluno em contato com realidades não percebidas anteriormente, ampliando a sua visão e tornando-o mais crítico com relação à sua futura atuação.

Assim, o posicionamento dos entrevistados é de que a ampliação da visão do futuro administrador, por meio de uma educação mais próxima da realidade, torna-

se ponto crucial para as organizações atuarem como elementos auxiliares nas mudanças sociais e econômicas positivas. Esta mudança pode ir além das adaptações aos aspectos econômicos, como prioritariamente trata a atual educação em Administração, que tem uma postura mais reativa e não antecipatória dos problemas.

Na estrutura cognitiva identificada, um posicionamento importante refere-se a esta reatividade do atual modelo de educação em Administração, por não proporcionar condições dos administradores atuarem mais fortemente como agentes de transformação positiva na sociedade. Para esta transformação, o posicionamento é de que a necessidade de inserção de conhecimentos que estimulem a visão mais transcendente, o autoconhecimento e a consciência social dos estudantes. Este estímulo também tem como base o pensamento crítico, alimentado por conhecimentos com base nos aspectos sociais, conforme já abordado.

A estrutura cognitiva dos entrevistados aponta para a importância dos aspectos sociais na educação em Administração. Porém, os aspectos econômicos foram ressaltados como importantes, sendo considerados os principais elementos abordados na educação em Administração, e que moldam os aspectos internos das organizações. Foi ressaltada a dependência do meio para a definição dos aspectos internos. Então, a não compreensão completa deste meio, pode levar a tomada de decisões que atuam parcialmente na resolução dos problemas, tendo a necessidade de colocar foco também nos aspectos sociais, já que os aspectos ambientais foram relegados a um nível secundário pelos entrevistados, sendo incluídos nos aspectos sociais.

Seguindo a proposta de análise de Reger (1990), a estrutura pode ser considerada pouco diferenciada e pouco complexa, tendo em vista o pequeno número de construtos que emergiram e o modo que os elementos aportam informações para os construtos. Com relação à integração, considera-se que o sistema possui uma grande relação entre os construtos, sendo altamente integrados.

Como proposto nos objetivos desta tese, este item buscou entender os contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro nas questões relacionadas à dimensão socioambiental da sustentabilidade. Constata-se que a visão dos entrevistados com relação ao atual modelo de educação em Administração, mostra um foco nas questões econômicas e uma preocupação com

os desafios que os administradores encontram no atual contexto organizacional. Desta forma, expressam uma necessidade de mudança, principalmente com relação à inserção de conceitos mais voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Desenvolvimento que deve contemplar, na visão dos entrevistados, uma postura mais crítica e reflexiva dos futuros administradores. Estas colocações se alinham ao argumentado nesta tese, com relação à necessidade de desenvolver os docentes de Administração para que obtenham maior consciência da dimensão socioambiental da sustentabilidade e que passem a utilizar esta dimensão nas suas atividades de educação do administrador. Argumento este sustentado pela base teórica conceitual prévia.

Desta forma, para avançar na proposta do desenvolvimento da educação em Administração, visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade, o capítulo seguinte tem como objetivo prospectar elementos para a inserção da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração, focando no desenvolvimento docente para auxiliar esta integração.

Capítulo V – Busca dos elementos com *experts*

“A arte de escutar é como uma luz que dissipa a escuridão da ignorância.”

Dalai Lama

5 PROSPECÇÃO E SELEÇÃO DOS ELEMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

As análises realizadas nas primeiras etapas da pesquisa, na coleta de dados com representantes de conselhos de Administração e no referencial teórico inicial, apontaram para a necessidade de mudanças na educação em Administração, visando à integração da dimensão socioambiental. Porém, nestes dois momentos não foi definido um foco específico para auxiliar a condução destas mudanças.

Desta forma, durante o período do programa de doutorado sanduíche no Exterior, buscou-se um aprofundamento no tema com diálogos com os orientadores, no Brasil e nos Estados Unidos, e com novas referências em artigos, seminários e congressos. Assim, o desenvolvimento docente emergiu como o foco desta tese, em direção à integração da dimensão socioambiental na educação em Administração. Sendo, então, desenhada a segunda etapa de coleta de dados.

A segunda etapa de coleta dos dados, visando o desenvolvimento da educação em Administração, teve como objetivo prospectar e selecionar elementos com relação ao desenvolvimento docente para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração. A necessidade do desenvolvimento docente de forma integral emergiu como importante ponto dentro de um sistema educacional em crise, como argumentado nesta tese, acompanhando os posicionamentos de Waddock e Lozano (2013) e Giacalone (2004).

Desta forma, foram realizadas entrevistas em profundidade com professores e pesquisadores das áreas de gestão e de educação no Brasil e no Exterior, visando aprofundar o entendimento da atual abordagem utilizada no desenvolvimento docente, dos papéis docentes na integração das questões socioambientais na educação do administrador e as necessidades de ajustes neste desenvolvimento. A partir dos dados coletados nestas entrevistas emergiram os temas propostos neste item, visando à integração citada.

Foram ainda coletadas informações em quatro eventos científicos na área da Administração realizados no Brasil e um realizado nos Estados Unidos, todos no ano de 2014, com o objetivo de complementar e refinar os temas propostos. Os eventos

brasileiros foram: 3º Fórum Internacional Ecoinovar (Santa Maria, RS); 38º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnANPAD (Rio de Janeiro, RJ), 16º Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente - ENGEMA (São Paulo, SP) e 4º Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração (Florianópolis, SC).

A coleta das informações nos três primeiros eventos (Ecoinovar, EnANPAD e ENGEMA) foi realizada durante atividades organizadas e desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade - GPS, do PPGA/EA/UFRGS, com foco na educação para a sustentabilidade na Administração. Como técnica de coleta foi utilizada a discussão em grupos, com mediação do grupo organizador, o autor desta tese também faz parte. O roteiro da discussão está descrito no Apêndice D. No quarto evento (Colóquio), a coleta de informações foi realizada por observação direta, durante as apresentações e discussões dos temas relacionados à epistemologia da Administração.

Nos Estados Unidos o evento escolhido foi o 74º *Annual Meeting of the Academy of Management*, realizado na Filadélfia, com a participação em oficinas organizadas e conduzidas pela professora Sandra Waddock, do Boston College. As oficinas contaram com a presença dos renomados professores Edward Freeman, Judi Neal, Paul Shrivastava e Stuart Hart e focaram no papel dos professores e pesquisadores da área de Administração como agentes de transformação positiva da sociedade, conectores de conhecimentos e produtores de sentido. Nestas oficinas foi utilizada a técnica da observação direta para coleta de informações.

Segundo os conceitos sistêmicos de Morin (2002), é preciso evitar pensamentos que sejam reducionistas e especialistas com relação às análises, ou seja, deve-se buscar um pensamento onde os diversos conhecimentos possam ser interligados. Atendendo estes conceitos expressos por Morin (2002), os conteúdos das entrevistas foram analisados e sistematizados de forma conjunta, não sendo realizada divisão entre pesquisadores brasileiros e do Exterior.

Com a análise dos dados coletados nas entrevistas emergiram os temas relacionados ao desenvolvimento docente, refinados com as informações coletadas nos eventos científicos. A proposição dos temas foi baseada na noção de emergência de Morin (2003), onde as qualidades emergem das associações e

combinações, que são oriundas do efeito sinérgico das relações entre as partes, o que possibilita desenvolver novas características formadas a partir destas relações.

Com a interação dos temas propostos, num momento seguinte emergiram os elementos para a elaboração do *framework* conceitual proposto nesta tese, que estão construídos teoricamente nos próximos capítulos, ressaltando as características dos papéis que os docentes exercem dentro do sistema educacional para a integração das questões socioambientais na Administração. Assim, estes elementos sistematizarão o arranjo de conhecimentos no *framework*.

Desta forma, os temas atuaram como mediadores para a definição dos elementos. Ambos, temas e elementos, emergiram dinamicamente ao longo do processo da coleta e análise de dados das entrevistas, integrados às informações coletadas nos eventos. Tendo em vista que o foco desta tese está no desenvolvimento docente, o elemento referente aos papéis dos docentes tornou-se central na definição dos demais elementos.

Esta centralidade leva ao entendimento de que os papéis docentes estão contidos dentro dos temas e os temas são refletidos nos papéis, tendo como base o princípio hologramático apresentado por Morin (2002), que propõe que a parte está no todo, assim como o todo está nas partes. Na noção de holograma, ao partir-se uma imagem em partes menores (aqui se refere aos papéis dos docentes), cada parte conterá a imagem completa (a interação dos temas).

Os temas que emergiram durante a análise e sistematização das entrevistas foram os seguintes: *desenvolvimento docente em múltiplas dimensões; transcendência da Administração; experimentação vivencial; conteúdo emocional; docente como uma referência, capacidade reflexiva; e a visão do todo*. Os temas estão apresentados de forma a sintetizar o posicionamento dos entrevistados, com citações dos mesmos ilustrando cada tema. A seguir, é descrito cada um dos temas e na sequência estes temas são refinados com as informações coletadas nos eventos científicos.

5.1 O DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Este tema emergiu a partir das colocações dos entrevistados com relação à necessidade de abordar o ensino da Administração de forma mais ampla, não

somente por meio de questões objetivas, materialistas, econômicas e quantitativas, tendo em vista a necessidade de entender a complexidade cada vez maior das questões globais, em diferentes dimensões, que envolve a compreensão dos relacionamentos entre os problemas econômicos, sociais e ambientais.

Neste sentido, foi destacada pelos entrevistados a importância de abordagens mais subjetivas que envolvam a realidade interna dos docentes em Administração, incluindo os valores pessoais, as intenções, os sentidos e os significados que são produzidos a partir das interpretações das experiências, que ocorre no nível de desenvolvimento da consciência dos docentes. Para isto, foi destacado que é necessária uma transformação pessoal dos docentes em Administração, a qual tem potencial de fornecer uma grande quantidade de significado, comprometimento e criatividade para o desenvolvimento da dimensão subjetiva destes docentes.

A seguir, expõem-se afirmações coletadas durante as entrevistas, relacionadas à forma que as escolas de negócio enfocam, e como deveriam focar, as questões do desenvolvimento dos docentes, visando à integração das questões socioambientais na Administração.

“Nos últimos anos, não houve suficiente foco no desenvolvimento mais amplo dos docentes, com foco em crescimento interior e desenvolvimento da consciência, nas instituições de ensino voltadas para a gestão.” (Gerald Cavanagh)

“É muito difícil mensurar se [o desenvolvimento docente] está adequado ou não [para desenvolver temas mais subjetivos], pois a evidência na hora da avaliação é somente se existe uma política de valorização profissional que sustente o apoio a congressos, eventos e a participação externa nas atividades” (Representante do MEC)

“[...] temos a necessidade de um desenvolvimento mais holístico dos docentes, em todos os níveis de consciência, para mudar seus modelos mentais que são baseados em uma visão basicamente econômica do mundo.” (Judi Neal)

“Muitos projetos, inclusive alguns na área de sustentabilidade, desenvolveram apenas recursos tecnológicos, ou recursos pedagógicos, para que o professor ministre aula, mas poucos tiveram o desenvolvimento do professor [de forma ampla] como objetivo do projeto.” (Roberto Patrus)

“[para alcançar a sustentabilidade autêntica] é importante desenvolver outros valores nos docentes de Administração, indo além dos econômicos [...] estamos num momento de construção, mas ainda não temos uma diversidade perspectivas docentes que a sustentabilidade precisa para ter sucesso.” (Laura Yates)

Este posicionamento com relação ao desenvolvimento mais amplo dos docentes também é apontado por Rios (2014), quando ela defende uma atitude filosófica dos docentes. Segundo a autora, esta é uma atitude crítica, uma atitude de

busca do sentido e deve estar presente o tempo todo na sociedade, na direção de tornar a vida mais ampla e o conhecimento mais amplo também.

Identificou-se na análise das entrevistas um foco no desenvolvimento das potencialidades do ser humano para o desenvolvimento da dimensão subjetiva destes docentes. Esta preocupação foi abordada por Guerreiro Ramos (1981), quando aponta que a racionalidade substantiva é um atributo que reside na dimensão psicológica, e a partir desta dimensão que os indivíduos podem buscar conduzir suas vidas na direção da auto realização e do autodesenvolvimento, comprometendo-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social.

Com relação às críticas à ênfase nas abordagens quantitativas na gestão, consideradas incapazes de lidar com as questões complexas da sustentabilidade, os entrevistados enfatizaram a necessidade de desenvolvimento docente ser relacionado às questões mais qualitativas, como exposto a seguir:

“A mudança de modelo mental atual começa na mudança da educação, indo na direção de uma educação com foco mais qualitativo, dando um panorama mais completo do mundo para os estudantes [...] no desenvolvimento docente atual percebe-se um avanço no uso de tecnologias, com foco em competências técnicas, mas não um desenvolvimento mais interno e qualitativo dos docentes que possibilite um engajamento maior dos estudantes com os temas [socioambientais] propostos.” (Sandra Waddock)

“Um domínio essencial [que os docentes devem desenvolver], aliado ao domínio da técnica, é o domínio da criatividade. Porque você só consegue criar e inovar quanto pensa criativamente [...] senão você nunca vai dar uma solução diferente.” (Roberto Patrus)

“Os espaços para a crítica e reflexão na Administração necessitam da ampliação da formação docente no sentido das habilidades mais sociais.” (Janette Brunstein)

Estas colocações são reforçadas pela proposta de Waddock e Lozano (2013) para o desenvolvimento de uma educação em Administração mais holística. Uma educação que promova práticas mais reflexivas, que desenvolvem a consciência e a vontade ao administrar, com a compreensão de como trabalhar de forma eficaz no mundo integrado de hoje. E com isso, compreender e implantar as responsabilidades, os propósitos e os valores éticos associados às organizações.

Se por um lado os entrevistados apontaram para a necessidade de um desenvolvimento mais interno e individual dos docentes, por outro lado, de maneira complementar, os entrevistados também apontaram para a necessidade do desenvolvimento mais coletivo dos docentes, com a compreensão de como os

sujeitos se encaixam em atos de compreensão mútua, num espaço onde os contextos de base e visões de mundo são compartilhados. Este compartilhamento foi ressaltado como sendo um componente importante do ser humano, aliado à existência das identidades subjetivas individuais e da percepção das realidades objetivas. As citações a seguir ilustram este ponto.

“Os professores das ciências sociais, principalmente os da área de gestão, necessitam de uma mudança de postura, saindo da postura mais individualista para uma postura mais colaborativa, não só compartilhando conhecimentos entre atividades acadêmicas, como marketing, finanças e recursos humanos, mas buscando o compartilhamento com outras áreas do conhecimento como economia, filosofia e sociologia.” (Bill Torbert)

“O desenvolvimento dos docentes [em direção à sustentabilidade] requer um contato maior com experiências de outros docentes”. (Janette Brunstein)

“Para sairmos do discurso e irmos para prática [socioambiental] o professor tem que ter uma *expertise* na aplicação do conceito e não somente o conceito [...] é difícil um professor conhecer tecnicamente todos os setores, então necessita que ele se aproxime de outros profissionais.” (Roberto Patrus)

O desenvolvimento coletivo dos docentes leva em consideração que seus pensamentos e ações surgem em um contexto cultural que fornece os significados para estes pensamentos e ações. Wilber (2002) aborda este ponto, ao defender que uma pessoa não seria capaz de falar por ela mesma, se não pertencesse a uma comunidade de indivíduos que também falam por ela. Ou seja, quando as pessoas vivem ou trabalham juntas, não compartilham apenas um mesmo espaço empírico e físico, mas compartilham também um mesmo espaço intersubjetivo de reconhecimento mútuo, que é o contexto cultural.

Foi ressaltada pelos entrevistados a relação que os docentes devem ter com o ambiente externo às instituições de ensino. Esta relação dos docentes com o meio externo, pode ocorrer com a busca de ajustes aos objetivos coletivos, numa tentativa de aproximação de uma rede objetiva de interações, na qual os docentes participam, e que em muitos aspectos pode determinar as suas funções dentro da sala de aula. Esta questão de relacionamento externo dos docentes pode ser exemplificada pelos depoimentos a seguir, coletados nas entrevistas:

“Os docentes têm um papel fundamental na mudança do sistema educacional, que tem vários elementos interligados, os docentes exercem uma função de conexão e divulgação de conceitos e práticas. [os docentes] têm o papel de ajudar os estudantes a entenderem os problemas da sociedade, porém muitas vezes estão fechados dentro de sistemas educacionais com problemas também, o que os impede de reconhecer os problemas.” (Ian Mitroff)

“O professor deveria ter o conhecimento da sustentabilidade de maneira absolutamente aplicada à natureza do negócio, se ele não tiver isso, se a sustentabilidade for somente um conceito teórico, esta inserção da sustentabilidade na natureza do negócio, ou no processo produtivo, ou na sua comunicação, fica a desejar. Então, se ele não tiver uma inserção prática numa empresa, ou como consultor, ou como alguém que está dentro da empresa, preocupado com a questão da sustentabilidade, o conceito da sustentabilidade corre o risco de ficar um conceito absolutamente desejável, mas não aplicável de maneira possível e prática.” (Roberto Patrus)

“Além de desenvolver as dimensões socioambientais, deve-se trabalhar a dimensão econômica de maneira integrada às demais. Desta forma deve-se trabalhar de forma transversal, holística, tanto internamente na organização como externamente com as partes interessadas [*stakeholders*], onde entra também as dimensões cultural e territorial.” (Norman Arruda)

Com a sistematização das informações anteriormente expostas, foi possível definir a necessidade, e importância, de focar num desenvolvimento docente multidimensional, que aborde tanto as questões subjetivas como as objetivas e tanto as questões individuais como coletivas. Desta forma, as dimensões do desenvolvimento emergem como um elemento para compor o *framework* proposto.

As dimensões de desenvolvimento são abordadas por Wilber (2002) como espaços onde é possível atuar para desenvolver pessoas e grupos, utilizando para isso a expressão “quadrantes de desenvolvimento”. As dimensões, ou quadrantes, definidas por Wilber (2002), são: a subjetiva intencional, relacionada ao interior individual; a objetiva comportamental, relacionada ao exterior individual; a intersubjetiva cultural, relacionada ao interior coletivo; e a interobjetiva sistêmica, relacionada ao exterior coletivo. Esta proposição de Wilber (2002) é utilizada na definição conceitual do elemento relacionado às dimensões de desenvolvimento docente, em conjunto com a ideia de Morin (2013a) para a unidade complexa organizada, onde se associa a ideia de unidade com a ideia de diversidade ou multiplicidade.

Como apoio na estruturação do elemento referente às dimensões do desenvolvimento, busca-se o aprofundamento nas responsabilidades transcendentais que os docentes possuem ao conduzirem suas aulas. Desta forma, o item a seguir apresenta como os entrevistados abordaram esta questão.

5.2 TRANSCENDÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO

A relação que os docentes devem ter com a dimensão externa foi abordada inicialmente nas afirmações que fizeram emergir o tema anterior. Porém, os entrevistados aprofundaram esta questão, ao ressaltarem a importância do ensino de Administração ter foco também na responsabilidade pela minimização dos problemas da sociedade, e principalmente não gerarem mais impactos negativos.

Os entrevistados reconheceram que o sistema acadêmico onde os docentes de Administração estão inseridos é falho, pois não os desenvolve satisfatoriamente com relação às questões éticas, com relação à ênfase nas responsabilidades socioambientais das organizações.

Conseqüentemente, os docentes não são capazes de desenvolver nos alunos esta corresponsabilidade por possíveis problemas que as organizações venham a gerar na sociedade. Isto ocorre devido ao foco principal do ensino de Administração, e algumas vezes o único, ser na criação de riqueza material das organizações, sem refletir fortemente sobre as responsabilidades transcendentais destas organizações.

Neste contexto, os entrevistados apontam para a necessidade de criticar o ensino da Administração, visando transformá-lo. Esta transformação pode estimular valores transcendentais e não somente os valores materialistas na forma de pensar e agir dos indivíduos, das organizações e da sociedade. Apesar de serem vistos como antagônicos, os valores materialistas e os valores não materialistas podem ser vistos também de forma complementar e concorrente, podendo assim associá-los de forma complexa, como propõe Morin (2003).

A seguir são apresentadas algumas citações coletadas nas entrevistas, com a finalidade de ressaltar a importância das questões éticas e transcendentais levantadas pelos pesquisadores da área de gestão.

Sobre a transcendência:

“O sistema acadêmico [avaliado por meio da produção acadêmica] está em decadência, pois não responde aos problemas da sociedade [...] deve-se dar ênfase a um sistema acadêmico que realmente impacte positivamente, e não somente avaliado pelos fatores de impacto dos periódicos [*journals*] [...] o desenvolvimento docente deve incluir pontos que adicionem valor para as organizações e sociedade como um todo, com enfoques mais qualitativos [...] o desenvolvimento docente deve trazer questionamentos sobre as razões pelas quais ensinamos, pesquisamos, escrevemos artigos e a quem estes artigos servem, quais as suas

finalidades, qual o nosso maior propósito ao qual devemos servir [...] há uma necessidade dos docentes terem maiores conexões com o novo, ampliar as fronteiras, mediar realidades, serem produtores de sentido, com a capacidade de visão de um propósito maior para servir, transformando a realidade.” (Sandra Waddock)

“O potencial transformador da educação para sustentabilidade está no conjunto de habilidades que esta educação desenvolve nos estudantes [...] compreendido naquilo que o professor dá conta de fazer [...] entender a sustentabilidade como filosofia de gestão [visando algo maior].” (Janette Brunstein)

“[a educação em Administração deve] questionar qual é a contribuição hoje da empresa para a sociedade e desenvolver a responsabilidade da empresa em múltiplas dimensões, que são ao mesmo tempo, um resultado, um desafio e uma demanda. Porque a empresa é, ao mesmo tempo, um ator econômico e um ator social.” (Josep Lozano)

“O ponto de partida, da minha reflexão espiritual, é o princípio que nós somos hóspedes na vida, nós somos hóspedes no útero materno, somos hóspedes na casa do pai e da mãe, somos recebidos com hospitalidade, mas a casa não é nossa, somos hóspedes no trabalho, somos hóspedes do planeta, tudo é uma passagem transitória [...] esta é a grande semente individual da espiritualidade: eu sou hóspede da vida. Quando você percebe isso você cuida do seu corpo, como cuida da sua casa, assim como eu tenho que cuidar do planeta, eu sou hóspede meu trabalho então para viver bem no trabalho eu tenho que tratar bem o meu anfitrião”. (Roberto Patrus)

“Deve-se pensar em motivações para o desenvolvimento do corpo docente [...] não só motivações internas, mas focar no desenvolvimento de motivações externas [...] desenvolvimento nos sentidos horizontal [relação com os outros] e vertical [relação consigo mesmo].” (Bill Torbert)

Estes posicionamentos são trabalhados fortemente por Giacalone (2004), com a crítica que o autor faz às escolas de negócios que não possuem ideais superiores, por não trabalharem com os estudantes conceitos aprofundados com relação à ética, sendo corresponsáveis pelas transgressões que as organizações venham a praticar, impactando negativamente na sociedade. O autor aponta que os objetivos profissionais dos administradores, abordados nos cursos de Administração, não devem ser apenas financeiros, mas sim transcendentais, apontando para algo mais do que uma base financeira.

Sobre a ética:

“Falta um *background* em ética nos negócios para implantar os princípios [PRME], e um dos pontos a serem focados deve ser o desenvolvimento docente. Tem-se ainda o desafio dos diferentes contextos onde se busca implementar os princípios.” (Jonas Haertle)

“Devemos entender a questão do desenvolvimento docente voltado para uma consciência ética, para uma visão espiritual a partir de mim mesmo, pois eu vivo em um grupo, esse grupo vive numa cidade, numa *polis*, estamos num planeta, este planeta está aí, no universo”. (Roberto Patrus)

“O desenvolvimento docente deve focar nas questões éticas e morais, focar nas questões do egoísmo e altruísmo, discutir o papel do

docente como o de ajudar ou fazer um trabalho para alguém (serviço), atingir um objetivo maior, inspirar os estudantes [...] deve-se pensar no docente como agente da educação transformadora.” (Judi Neal)

“Nos últimos anos, o discurso da responsabilidade ética voltou a ser abordado de forma mais pessoal, quando se tem percebido que não é possível ter empresas responsáveis eticamente sem que as pessoas tenham esta responsabilidade. Esta abordagem tem sido produzida pela conexão entre liderança e responsabilidade: a liderança responsável.” (Josep Lozano)

“É extremamente importante que os administradores tenham nas suas formações o entendimento do que significa as empresas terem responsabilidades socioambientais, participando de forma a contribuir com a sociedade, tendo em vista que serão estes administradores que irão conduzir as organizações na direção da responsabilidade social global.” (Norman Arruda Filho)

As preocupações dos entrevistados com relação a uma atitude ética, segue a linha defendida por Rios (2014) com relação a necessidade desta atitude estar presente no desenvolvimento dos professores não só inicialmente, mas também na formação continuada ao longo de toda a vida acadêmica, porém não de forma tematizada, mas sim de forma transversal.

A responsabilidade ética pela minimização dos problemas da sociedade, discutida neste tema, fornece base para a proposição conceitual de importantes elementos constituintes do *framework* para o desenvolvimento docente. Estes elementos estão relacionados aos espaços de movimentação dos docentes, que são dimensões, aos direcionadores do desenvolvimento, que são as linhas, e à composição dos papéis docentes para integrar as questões socioambientais no ensino de Administração.

A questão da ética em Administração foi também abordada pelos entrevistados como sendo algo que os docentes devem vivenciar, tendo um contato maior com a realidade. Desta forma, enfatizaram que há uma necessidade de conhecer esta realidade por meio de experiências vivenciais, como apresentado no tema seguinte.

5.3 EXPERIÊNCIA VIVENCIAL

No sentido de um desenvolvimento docente mais amplo, para alcançar resultados responsáveis em termos socioambientais, os entrevistados abordaram a

necessidade dos docentes vivenciarem experiências. Obtendo assim um conjunto de competências e habilidades que permita ir além da análise racional tradicional, adicionando elementos emocionais, baseados nas percepções dos sentidos.

Desta forma, os entrevistados reforçam a proposição de expansão dos sentidos dos docentes, para exercerem os julgamentos com base no entendimento holístico dos sistemas para a integração das questões socioambientais no ensino de Administração. Com esta expansão da percepção, expande-se também a capacidade dos docentes refletirem coletivamente sobre essas percepções e julgamentos, para alcançarem conjuntamente os resultados propostos.

A expansão dos sentidos tende a levar a uma transformação pessoal, que por sua vez tem como base a autoconsciência, que é a consciência dos pensamentos, dos valores e dos comportamentos, com o objetivo de tornar positivo o impacto na sociedade. Uma mudança que começa no interior do docente e se expande para fora dele, com a compreensão dos valores individuais e dos valores da instituição e da sociedade onde está inserido.

Ilustrando a importância da experiência vivencial dos docentes, como forma de desenvolvimento, seguem citações dos entrevistados:

“O professor deve utilizar uma experiência externa que ele tenha vivido, que tenha sentido, que possa ser aplicada em um determinado tipo de negócio, senão vira somente discursos sobre a sustentabilidade, e não uma real possibilidade do aluno enxergar como transformar um trabalho dentro da empresa em uma prática sustentável.” (Roberto Patrus)

“[...] o papel do corpo docente em gestão deve ser levado a se desenvolver de uma forma mais ampla também, considerando aspectos menos técnicos do desenvolvimento, como uso da arte, da aprendizagem experiencial e da meditação, por exemplo. [...] os docentes devem estimular a capacidade reflexiva dos alunos e a visão de longo prazo das suas ações, estimular a educação para a sabedoria [em termos ecológicos e de equidade] com uma educação mais interativa [...] necessitamos de atividades que desenvolvam um pensamento mais sistêmico.” (Sandra Waddock)

As questões socioambientais necessitam ser trabalhadas de uma forma prática na educação em gestão [...] fazer com que os alunos vivenciem as situações para que consigam pensar nas soluções. (Janette Brunstein)

As experiências de desenvolvimento profissionais devem ser adequadas ao desenvolvimento docente, tendo em vista o componente de vocação, ou chamado, das atividades docentes. (Ian Mitroff)

Os docentes necessitam desenvolver a liderança interna, e a relação com o ambiente para mudarem seus modelos mentais [...] devem ter mais contatos com atividades externas, aprender com a natureza, ter contato mais experiencial com a realidade, ao mesmo tempo em que devem se conectar com o interior, por meio de práticas reflexivas, visualizações,

manter a mente atenta [*mindfulness*³], ficar um tempo em silêncio ou fazer diários, sendo um processo de reflexão interna. (Judi Neal).

“Para que as questões ambientais sejam conhecidas, percebidas e entendidas pelos gestores, é necessário ir além dos currículos, preparando os docentes para trabalharem com estas questões, muitas vezes conhecendo, vivenciando e apresentando exemplos do que está sendo feito [como o *Green Index*, ISE e Guia Brasileiro das Empresas Sustentáveis].” (Norman Arruda Filho)

Neste tema, os entrevistados abordaram questões do desenvolvimento docente focadas em experiências que expandem a educação em Administração além da racional tradicional, com maior percepção dos sentidos, num sentido similar ao que Rios (2014) aponta, de que o professor deve vivenciar experiências para ter o domínio do conhecimento e o domínio dos recursos para socializar este conhecimento. Estas questões serviram como base para definir o elemento relacionado às linhas de desenvolvimento docente, com foco emocional, ético e estético. A ênfase no conteúdo emocional emergiu como um dos temas mediadores para a definição dos elementos do *framework*, como exposto a seguir.

5.4 CONTEÚDO EMOCIONAL

Com a sistematização das informações coletadas, identificou-se a importância que os entrevistados deram para as influências das emoções nas atividades docentes, como forma de concretizar as mudanças no pensamento e no comportamento dos docentes. Considerou-se que as atividades que possuem um conteúdo emocional significativo auxiliam na mudança de comportamento. E o desenvolvimento dos docentes, visando uma educação voltada para a sustentabilidade, tem que lidar fortemente com as questões emocionais.

O desenvolvimento de competências emocionais atua como uma importante fonte de motivação, necessária para perseguir objetivos maiores e alcançar realizações duradouras, o que se relaciona com a integração das questões socioambientais na educação dos gestores. O reconhecimento da importância do conteúdo emocional é exemplificado nas citações seguintes.

³ *Mindfulness* é um termo na língua inglesa para designar um estado mental, um conjunto de técnicas ou exercícios mentais para focar a atenção intencionalmente na experiência direta do momento presente, numa atitude aberta e não julgadora. Nota do autor.

“A educação além de visar à abertura da mente [aspectos cognitivos], deve também visar a abertura do coração [aspectos emocionais] [...] o desenvolvimento moral e emocional na educação também deve ser levado em consideração como um passo para a construção de empresas responsáveis, aliado ao desenvolvimento cognitivo.” (Sandra Waddock).

“Para que haja um processo de desenvolvimento, os professores devem repensar suas práticas que os moldaram durante anos, buscar novas bases de conhecimento, trabalhar com valores pessoais, desenvolver a consciência do todo [*awareness*⁴] [...] [os docentes] devem desenvolver não somente a consciência no nível intelectual, mas a consciência emocional, sensorial, estar presente em uma situação, que pode ser facilitada por meio de técnicas de meditação.” (Bill Torbert)

“[...] necessidade de uma visão mais emocional da atividade docente, deve-se trabalhar de forma a não causar reações negativas.” (Gerald Cavanagh)

“A atual educação dos gestores não foca o suficiente em questões filosóficas, morais ou emocionais, pois trabalha mais no desenvolvimento cognitivo.” (Ian Mitroff)

“Os relatos docentes, e dos estudantes, dão indícios de que a inserção da sustentabilidade está avançando em muitos pontos, mas é necessário ampliar a visão dos docentes em diferentes dimensões [principalmente social e emocional]” (Janette Brunstein)

“A questão [no desenvolvimento docente] é refletir sobre o que mudar e o porquê mudar na educação. Um dos pontos a ser mudado, ou reforçado, está relacionado a criar ambientes que facilitem as conexões entre os docentes, para gerar um conhecimento mais compartilhado. Conexões não só com a mente, o cognitivo, mas principalmente com o coração, o emocional.” (Judi Neal)

As colocações dos entrevistados levam ao entendimento de experiências emocionais dos docentes refletem no comportamento, externamente situado, para o desenvolvimento, de forma consciente, de atividades socioambientais educativas com os estudantes, buscando também o envolvimento emocional dos estudantes nestas atividades, com a valorização de sentimentos e emoções. Para Rios (2014), a aula que faz sentido é a que é significativa, é a aula que é recordada, recordar é passar pelo coração (do latim *cordis*) novamente, e o coração simboliza também a emoção. A autora destaca que os docentes devem assumir a arte de educar, educar como artista passa a emoção, educar com emoção.

Esta educação com emoção auxilia a mudança de comportamento, segundo Shirivastava (2010). Para o autor, especialmente a educação para a sustentabilidade tem de lidar seriamente com este fato humano básico, pois a compreensão cognitiva por si só não é suficiente. Assim, os docentes, os gestores e os alunos precisam de engajamento holístico, físico e emocional com questões de sustentabilidade.

⁴ O entrevistado usou o termo *awareness* na língua inglesa, como a capacidade de perceber, sentir e estar plenamente consciente dos eventos, objetos, pensamentos, emoções, ou padrões sensoriais. Nota do autor.

A valorização do impacto das emoções nestes espaços intersubjetivos das relações entre docentes e estudantes, permite que as identidades subjetivas individuais (intenções, valores individuais) também coexistam e as realidades objetivas (sistemas sociais) sejam também percebidas. Isto impacta na necessidade de linhas que desenvolvam as questões que impactam em diferentes dimensões do desenvolvimento docente. O docente ao ser reconhecido como alguém engajado emocionalmente com questões de sustentabilidade, torna-se uma referência para seus pares e estudantes.

5.5 DOCENTE COMO UMA REFERÊNCIA

O tema da referência docente emergiu a partir de relacionamentos que os entrevistados abordaram, com relação à necessidade dos docentes desenvolverem suas atividades, a partir de um conjunto de valores internos, que devem estar em consonância com os padrões externos do que é eticamente aceitável. Desta forma, a sistematização das entrevistas levou ao ponto relacionado aos docentes serem referências autênticas, atuando na condução dos estudantes em direção a um conjunto de valores e atitudes, que devem ser ancorados em um conjunto de princípios eticamente aceitos. Porém, deve se ter o cuidado para esta condução não se tornar algo que dificulte o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

Nesta condução, os docentes devem buscar a produção de sentido para os outros, e para eles mesmos, colocando-se como tomadores de significado e intérpretes, com sabedoria para criar novas formas de entendimento, fazendo ligações que não existiam anteriormente. Para tanto, existe a necessidade de autotransformação dos docentes, ampliando a consciência de que estas ligações trabalham para transformar positivamente os sistemas onde estão inseridos, visando corrigir os seus problemas.

Ao ampliarem as suas consciências, os docentes assumem o importante compromisso de geração e difusão de conhecimento na educação de administradores, tendo em vista o impacto social, econômico e ambiental que estes profissionais têm no comando de organizações.

Os trechos das entrevistas apresentados a seguir ilustram as questões levantadas com relação à necessidade, e à resistência, de mudança do modelo mental dos docentes, no sentido de atuarem mais coletivamente e produzirem sentido para eles mesmos, para seus pares e para os estudantes, ao assumirem os papéis de referência nas suas atividades docentes.

“A preocupação com o desenvolvimento docente é algo que tenho pensado, por anos, mas vejo como um grande desafio, algo difícil, mas não impossível. Vejo o corpo docente como resistente à mudança, principalmente por ter uma atuação com mais liberdade em sala de aula e não querer mudar isto [...] muitos docentes e pesquisadores não se desenvolvem coletivamente, não têm a cultura da cooperação, são céticos com as novas propostas, precisam compartilhar visões, em termos de maior reciprocidade, confiança, amizade e espírito de serviço e significados compartilhados [...] os docentes devem trabalhar mais em conjunto, compartilhando experiências de conhecimentos, formas de avaliação e metodologias.” (Bill Torbert)

“A produção de sentido é um ponto importante que os professores devem realizar, pois por meio da palavra eles mostram a validade de determinados conteúdos e determinadas posturas que o gestor deve ter, e outras visões do negócio [...] quando o professor tem uma boa rede, e o aluno demanda um tipo de conexão, eu entendo um papel de conector do professor como ponte em que ele conecta o interesse do aluno com uma determinada organização, uma empresa ou uma pesquisa, que faz com que o aluno desenvolva mais aquele tema.” (Roberto Patrus)

“Um dos pontos que falta no desenvolvimento docente, para inserir questões socioambientais, é trabalhar os papéis do docente como referência em sala de aula, mas não como única referência.” (Gerald Cavanagh)

“A palavra "liderança" passou a ter um lugar de destaque não só nas missões das escolas de negócios, mas também em seus *slogans*, provavelmente para compensar as incertezas que nos sobrecarregam com uma demanda para a liderança, basicamente, a expectativa absurda e quase messiânica de que os líderes nos afastarão dos impasses em que nos encontramos [...] os docentes devem assumir papéis de referência, não necessariamente de líderes.” (Josep Lozano)

“A mudança do sistema de ensino no Brasil [em direção aos princípios do PRME] enfrenta desafios em função do tamanho e diversidade das instituições. Quanto maior a instituição maior o desafio. Apesar de ser uma questão sistêmica, o papel do corpo docente é extremamente importante como agente de mudança, sendo um animador, um inspirador dos alunos, mais do que como apresentador de conteúdos. Para o desenvolvimento dos docentes, deve-se trabalhar a sensibilização, mobilização para discussão, ampla discussão, implementação e mudança.” (Norman Arruda Filho)

“Quando as experiências dos docentes são compartilhadas, ocorre um maior desenvolvimento das ideias, gerando novas formas de abordar as situações. Desta forma, alguns docentes surgem como referência para seus pares, estimulando o crescimento de todos” (Janette Brunstein)

Foi ressaltado nas entrevistas que, ao assumirem o papel de transformadores no ensino de Administração, os docentes poderão enfrentar alguns transtornos influenciados por modelos culturais que cercam os intelectuais de gestão, como as

práticas, teorias, métodos de pesquisa, de gestão. Isto exige do docente de Administração uma sabedoria para fazer ligações da capacidade de ver as implicações éticas do sistema, com o pensamento sistêmico e com sensibilidade estética, numa combinação que está a serviço de tornar o mundo um lugar melhor.

Para enfrentar estes desafios, Neal (2009) aponta os docentes devem ter a capacidade de perceber o futuro, construindo pontes entre diferentes paradigmas e criando o que nunca foi criado antes. Esta colocação ressalta a importância de desenvolver nos docentes a capacidade de transitar entre os conhecimentos já estabelecidos e buscar novos conhecimentos para a solução dos problemas contemporâneos.

O papel de transformadores da educação, a partir dessa perspectiva, inicia-se com a autoconsciência dos docentes como citado anteriormente, é complementado por sistemas de consciência social, onde é possível compreender o tipo de mundo que se faz necessário, onde os futuros administradores serão capazes de viver e prosperar como seres humanos, levando em conta as questões relacionadas à sustentabilidade.

Com isso, este tema vincula-se com relacionamento com os outros, com o correto domínio do exercício do poder pessoal e da comunicação de forma autêntica, para que os docentes desenvolvam-se visando à integração das questões socioambientais na educação do administrador.

Estes domínios são ancorados fortemente na capacidade reflexiva dos docentes. Desta forma, o tema a seguir aborda esta questão.

5.6 CAPACIDADE REFLEXIVA

No contexto das críticas ao atual modelo de ensino de educação em Administração, os entrevistados apontaram para a necessidade de tornar esta educação mais holística e tratar dos temas socioambientais de forma mais integrada. Assim, necessitando desenvolver práticas reflexivas para ampliar a consciência tanto dos estudantes, como dos próprios docentes. Em muitos aspectos, a forma como as disciplinas acadêmicas e currículos em que os cursos de Administração são construídos falham significativamente na reflexão dos problemas

e questões que a sociedade enfrenta hoje, conforme abordado na contextualização desta tese e reforçado pelos entrevistados.

Neste sentido, os entrevistados reforçaram a necessidade do estímulo à capacidade de autoconhecimento dos docentes, com o desenvolvimento de uma forma de atuar em sala de aula que promova mais reflexão e que produza mais sentido para os alunos, por meio de ligações curiosas e criativas, permitindo aos alunos e docentes vivenciarem novas formas de pensar sobre o mundo e suas responsabilidades.

Foi ressaltada novamente a importância do desenvolvimento emocional para estimular mais a capacidade reflexiva dos estudantes, considerando a necessidade de fazê-los ver o mundo por outros pontos de vista também. O que pode ser entendido nas citações a seguir.

“[para integrar a questões socioambientais na gestão] necessita-se de um processo de aprendizagem transformacional para que indivíduos, equipes e organizações possam empreender, se eles desejam tornarem-se cada vez mais capazes de escutar no momento presente, a partir do qual emerge o futuro, cada vez mais alertas para os perigos e as oportunidades do momento presente e cada vez mais capazes de realizar de forma eficaz, transformacional, e sustentáveis [...] a capacidade reflexiva trabalha primeiramente numa perspectiva de dentro para fora, embora também reconheça a presença e influência de perspectivas de fora para dentro.” (Bill Torbert)

“Os docentes devem estimular mais a capacidade reflexiva dos estudantes, fazê-los ver o mundo por outros pontos de vista também.” (Ian Mitroff)

“Um dos grandes desafios, para implantar os princípios da responsabilidade na educação em gestão, reside no fato de que faltam programas mais focados no nível de graduação que desenvolvam a capacidade reflexiva dos estudantes e docentes.” (Jonas Haertle)

“As teorias educacionais falam muito sobre o professor reflexivo. O professor tem que refletir sobre a sua prática, pensar sobre o que funciona em sala de aula, como é o aprendizado, e registrar isto [...] o professor deve gerar experiências significativas, que podem ser discutidas em espaços pedagógicos de formação, não somente em capacitações de curta duração [...] há uma necessidade de desenvolver uma cultura de formação docente baseada na reflexão, que ainda não existe nas universidades.” (Janette Burnstein)

Os posicionamentos dos entrevistados, com relação à capacidade reflexiva, estão relacionados ao que foi apontado por Waddock e Lozano (2013), quando os autores abordaram que é necessária uma exploração reflexiva de significado junto aos estudantes, embora a educação em Administração precise desenvolver também o pensamento analítico. Os autores observam que as capacidades reflexivas são mais difíceis de trabalhar em aula do que a maioria dos tópicos disciplinares, porque

os professores precisam assumir papéis diferentes, e mais engajados, do que em abordagens típicas de estudos de caso ou aulas expositivas.

A capacidade reflexiva tende a ampliar a capacidade crítica e a visão dos professores, sendo vetores para a ampliação das capacidades reflexiva e crítica dos alunos. Desta forma, esta visão ampliada faz com que se perceba mais a transcendência da Administração, com uma visão holística. Com isto, na análise das entrevistas emerge o tema a seguir, que trata da necessidade de uma visão mais ampla do mundo por parte dos docentes em Administração.

5.7 VISÃO HOLÍSTICA (*BIG PICTURE*⁵)

A transformação da educação em Administração proposta nesta tese, em direção à sustentabilidade socioambiental, tem como foco desenvolver o que Cameron, Quinn e Dutton (2003) chamam de organizações positivas, ou seja, aquelas organizações que se caracterizam pela valorização, colaboração, virtuosidade, vitalidade e significado, onde abundância e bem-estar humano são indicadores-chave do sucesso da organização e os membros dessas organizações se caracterizam pela confiabilidade, resiliência, sabedoria, humildade e altos níveis de energia positiva.

A análise das entrevistas buscou entender como os entrevistados abordaram este ponto, com relação ao desenvolvimento docente, para transformar a educação em Administração em estimulador do surgimento de organizações positivas, emergindo o tema focado na visão do todo.

Como foi abordada nos temas anteriores, a educação em Administração necessita visar à expansão da consciência dos docentes e estudantes, examinando práticas transformadoras nos níveis do indivíduo, do grupo, da organização e da sociedade, partindo do foco individual para o foco em algo maior. Neste sentido, a transformação positiva dos docentes vem a ocorrer pelo desenvolvimento dos valores humanos e espirituais no trabalho, sendo uma perspectiva muito particular e

⁵ A expressão "*Big Picture*", utilizada na língua inglesa, refere-se à perspectiva do todo ao analisar uma situação ou problema. Nota do autor.

individual, mas que fornece uma grande quantidade de significado, comprometimento e criatividade aos docentes e conseqüentemente aos estudantes.

A análise das entrevistas levou ao entendimento de que: o reconhecimento do impacto que as organizações têm sobre a sociedade é a força motriz para os docentes de Administração atuarem como agentes de ampliação da consciência dos alunos. Com esta ampliação, percebe-se a interconexão com todas as coisas e um chamado para deixar um legado positivo para as futuras gerações. O desenvolvimento docente necessita estimular o surgimento de uma massa crítica de estudantes que comecem a vivenciar esta nova consciência, sendo co-criadores de um futuro desejado por todos e para todos.

Neste sentido, os professores e pesquisadores entrevistados apontam para a necessidade do desenvolvimento da visão holística dos docentes, como pode ser observado das citações extraídas das entrevistas.

“Um processo permanente de aprendizagem transformacional começa quando experimentamos algum tipo de diferença entre o que queremos fazer e o que somos capazes de fazer. A consciência dessa lacuna pode levar ao desenvolvimento de uma clara intenção de realizar algo além de nossa capacidade atual. O segredo fundamental desta aprendizagem é estar suficientemente desperto no momento para se envolver intencionalmente com o que se quer, desenvolvendo a consciência do todo” (Bill Torbert)

“Nos últimos dez anos não houve um foco no desenvolvimento mais amplo dos docentes, com foco em crescimento interior [...] um foco mais espiritual na atividade docente é necessário para ampliar a visão dos docentes, porém é difícil de trabalhar com o tema, deve-se trabalhar de forma a não causar reações negativas” (Gerald Cavanagh)

“Com uma reflexão filosófica percebemos que somos hóspedes do próprio corpo, esta é uma semente importante da espiritualidade, que não precisa ficar velho para sentir, ou seja, a mente vai se abrindo e ficando cada vez mais correta no sentido de dar valor ao que tem valor [...] esta é a grande semente individual da espiritualidade, ou seja, eu sou hóspede do meu corpo, quando você percebe isso você cuida dele como cuida da sua casa, assim como eu tenho que cuidar do planeta [...] então, o princípio da espiritualidade une o princípio da ecologia com o princípio da ética, são os três “Es”: espiritualidade, ecologia e ética, reconhecidos como interdependentes.” (Roberto Patrus)

“Estamos à beira de uma nova fronteira, em que devemos aprender a reconectar as ações das organizações com os valores sociais ou corremos o risco de erros mais significativos com relação às questões socioambientais.” (Josep Lozano)

“Necessita-se de uma base mais ampla para o desenvolvimento docente, relacionado à busca de uma visão mais ampla do mundo [...] onde a espiritualidade deve ser tratada como parte do sistema de pensamento, numa perspectiva filosófica.” (Ian Mitroff)

“Temos necessidade de um desenvolvimento holístico dos docentes, em todos os níveis de consciência, mudar seus modelos mentais que são baseados em uma visão basicamente econômica do mundo [...] o conceito

de inteligência espiritual pode auxiliar o desenvolvimento dos docentes, direcionado para uma mudança profunda.” (Judi Neal)

A visão holística apontada pelos entrevistados relaciona-se com o que Waddock e Lozano (2013) apresentam, no sentido que a educação em Administração precisa desenvolver nos líderes e futuros administradores a aprendizagem baseada na reflexão e consciência do todo. Os autores acreditam que existem efeitos em cascata ao desenvolver futuros gestores que tenham uma maior sensibilidade para os valores, para a autoconsciência e que reconheçam as ligações entre as empresas e a sociedade.

A ampliação da visão dos docentes foi relacionada com a necessidade de abordar conceitos relacionados desenvolvimento espiritual. A espiritualidade foi entendida como a conexão que é realizada com aspectos externos ao docente, reconhecendo a capacidade de influência mútua destes aspectos externos com os aspectos internos. A visão holística, estimulada pelo desenvolvimento espiritual, permite que os docentes percebam-se como parte de um todo maior que eles, conscientizando-os para atuarem de forma a impactar positivamente o todo, e serem impactados positivamente por este todo.

O desenvolvimento espiritual, citado pelos entrevistados, está relacionado com o que Zohar (2012) denomina de inteligência espiritual. Para a autora, a imagem mais ampla da inteligência humana pode ser tomada a partir de uma discussão sobre a inteligência espiritual, que é a inteligência com a qual enfrentamos e resolvemos os problemas de sentido e valor, a inteligência com a qual podemos colocar mais significado nas nossas ações e nas nossas vidas, de uma forma mais ampla, mais rica, a inteligência com a qual podemos avaliar que um curso de ação ou um caminho de vida é mais significativo do que o outro. Permite que os seres humanos sejam criativos, para mudar as regras e alterar situações. Ela nos permite atuar de forma a ampliar limites da experiência de vida.

No mesmo sentido, Wigglesworth (2014) define espiritualidade como necessidade humana inata para estar conectado a algo maior do que nós mesmos, algo que considera ser divino ou de nobreza excepcional. Isto significa que busca-se conectar a algo maior do que o ego imaturo, expresso nas pequenas necessidades. Desta forma, a autora define a inteligência espiritual como a capacidade de se comportar com sabedoria e compaixão, mantendo a paz interior e exterior,

independentemente da situação. A inteligência espiritual deve aparecer nas ações e nos comportamentos.

Com a emergência dos temas aqui apresentados a partir das análises das entrevistas, foi possível ter um entendimento de quais são os elementos necessários para a proposição de um *framework* para o desenvolvimento docente. Desta forma, avançou-se na busca de informações nos eventos citados para refinar estes temas e, conseqüentemente, refinar dos referidos elementos selecionados.

5.8 REFINAMENTO DOS TEMAS

Ressaltando o que foi colocado no início deste capítulo, foi realizada uma coleta de informações, com discussão em grupos, junto aos participantes de oficinas desenvolvidas em eventos no Brasil ligados à Administração (Ecoinnovar, EnANPAD e ENGEMA), com a finalidade de obter outras percepções sobre os temas que emergiram. Como detalhado nos aspectos metodológicos, estas oficinas utilizaram a metodologia denominada tecnologia do espaço aberto (*Open Space Technology*), na qual emergem temas de interesse dos participantes e as discussões acontecem em torno destes temas. Além dos eventos citados, foram obtidas informações em colóquio realizado no Brasil e em evento nos Estados Unidos. Os temas que emergiram foram também confrontados com as análises da primeira etapa de coleta de dados, realizada junto aos representantes de conselhos de Administração do Brasil.

O tema relacionado ao **desenvolvimento docente em múltiplas dimensões** foi amplamente discutido nos eventos, com posicionamentos que ressaltaram a importância dos docentes desenvolverem as habilidades de relacionamento pessoal e de autoconhecimento, bem como estarem conectados com as mudanças tecnológicas que impactam a sala de aula. Foi discutido e criticado o atual modelo de educação em Administração, focado em ferramentas utilitárias baseadas na racionalidade instrumental, e a falta de programas de desenvolvimento para os docentes. Desta forma, não são abertos espaços de diálogo em sala de aula que permitam explorar as potencialidades dos estudantes, desenvolvendo suas capacidades reflexivas.

Como proposta de avançar no desenvolvimento de uma educação mais ampla, que aborde também a razão substantiva, o papel do docente é mais de um indagador do que um transmissor de conteúdos. Para chegar a este papel, o docente necessita estar aberto e sair de sua zona de conforto, se desenvolvendo de forma individual e coletiva, tanto internamente como externamente.

Esta proposta atende ao que foi abordado na primeira etapa de coleta de dados, quando os entrevistados salientaram que o futuro administrador não é incentivado a trabalhar com aspectos mais externos às organizações, sendo necessário fomentar a compreensão de que as pessoas e organizações estão integradas em sistemas complexos.

Porém, foi ressaltada a grande dificuldade para a elaboração e implantação de programas de desenvolvimento docente, principalmente quando se trata de desenvolver as dimensões internas e de relação com os outros. Esta dificuldade reside no fato de existir uma cultura de individualismo, e até mesmo de supremacia, na atividade docente, onde o professor é o soberano em sala de aula, rejeitando influências externas e não compartilhando suas experiências.

As percepções relacionadas à **transcendência da Administração** apontaram para uma grande preocupação com a participação dos egressos dos cursos de Administração na sociedade. Foi abordada a responsabilidade dos docentes em educar os futuros administradores a partir da premissa de que eles atuarão sobre o seu meio, alterando-o com suas decisões e ações. Assim, os docentes devem ter consciência da transcendência da educação em Administração, para que estas decisões e ações estejam adequadas à realidade social que envolve as organizações, tendo a prioridade de contribuir positivamente nesta realidade.

Esta é uma preocupação que foi identificada também na primeira etapa da coleta de dados, com o reconhecimento de que a atual educação em Administração é incompleta, assim como todo o sistema acadêmico, pois não desenvolve satisfatoriamente os estudantes com relação às questões éticas e responsabilidades socioambientais das organizações. Necessitando uma educação mais próxima da realidade, que amplie a visão do futuro administrador. Com isso, organizações tornam-se elementos auxiliares nas mudanças sociais e econômicas positivas.

No sentido de avançar para aspectos relacionados à abordagem substantiva, foram levantados temas referentes ao desenvolvimento docente para a compreensão das variedades da condição humana, das relações interpessoais,

emergindo assim a necessidade de um **conteúdo emocional** neste desenvolvimento.

Neste sentido, as informações emocionais podem ser usadas para entender de forma empática o pensamento e o comportamento dos docentes. A compreensão da estrutura emocional dos docentes auxilia a motivação destes, por meio dos estímulos para perseguirem objetivos maiores com energia e persistência.

Nas informações coletadas nos eventos, foi reforçado que conteúdo emocional no desenvolvimento docente favorece a competência da construção e gerenciamento de relacionamentos, construindo redes entre docentes que tenham pontos em comum para a construção destes relacionamentos. Foi levantada uma questão com relação a esta construção, que foi a capacidade de controlar a propensão do julgamento, pensando antes de agir, sendo confiável e íntegro.

Com relação à **experiência vivencial**, o tema não foi abordado diretamente, mas foram identificados pontos relacionados à expansão da percepção dos docentes, por meio da reflexão prática e coletiva. O foco da expansão dos sentidos tem o objetivo de transformação pessoal dos docentes, esta transformação direciona-se aos valores e comportamento, para tornar o docente uma pessoa melhor.

A necessidade de ampliar as **capacidades reflexivas** na educação em Administração foi abordada na primeira etapa de coleta de dados, com o entendimento de que os administradores necessitam de um senso de consciência social mais desenvolvido, incorporando um objetivo maior à visão do negócio. Na segunda etapa apontou-se o estímulo à capacidade de autoconhecimento dos docentes, para promoverem mais reflexão e que produzam mais sentido para os alunos.

As análises da primeira e da segunda etapa de coleta de dados conduzem ao seguinte ponto: a reflexão pode levar à expansão da consciência, percebendo então a interconexão com todas as coisas e onde emerge o sentimento de deixar um legado positivo para as futuras gerações.

O tema relacionado à **visão holística** foi amplamente abordado desde a primeira etapa de coleta de dados até às informações coletadas nos eventos citados, onde foram obtidas as bases para refinamento dos temas. O consenso com relação ao significado desta visão não é claro, tendo diferentes percepções, de acordo com as etapas de coleta de dados. Nas entrevistas com os representantes

do sistema CFA/CRA, foi abordado que, no caso das instituições de ensino da área de gestão, tem-se a necessidade interna de reconhecer as fragilidades dos conhecimentos convencionais e trabalhar externamente com a sociedade para identificar seus problemas.

No caso das entrevistas com professores e pesquisadores em Administração, o foco foi também reconhecimento do impacto que as organizações têm sobre a sociedade. Porém, reconheceu-se a interconexão com todas as coisas e um chamado para deixar um legado positivo para as futuras gerações, sendo isto a força motriz para os docentes de Administração atuarem como agentes de ampliação da consciência dos alunos.

As informações coletadas nos eventos também apontaram para a necessidade da visão holística por parte dos docentes, mas de uma forma que significa desenvolver toda a pessoa, em diferentes níveis, como o físico, o emocional, o mental e o espiritual. Dentro do conceito que o ser humano tem aspectos conscientes e inconscientes, aspectos racionais e irracionais, sendo multidimensional.

A visão holística no desenvolvimento docente significa que o docente necessita reconhecer e valorizar a sua própria complexidade, ao reconhecer que todos co-criam o mundo, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio papel neste processo. Para isso, o docente necessita basear-se em seus recursos internos como um ser humano, com o intelecto, a introspecção, a intuição e a imaginação. Tendo consciência também dos recursos externos, com seu ambiente natural, social e político.

O Quadro 19 — Temas mediadores 19 da página seguinte apresenta um resumo referente aos pontos principais dos temas que emergiram das entrevistas e foram refinados com as informações coletadas em eventos no Brasil e Estados Unidos. Estes temas são os mediadores para a definição dos elementos do *framework* proposto nesta tese.

Nesta associação, a ampliação da visão dos docentes, por meio da capacidade reflexiva e das experiências vivenciais, exerce uma função central, onde se retroalimenta com o tema da transcendência da Administração, ampliando também a consciência da corresponsabilidade que os administradores e as organizações têm na sociedade.

Quadro 19 — Temas mediadores

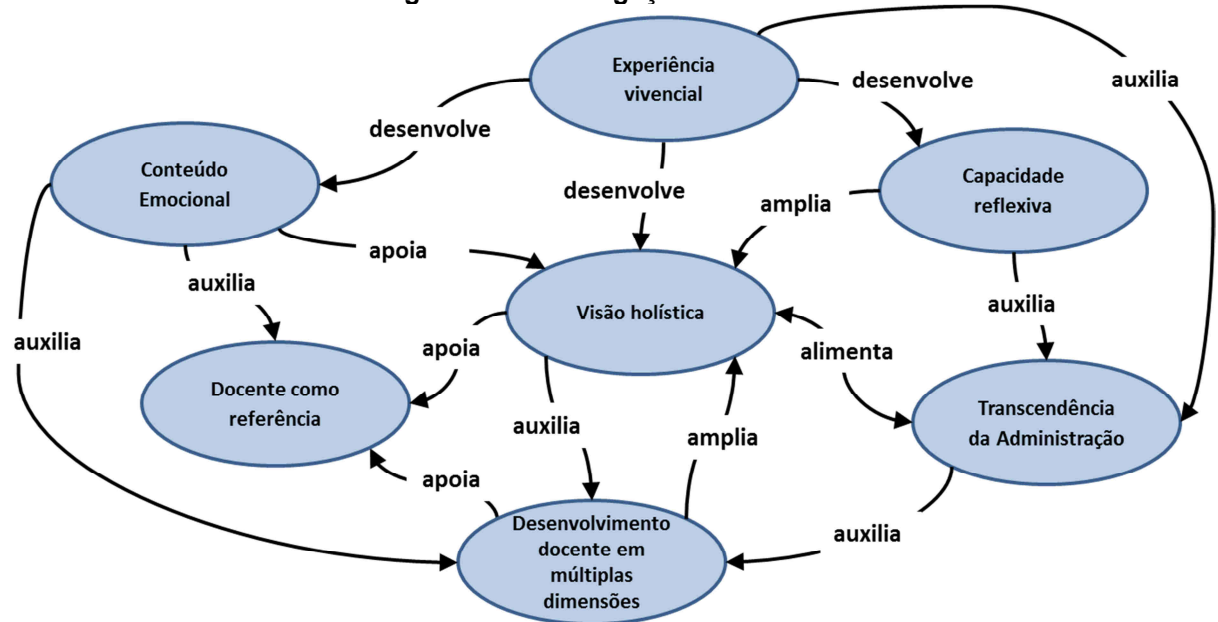
| Temas | Pontos principais |
|---|--|
| Desenvolvimento docente em múltiplas dimensões | Utilizar abordagens mais subjetivas que envolvam a realidade interna dos docentes; favorecer a transformação pessoal; abordar as questões mais qualitativas; desenvolvimento mais coletivo dos docentes; relação dos docentes com o meio externo para ajustes aos objetivos coletivos; reduzir a cultura do individualismo. |
| Transcendência da Administração | Abordar as questões éticas, com a ênfase nas responsabilidades socioambientais das organizações; estimular valores transcendentais e não somente os valores materialistas na forma de pensar e agir dos docentes; ter consciência da corresponsabilidade por possíveis problemas que as organizações possam gerar na sociedade. |
| Conteúdo Emocional | Emoções como uma fonte de motivação necessária para os docentes perseguirem objetivos maiores e alcançarem realizações duradouras; experiências emocionais dos docentes refletem no comportamento dos estudantes. |
| Experiência vivencial | Expansão dos sentidos dos docentes; ampliação da capacidade dos docentes refletirem coletivamente; transformação pessoal; docentes devem vivenciar experiências para ter o domínio do conhecimento e o domínio dos recursos para socializar este conhecimento. |
| Docente como referência | Conjunto de valores internos dos docentes que devem estar em consonância com o que é eticamente aceitável; docentes devem buscar a produção de sentido; desenvolver a capacidade de transitar entre os conhecimentos já estabelecidos e buscar novos conhecimentos, interpretando e produzindo significado para as questões socioambientais. |
| Capacidade reflexiva | Desenvolver práticas reflexivas para ampliar a consciência dos estudantes e dos docentes; vivenciar novas formas de pensar sobre o mundo e suas responsabilidades; ampliação da capacidade crítica e da visão dos docentes; docentes precisam assumir diferentes papéis e serem mais engajados. |
| Visão holística | Desenvolvimento dos valores humanos e espirituais para a transformação positiva dos docentes, fornecendo uma grande quantidade de significado, comprometimento e criatividade aos docentes e conseqüentemente aos estudantes; percepção da interconexão de todas as coisas; co-criação do futuro desejado por todos e para todos. |

Fonte: elaborado pelo autor.

A visão holística, decorrente da ampliação da visão, permite uma maior conexão com aspectos externos ao docente, percebendo-se como parte de um todo maior, conscientizando-o para atuar de forma a impactar positivamente o todo, e serem impactados positivamente por este todo.

A partir da emergência dos temas descritos, foi possível associá-los e combiná-los de maneira a gerar um efeito sinérgico destas relações, como apresentado na Figura 12 da página seguinte.

Figura 12 — Interligação dos temas



Fonte: Elaborada pelo autor.

O tema relacionado ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do docente também exerce um papel importante nesta associação, ao relacionar-se diretamente com o tema do docente como referência, apoiando-o, e interagindo com a visão holística, com apoio de uma visão mais transcendente da Administração.

Como citado anteriormente, os temas atuam como mediadores para a emergência dos elementos que compõem o *framework*. Desta forma, o item a seguir aborda esta emergência e a seleção dos elementos.

5.9 SELEÇÃO DOS ELEMENTOS A PARTIR DA EMERGÊNCIA DOS TEMAS

Os temas apresentados no item anterior emergiram durante a etapa de análise dos dados, atuando como mediadores para a seleção dos elementos do *framework* proposto nesta tese. Desta forma, a seleção dos elementos também seguiu o princípio da emergência proposto por Morin (2003), considerando que os elementos emergiram das associações e combinações, que são oriundas do efeito sinérgico das relações entre os temas, desenvolvendo suas características, formadas a partir destas relações.

O elemento central que emergiu para a construção do *framework* está relacionado com os **papéis dos docentes**, que está construído conceitualmente no capítulo VI. O conceito de papéis segue o apresentado por Mintzberg (1995), que são conjuntos organizados de comportamentos que pertencem, ou são identificados, a uma função ou posição dentro de uma organização social.

A referência aos papéis que os docentes exercem foi identificada em todos os temas descritos e corresponde diretamente com necessidade de uma ampliação da capacidade criativa dos docentes para a resolução de problemas. Esta capacidade criativa não se refere somente ao foco nas questões ou nos problemas externos, sendo necessária também uma transformação interna do docente.

Foi apontado o papel de auxiliar a transformação da Administração, e conseqüentemente da sociedade. Para isso, a epistemologia e prática precisam ser ampliadas, para gerar novos conceitos, ideias ou resultados de pesquisa, gerando organizações mais eficazes tanto economicamente como nas relações com seu meio social e ambiental.

O desenvolvimento dos papéis dos docentes necessita da integração de abordagens mais subjetivas, que envolvam as realidades internas dos docentes, com abordagens mais objetivas, que envolvam as suas realidades externas. Assim, emerge o elemento **dimensões**, descrito no capítulo VII, que são espaços que favorecem a transformação pessoal e o desenvolvimento dos docentes, impulsionando a relação dos docentes com o meio externo, visando reduzir a cultura do individualismo por meio da conexão com os objetivos coletivos. Com o desenvolvimento das dimensões dos docentes, tem-se como objetivo desenvolver valores transcendentais nos futuros administradores, e conseqüentemente nas organizações.

Este elemento possui uma ótica relacionada às abordagens do desenvolvimento interior subjetivo e do desenvolvimento exterior objetivo, e uma ótica focada no desenvolvimento individual e no desenvolvimento coletivo. Porém, apesar destes quatro focos terem qualidades próprias e irreduzíveis, eles são inter-relacionados formando uma unidade global.

Dentro de cada dimensão, é importante desenvolver práticas reflexivas para ampliar a consciência e responsabilidades dos docentes e em conseqüência ampliar a consciência dos estudantes, vivenciando novos pensamentos sobre o mundo com capacidade crítica ampliada. Desta forma, emerge o elemento que está relacionado

às habilidades que os docentes devem desenvolver, que são os **domínios** descritos no capítulo VIII. Os domínios visam melhorar o desempenho em cada um dos papéis, desenvolvendo a capacidade de transitar entre os conhecimentos, interpretando e produzindo significado para as questões socioambientais, integrando-as na educação em Administração.

Estes domínios requerem o entendimento de como as experiências emocionais dos docentes refletem no comportamento dos estudantes e como as emoções podem ser fontes de motivação necessárias para os docentes perseguirem objetivos externos maiores e alcançarem realizações duradouras. Além de proverem força e coragem para os docentes abordarem as questões da sustentabilidade socioambiental na educação do administrador.

Os domínios necessitam de direcionadores para o desenvolvimento integral dos docentes em Administração. Assim, emerge o elemento relacionado às **linhas** de desenvolvimento, descritas no capítulo IX, que atuam em cada uma das dimensões. Propõe-se uma linha de desenvolvimento emocional, entendendo que as atividades docentes devem ser uma extensão natural dos valores que os docentes reconhecem na sua dimensão subjetiva intencional.

A proposição da linha cognitiva visa expandir as percepções dos sentidos cognitivos dos docentes, para exercerem os julgamentos com base no entendimento holístico dos sistemas, buscando expandir também a capacidade de reflexão coletiva dos docentes, visando alcançar resultados socioambientais responsáveis e sustentáveis.

Para lidar com os complexos problemas sociais, ambientais e econômicos que o mundo enfrenta, emerge a linha ética para o desenvolvimento docente, permeando e integrando as linhas emocional e cognitiva, relacionando-se com os domínios e com as dimensões do desenvolvimento.

Para que o desenvolvimento docente aconteça, é necessário que os elementos descritos sejam acionados e se movimentem. A necessidade da ampliação da visão dos docentes emerge no *framework* como elemento **motor do desenvolvimento** dos docentes, descrito no capítulo X. O motor está relacionado à capacidade dos docentes para fazer conexões com algo maior do que eles. Esta capacidade relaciona-se ao conceito de espiritualidade, sendo entendida como a conexão que é realizada com aspectos externos ao docente, reconhecendo a capacidade de influência mútua destes aspectos externos com os aspectos internos.

O Quadro 20 apresenta uma descrição resumida dos elementos que emergiram, bem como quais os temas que mediaram esta emergência.

Quadro 20 — Resumo dos elementos

| Temas mediadores para a definição dos elementos | Elementos | Descrição dos elementos |
|---|---|--|
| Interação de todos os temas | Papéis dos docentes Capítulo VI | É o elemento central identificado, representado pelo conjunto organizado de comportamentos que são identificados com a posição dos docentes, sendo o objetivo central do desenvolvimento proposto. Permite educar os futuros gestores com visão transcendente, para tomarem decisões que impactarão positivamente a sociedade como um todo. Os papéis identificados são os de agentes de transformação positiva, de conectores e de produtores de sentido. |
| - Desenvolvimento em múltiplas dimensões - Transcendência - Visão holística | Dimensões Capítulo VII | Espaços de movimentação e desenvolvimento dos docentes, formando uma unidade global não elementar, constituída por quatro dimensões inter-relacionadas: a individual interna; a individual externa; a coletiva interna e a coletiva externa. |
| - Capacidade reflexiva - Docente como referência - Conteúdo emocional | Domínios Capítulo VIII | Correspondem às capacidades que os docentes devem desenvolver para tornar possível a integração das questões socioambientais na educação em Administração. Os domínios que compõem este elemento são: material, relação com os outros, poder pessoal, altruísmo e comunicação autêntica. |
| - Conteúdo emocional - Transcendência - Experimentação vivencial | Linhas Capítulo IX | Atuam como direcionadores éticos, estéticos e emocionais do desenvolvimento integral dos docentes em Administração. Atuam numa relação complexa com as dimensões e domínios propostos. |
| - Visão holística - Transcendência | Motor do desenvolvimento Capítulo X | Acionador e movimentador dos demais elementos. É a força motriz para atuar nas várias dimensões, linhas e domínios, como elemento transformador, distribuidor de energia e motivador. Focado na ampliação de visão e conexão com algo maior, a partir da atividade docente. Vincula-se com a espiritualidade nas organizações, que se refere ao impacto exercido em direção a um propósito transcendente, ou seja, fora da organização. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da emergência e seleção dos elementos aqui descritos, eles foram construídos conceitualmente e estão apresentados nos próximos capítulos. Para

esta construção, buscou-se um aprofundamento em novas referências conceituais. Na parte III da tese, os Capítulos de VI a X atendem ao objetivo de construir conceitualmente os elementos para a elaboração de um *framework* para desenvolvimento docente, visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro.

PARTE III - CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DOS ELEMENTOS

Capítulo VI – Papéis docentes

Capítulo VII – Dimensões do desenvolvimento docente

Capítulo VIII – Domínios no desenvolvimento docente

Capítulo IX – Linhas para o desenvolvimento docente

Capítulo X – Motor do desenvolvimento

Capítulo VI – Papéis dos docentes

“Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou.”

Albert Einstein

6 DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS DOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO

A partir da interligação dos temas que surgiram na segunda fase da pesquisa, emergiu o conjunto organizado de comportamentos que devem ser desenvolvidos de forma mais completa pelos docentes, visando ampliar o foco da educação do administrador com a inserção das questões socioambientais na educação em Administração de forma mais integral. Assim, o conjunto de papéis a serem desempenhados pelos docentes, visando à integração das questões socioambientais na educação em Administração, foi definido como elemento central do *framework* para o desenvolvimento docente.

Desta forma, buscaram-se em referenciais teóricos e conceituais e nas entrevistas realizadas com especialistas, definições conceituais destes papéis, indo ao encontro dos objetivos desta tese. As principais bases conceituais utilizadas na definição dos papéis advêm dos conceitos de *Edgewalker* (Neal, 2009 e 2013), Liderança Espiritual (Fry, 2009), e Xamãs Intelectuais (Waddock, 2015). Assim, foram definidos os três papéis principais a serem desempenhados pelos docentes para a integração das questões socioambientais na educação em Administração, que são os seguintes: *Agente de Transformação Positiva*; *Conector*, e *Produtor de Sentido*. A seguir, será detalhado cada um destes papéis e posteriormente serão apresentados os demais elementos propostos para o *framework* conceitual, que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos papéis dos docentes.

6.1 PAPEL DE AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO POSITIVA

O papel de agente de transformação exercido por docentes na área da Administração está relacionado com a capacidade de lidar com algo percebido como errado, bem como com a necessidade de corrigir isto. Neste sentido, Waddock (2015) usa o termo *healer*⁶ na língua inglesa e tem a convicção que todos estudiosos da gestão têm a capacidade de tornarem-se estes agentes, que ela particularmente

⁶ Curador, aquele que promove a cura (WEBSTER'S, 2012). Nota do autor.

denomina de “Xamãs Intelectuais”. Para chegar a esta afirmação, a autora entrevistou destacados professores e pesquisadores da área de gestão, em uma variedade de disciplinas.

Waddock (2015) ressalta que pessoas que não são consideradas formalmente intelectuais também têm o potencial para se tornarem estes agentes, em qualquer linha de trabalho, interesses ou prazeres que perseguem. Para isso, precisam seguir os próprios caminhos desenvolvendo um determinado poder e usando isto para melhorar algo além de si mesmo. Na elaboração desta afirmação, Waddock (2015) reforça que os intelectuais da área de gestão, atuando como os xamãs tradicionais, são fundamentalmente agentes de transformação que ajudam o mundo, as sociedades, as organizações ou os indivíduos a curarem-se, isto é, eles tornam esta capacidade de transformação um presente para o mundo de alguma forma.

O papel de agente de transformação também está ligado com o papel que Neal (2009) aponta para as pessoas que são eficazes em todas as medidas tradicionais, mas que também tem a capacidade de perceber o futuro, construindo pontes entre diferentes paradigmas e criando o que nunca foi criado antes, que a autora chama de *edgewalkers*⁷. A autora ressalta a importância da capacidade de transitar entre os conhecimentos já estabelecidos e buscar novos conhecimentos para a solução dos problemas contemporâneos.

Assim como o papel dos antigos xamãs, citados por Waddock (2015), para Neal (2009), os *edgewalkers* têm estado sempre presentes na sociedade, por exemplo, identificados como os pioneiros e líderes de negócios sustentáveis, tendo muito o que aprender com eles no complexo mundo de hoje, por eles transitarem no mundo visível (dos conhecimentos estabelecidos) e no invisível (dos conhecimentos emergentes ou não comumente utilizados nos seus meios).

Segundo Neal (2009), estas pessoas mostram que um novo modo de ser está surgindo na vida organizacional, oferecendo uma visão mais positiva da realidade. Visão que está baseada em uma perspectiva sistêmica, a qual assegura que estamos interligados a algo maior que a organização, assim, o que afeta um pode afetar muitos.

⁷ *Edgewalkers* são pessoas que caminham na borda, numa tradução livre. As bordas referem-se às fronteiras entre os vários conceitos ou conhecimentos, podendo assim acessá-los e integrá-los. Nota do autor, com base em Neal (2009).

A proposta deste papel de agente transformador para os docentes de Administração relaciona-se diretamente com necessidade de uma capacidade criativa para a resolução de problemas, conforme abordado na argumentação desta tese. Neste sentido, pode surgir uma maior criatividade a partir do trânsito dos docentes em mundos diferentes, ao acessar e mesclar diferentes paradigmas e conceitos, que é o que leva à criação de posicionamentos de vanguarda. Posicionamentos com um profundo compromisso com a expansão da consciência, a um ponto em que os docentes se tornem cada vez mais comprometidos com os aspectos transcendentais da educação em Administração.

Porém, Neal (2009) afirma que embora se tenha necessidades destes tipos de pessoas com posicionamento de vanguarda, atuando nas organizações para inová-las, também é necessária a presença de pessoas que auxiliem na manutenção dos sistemas funcionais tradicionais e que tenham algum nível de satisfação e apreço pela forma como as atividades estão sendo desenvolvidas no dia-a-dia. Corroborando com a afirmação da autora, reforça-se aqui que o objetivo do desenvolvimento docente, proposto nesta tese, pode não ter condições de ser direcionado a todo o corpo docente de uma instituição de ensino, mas sim está focado em desenvolver um número de docentes que possam atuar como motivadores para os seus pares e principalmente para os discentes.

Ao assumir este papel de transformador dentro do ensino de Administração, os docentes poderão enfrentar alguns transtornos enraizados na educação superior. Os transtornos ocorrem influenciados por vários paradigmas da cultura docente que cercam os intelectuais de gestão, tais como: práticas, teorias, métodos de pesquisa, de gestão e de consultoria, ensino, o papel das empresas na sociedade e com relação ao meio ambiente natural.

Waddock (2015) refere-se a estes paradigmas com o termo “mitos culturais”, usado pela autora na avaliação do ensino em Administração, da mesma forma que Meyer e Rowan (1977) usaram quando argumentaram que as estruturas organizacionais formais servem como representações de mitos institucionalizados, que acabam por moldarem as organizações. Assim, mitos culturais no contexto do estudo, ensino e prática da Administração incluem noções, ideias, representações, normas e padrões, sobre quais teorias e ideias são aceitas, ou seja, qual é a teoria que seria mais adequada (teorização) e como formatá-la para determinada situação.

Ao desempenhar um papel de agente de transformação, os docentes necessitam desenvolver métodos de pesquisa, ou abordagens adotadas em aula, para entenderem o que está acontecendo na prática ou teoria, desenvolvendo novas formas de ensino que alcancem os alunos, executando uma função de transformação que tenta corrigir alguns tipos de mitos culturais que são percebidos como não adequados para o contexto onde se está inserido. Tais mitos também moldam as práticas e normas de pesquisa, por exemplo, quando se considera o domínio de métodos quantitativos sobre qualitativos, por considerar os primeiros como sendo mais rigorosos.

Da mesma forma, mitos culturais moldam ensino e abordagens metodológicas. No ensino de Administração, metodologias de ensino baseadas em aulas expositivas (ou palestras) e baseadas em estudos de casos, até então, ajudaram a moldar a crença sobre o que é um ensino eficaz. Num sentido mais amplo, consideram-se os impactos de grande escala do mito ou da crença de que o objetivo de uma organização deve ser de maximizar a riqueza dos acionistas, acima de todas as outras considerações com as questões externas. Necessita-se então uma transformação de modelo de maximização da riqueza, incluindo uma visão mais transcendente à organização.

A transformação destes mitos relaciona-se com o que Kurucz, Colbert, e Markus (2013) apontam, com relação à sugestão de que não só os gestores precisam tornar-se mais conscientes de como as crenças e práticas de gestão contribuem para o impacto de suas organizações na sociedade, mas também que é necessário que os pesquisadores e professores usem esta perspectiva crítica, ao analisarem suas próprias práticas para a produção de conhecimento, acrescentando que o pensamento crítico é necessário para ampliar a discussão de inclusão das transformações sociais e ambientais na educação do administrador, indo além de um foco exclusivo em interesses corporativos.

Para Waddock (2015), estes mitos, ou crenças, representam a história que contamos para nós mesmos, sobre o que é, e o que não é apropriado em um determinado contexto, ou mesmo o que está e o que não está acontecendo. Cada um dos mitos molda o pensamento e o comportamento tanto na prática de gestão ou nas ideias e práticas dos que pesquisam e promulgam essas mitologias, como também na forma que os professores ensinam e atuam em atividades de consultoria.

Assim, a partir da necessidade de transformação destes mitos, visando um relacionamento mais próximo da realidade externa das organizações, é que se propõe nesta tese o desenvolvimento de docentes da área da Administração, para que possam assumir o papel de agentes de transformação positiva em uma ampla variedade de formas, mas essencialmente através da busca de diferentes bases epistemológicas para a criação de soluções para os problemas sociais e ambientais, em conjunto com os estudantes. Estas bases provavelmente atenderão as necessidades internas e externas das organizações por um espaço de tempo, sendo então necessária a substituição, em momentos e contextos posteriores, quando serão necessárias novas histórias, que gerarão novas soluções.

O surgimento das novas histórias pode ser entendido como um processo cíclico de adaptação, como proposto por Holling e Gunderson (2002), que se dá a partir da dimensão potencial, que representa o potencial disponível para a mudança com a determinação da gama de opções possíveis, e da dimensão conectividade, que representa o grau de ligação entre os agentes, sendo uma medida que reflete o grau de rigidez ou flexibilidade do sistema e a sua sensibilidade a alterações internas e externas, como foi apresentado e discutido no item 2.3.3 do Capítulo II.

Considerando o sistema educacional como um sistema altamente integrado, ele se relaciona ao que Holling e Gunderson (2002) apontam, onde a conectividade deste tipo de sistema aumenta até um ponto de sobre conexão, ou hiperconectividade, onde o próprio sistema torna-se uma estrutura rígida e autoconstruída, devido ao enorme número de ciclos realimentadores, que se tornam bloqueados no que os autores chamam de "abraço mortal". Nesta situação, o sistema torna-se muito vulnerável devido à sua incapacidade para responder, o que conduzirá inevitavelmente a um colapso seguido de uma reorganização, no caso de o sistema possuir recurso-chaves suficientes (ou seja, capacidade de resiliência). Assim, o potencial hiperconectado do sistema diminui a limiares críticos e os recursos residuais se reorganizam, fazendo surgir oportunidades potenciais para a experimentação e inovação, que aqui podem ser relacionadas com o surgimento de novas formas de abordar os problemas.

O papel de agente de transformação dos docentes não se refere somente ao foco nas questões ou nos problemas externos, sendo necessária também uma transformação do próprio docente. A seguir, detalham-se as diferentes

transformações para o desenvolvimento de docentes em Administração, visando à integração das questões socioambientais na educação do futuro administrador.

6.1.1 Transformação pessoal

Um ponto principal para o docente da área de Administração se tornar um agente de transformação é buscar a sua própria transformação positiva. Nas suas pesquisas, Waddock (2015) identificou que essa necessidade de autotransformação foi evidente com muitos de seus entrevistados, os quais trabalham para transformar positivamente o sistema onde estão inseridos, no sentido de corrigir os seus problemas, bem como para encontrarem as suas vocações neste trabalho. Quando eles encontraram seus caminhos para alcançarem os seus propósitos centrais, ou vocações, eles estavam, em certo sentido, num processo de transformação pessoal.

A transformação pessoal é uma perspectiva muito particular e individual, mas fornece uma grande quantidade de significado, comprometimento e criatividade. Segundo Neal (2009), a transformação pessoal tem como base a autoconsciência, que é a consciência dos pensamentos, valores e comportamentos, e um compromisso de utilizar parte de seu tempo para a autorreflexão, com o objetivo de se tornar uma pessoa melhor. Pessoas com um alto grau de autoconsciência estão em contato com o corpo, a mente, a emoção e o espírito, experimentando interconexões entre estes elementos do ser humano.

Por meio da autoconsciência os docentes podem confiar mais em suas respostas internas e conhecimento interior sobre pessoas e situações. Para o caminho da autoconsciência, é necessária a compreensão dos valores individuais fundamentais, por parte dos docentes, e a partir disto ter o comprometimento de viver alinhado com eles. A mudança começa no interior do docente e se expande para fora dele, com a compreensão dos valores individuais e dos valores da instituição, relacionando-os com os valores da sociedade.

A transformação pessoal também é apontada por Neal (2013) como um dos caminhos para a criação de organizações que estão em conexão com algo maior do que elas. Desta forma, a transformação pessoal é uma forma de desenvolvimento

dos valores humanos e espirituais no trabalho que pode não precisar de qualquer tipo de sanção ou conscientização organizacional.

Neal (2013) aponta como motivadores para a transformação pessoal a sensação de inquietude, de sentir-se parte de algo maior, que pode não saber exatamente o que significa, além da busca pela integração da jornada interna com a jornada externa, buscando entender o significado e propósito da existência.

Assim, as atividades docentes podem prover oportunidades para o desenvolvimento profissional, pessoal e espiritual, baseando-se na convicção de que cada um de nós tem uma missão na vida e um propósito para estar aqui executando algum trabalho. Esta afirmação vai ao encontro do apontado por Cavanagh (1999), onde a separação em compartimentos do trabalho, da vida, da família e do espírito, pode acabar com a autenticidade das pessoas, deixando-as com sentimentos de insatisfação, alienação e gerar estresse, salientando a necessidade da busca de sentido e propósito para a satisfação interna das pessoas, de forma integral, tanto nos locais de trabalho como nas demais atividades.

Com relação ao propósito, Mitroff e Denton (1999) identificaram que as organizações que têm um forte senso de ligação com algo maior do que elas, que os autores relacionam ao senso de espiritualidade, permitem que os funcionários exerçam fortemente seus valores e crenças éticas em seu local de trabalho, dando condições para mostrarem mais criatividade e flexibilidade no trabalho. Para os autores, quando as pessoas encontram um trabalho mais gratificante e significativo elas possuem um melhor desempenho.

Assim, a busca do propósito nas atividades docentes torna-se um elemento central no processo de desenvolvimento do corpo docente para a integração de um enfoque que considere as questões sociais e ambientais nos cursos de Administração. Encontrar este propósito pode ocorrer através de experiências profissionais ou em um momento de intuição repentina e reconhecimento, a chamada percepção súbita, ou ao longo do tempo.

Porém, Waddock (2015) adverte que este processo de transformação pessoal, relacionado à busca do propósito, exige coragem, confiança e convicção de avançar numa questão intelectual que se acredita importante, mas que muitas vezes pode ir contra a corrente principal de pensamento, ou corrente mitológica como citado anteriormente. O Quadro 21 apresenta os pontos importantes para serem

abordados na transformação pessoal dos docentes em Administração, visando tornar a educação em Administração mais transcendente.

Quadro 21 — Pontos importantes na transformação pessoal

| Pontos | Descrição |
|---------------------|--|
| Autoconsciência | Consciência que os docentes devem ter dos seus pensamentos, valores e comportamentos, os quais moldam as maneiras de serem. A autoconsciência deve estar relacionada à autorreflexão dos docentes, com o objetivo de tornarem-se pessoas melhores, experimentando interconexões entre o corpo, a mente, a emoção e o espírito. |
| Valores individuais | São as bases para a transformação individual, entender o que é importante para os docentes, o que dá suporte para começarem a mudança interna e expandir para fora deles, relacionando aos valores da organização. |
| Busca do propósito | É o elemento motor da transformação pessoal para os docentes, estando relacionado ao forte senso de ligação com algo maior do que eles. Quando encontrado o propósito, as atividades docentes se tornam mais gratificantes e significativas, levando a um melhor desempenho em sala de aula. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, para o desenvolvimento docente de forma integral, a facilitação da transformação pessoal pode se dar quando ocorre em relação complementar com a transformação do ensino e das pesquisas em Administração, e conseqüentemente com a transformação da Administração, que é o ponto seguinte a ser abordado.

6.1.2 Transformação da Administração

Como foi discutido na argumentação desta tese, o ensino e a pesquisa em Administração passam por um mal-estar intelectual, ou desordem, que necessita de uma avaliação mais profunda para sua transformação, ou seja, a alteração de seu funcionamento. Para os docentes da área de Administração, a desordem muitas vezes se refere aos campos de teorias e concepções sobre as práticas de gestores e líderes, relacionados aos papéis que as organizações têm, ou deveriam ter, no meio onde estão inseridas, bem como ao modo como as sociedades funcionam, ou deveriam funcionar, com relação às instituições dentro delas e as interações de cada um desses subsistemas em um sistema como um todo.

Um foco particular de mudança que os docentes têm potencial para atuarem está nas teorias, ou conjunto de ideias, que satisfaçam a necessidade de corrigir ou melhorar a abordagem para uma pesquisa direcionada a algo que está precisando de mudança. Assim, os docentes podem buscar novos conceitos, ideias ou resultados de pesquisa em diferentes campos do conhecimento, inserindo nas suas práticas docentes, visando educar os administradores e gerar organizações mais eficazes tanto economicamente como nas relações com seu meio social e ambiental. Este posicionamento vai ao encontro do proposto por Waddock (2015) e por Waddock e Lozano (2013), com reação a tornar a educação em Administração mais holística.

A mudança na Administração, aqui argumentada, tem como foco desenvolver o que Cameron, Quinn e Dutton (2003) chamam de organizações positivas, que se caracterizam pela valorização, colaboração, virtuosidade, vitalidade e significado, onde abundância e bem-estar humano são indicadores-chave do sucesso da organização e os membros dessas organizações se caracterizam pela confiabilidade, resiliência, sabedoria, humildade e altos níveis de energia positiva..

Para Cameron, Quinn e Dutton (2003), o desenvolvimento destas organizações é possível quando os pesquisadores e acadêmicos da área de gestão enfatizam teorias de excelência, transcendência, comportamentos positivos e espirais positivas focados no florescimento das pessoas, organizações e sociedade. Sendo assim, este é um papel a ser assumido mais fortemente pelos docentes em Administração, e que deve ser desenvolvido.

Alinhada à visão dos autores anteriormente citados, Neal (2013) propõe o desenvolvimento de gestores que criem o que ela chama de “Organizações Iluminadas”, que são organizações que alimentam o espírito humano de seus colaboradores, construindo equipes com ânimo, que têm uma cultura que valoriza a diversidade das expressões espirituais que as pessoas trazem, têm o compromisso de ação ética, além de terem um sentido de missão transcendente no mundo.

Desta forma, como resumido no Quadro 22, ao assumirem mais fortemente o papel de transformadores da Administração, os docentes necessitam repensar as bases epistemológicas que estão usando nas suas atividades, questionando o que está proposto, visando à transformação positiva da sociedade. Assumindo assim o importante compromisso de geração e difusão de conhecimento na educação de

administradores, tendo em vista o impacto social, econômico e ambiental destes profissionais no comando de organizações.

Quadro 22 — Pontos para os docentes atuarem na transformação da Administração

| Pontos | Descrição |
|----------------------|--|
| Teorias e concepções | Buscar bases epistemológicas relacionadas à ética e a responsabilidade socioambiental, que questionem as atuais bases da educação em Administração, visando à transformação positiva da sociedade, alimentando o espírito dos estudantes. |
| Missão | Reconhecer o caráter transcendente da educação em Administração, transmitindo aos estudantes a ideia de que as organizações também têm missões transcendentais. |
| Visão externa | Reconhecer a capacidade que os docentes têm para fazerem conexões com aspectos externos às atividades docentes na educação em Administração, reconhecendo a influência mútua dos aspectos externos com os aspectos internos destas atividades. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este compromisso atende à crítica de Barbieri e Silva (2011), quando apontaram que na educação atual dos administradores ocorre um entendimento parcial sobre as questões socioambientais, devido à visão antropocêntrica, o que dificulta o diálogo com defensores de posicionamentos que trabalhem com abordagens transdisciplinares e com questões relativas à ética e responsabilidade social nos cursos de Administração.

6.1.3 Transformação positiva da sociedade

O papel de agente transformador positivo na sociedade que os docentes de Administração necessitam desenvolver, num sentido complementar aos papéis anteriores, está relacionado com as construções sociais do campo de estudo da Administração, com a maneira de fazer pesquisa, com os construtos teóricos usados e com a forma que a Administração é praticada ou ensinada, causando impacto nas organizações e conseqüentemente na sociedade.

Para Waddock (2015), como citado anteriormente, estes construtos teóricos também podem ser vistos como formas de mitologias culturais, chamados de reinos imaginários, construções sociais de aparência realistas, desenvolvidas por um conjunto de profissionais e teóricos que moldam a maneira como as disciplinas se

desenvolvem, são compreendidas e são divulgadas. Ou seja, pode-se considerar o reino imaginário como uma construção que, de alguma forma, tenta refletir a realidade, ainda que composta de ideias. Embora as ideias sobre esses elementos do trabalho sejam criações intelectuais, tornam-se de certa forma reais pelos sistemas de crenças que os cercam, pelo menos até que um novo conjunto de ideias venha para substituí-las.

Assim, o papel do docente como agente transformador positivo junto à sociedade, refere-se à percepção de que algo está errado, ou algo não está sendo adequadamente concebido ou realizado na prática, dentro dos sistemas de crenças e normas culturais propostos, buscando criar novas formas para abordar os problemas. Para corrigir a situação, estas formas podem estar associadas com a definição das normas de pesquisa, das teorias e das práticas de gestão, como discutido no item anterior, o que muitas vezes pode abalar o senso comum, ou normas aceitas, para criar algo diferente e novo.

Waddock (2015) aponta que esta transformação é desafiante, pois exige do docente ou pesquisador de Administração uma sabedoria para fazer ligações entre o bom, o verdadeiro e o belo. Esta sabedoria pode ser definida como uma combinação da imaginação moral ou a capacidade de ver as implicações éticas do sistema (o bom), com o pensamento sistêmico ou a capacidade de ver as coisas como elas "realmente" são (o verdadeiro, baseado num sistema de crenças), e com sensibilidade estética ou a capacidade de coerência, beleza e plenitude (o belo), uma combinação que está a serviço de tornar o mundo um lugar melhor.

Assim, no caminho para desenvolver esta sabedoria, visando o desenvolvimento do papel do docente de transformador social, é importante abordar o conceito de Investigação Apreciativa proposto por Cooperrider (2001), que é uma abordagem para a mudança organizacional ou social que enfatiza o que já está sendo bem feito em uma instituição, que são as situações ideais. O objetivo da Investigação Apreciativa é de estimular novas ideias, histórias e imagens que gerem novas possibilidades de ação. Para o autor, a ideia desta abordagem é de certa forma artística, no sentido de que o pesquisador toma imagens, momentos, narrativas e exemplos a partir de uma textura do real, ou seja, identifica os ideais que estão na textura do real.

Esses ideais são os mundos imaginários que o processo da Investigação Apreciativa constrói, e em seguida tenta fazer isto um objetivo para sonhar com o

mundo que se quer para a existência. Ou seja, neste processo de desenvolvimento muda-se a forma de ver os problemas e os conceitos que os rodeiam, começa-se então a mudar o pensamento e, em última análise, transforma-se a realidade.

Desta forma, a abordagem da Investigação Apreciativa vai ao encontro do papel de agente transformador positivo da sociedade, a ser desenvolvido e assumido mais fortemente pelo corpo docente da Administração. A abordagem possui um princípio positivo, propondo que o impulso de mudança socioambiental sustentável requer ligações sociais positivas de afeto.

Conforme Cooperrider (2001), sentimentos como esperança, emoção, inspiração e alegria aumentam a criatividade, a abertura a novas ideias e pessoas, e aumenta a flexibilidade cognitiva. Estes sentimentos também promovem as fortes ligações e relações entre as pessoas, principalmente entre os grupos em conflito, o que é necessário para a mudança da realidade social. Para o desenvolvimento docente, estas ligações e relações exercem importantes papéis para a proposta de soluções para os problemas da sociedade.

A necessidade da transformação da realidade social também é abordada por Giacalone (2004), o qual descreve o reino imaginário da educação nas áreas de gestão, que ele também reforça que precisa de mudança, integrando elementos holísticos e espirituais. O autor reconhece que professores da área de gestão não desenvolvem satisfatoriamente as questões éticas com os alunos, sendo corresponsáveis pelas eventuais transgressões que as organizações promovem na sociedade. Responsabilidade assumida ao promulgarem uma visão de mundo que facilita as decisões questionáveis, criando estrategistas brilhantes que sabem como promover a criação de riqueza material, onde o sucesso financeiro é definido sem responsabilidades transcendentais, ensinando o reducionismo tático, onde o mérito de uma tática depende se ela resulta em lucros para si ou para uma empresa.

Giacalone (2004) aponta que em busca de um ganho pessoal ou empresarial, os defensores dessas estratégias e táticas reducionistas inserem elementos nocivos (físicos, psicológicos e espirituais) para os alunos, para as organizações nas quais trabalham e para a sociedade em geral.

Desta forma, Giacalone (2004) defende um ponto básico na educação do gestor, que ele chama de uma educação transcendente para a gestão, que é

baseada em cinco objetivos: empatia, geratividade⁸, mutualidade, aspiração civil e intolerância à ineficácia da humanidade. A educação transcendente, defendida pelo autor, conecta-se ao desenvolvimento do papel dos docentes como agentes transformadores da sociedade, que é uma das propostas desta tese. Esta transformação não está relacionada a deixar de desenvolver os valores materiais dos indivíduos, das organizações e da sociedade, mas sim de estimular valores transcendentais e não somente materialistas na forma de pensar e agir dos indivíduos, das organizações e da sociedade.

Com base na integração das proposições de Waddock (2015), Cooperrider (2001) e de Giacalone (2004) com os dados coletados nas entrevistas com pesquisadores no Brasil e exterior, emergem características marcantes a serem desenvolvidas pelos docentes dos cursos de Administração, para assumirem mais profundamente o papel de transformadores positivos da sociedade. Estas características são a empatia, a capacidade gerativa e a mutualidade, apresentadas a seguir e resumidas no Quadro 23, na página seguinte.

A **empatia** refere-se à experiência de entender a condição de outra pessoa, a partir da sua perspectiva, colocando-se no lugar dela e procurando sentir o que ela está sentindo, reforçando comportamentos sociais positivos. Assim, a compreensão empática dos docentes refere-se a entender a realidade dos alunos, ter percepção do mundo dos alunos como se este mundo fosse o seu próprio, procurando levá-los ao desenvolvimento da autoestima, pois sentem que são importantes e que seus sentimentos são considerados.

Para um desenvolvimento docente integral, é importante que os docentes entendam qual o legado que os esforços educativos deixarão na geração de líderes que estão sendo educados, num sentido de entenderem que a integridade das atividades das organizações causa impacto no bem-estar do todo. Assim, a **capacidade gerativa** dos docentes está relacionada à educação dos administradores para a criação de organizações prósperas com relação à questão material, mas também com relação à criação de prosperidade relacionada à esperança, compaixão, altruísmo e gratidão por aqueles que fazem as organizações prosperarem. Esta é uma característica que permite reconhecer que não se pode

⁸ A geratividade traz a noção de produção, cuidado e atendimento. Pessoas gerativas (produtivas) podem cuidar de outras pessoas. Aqui o termo é utilizado no sentido de produzir algo positivo para os outros. Nota do autor.

fazer o mundo perfeito sozinho, mas que docentes e pesquisadores desempenham um papel essencial em fazer a vida do outro melhor, trabalhando em conjunto com os discentes, o que reforça a compreensão empática abordada anteriormente.

A **mutualidade** é uma característica transcendente para o desenvolvimento dos docentes, com a qual auxiliam os alunos a compreenderem que o sucesso alcançado é melhor não quando se dá somente em termos pessoais, mas quando se alcança uma vitória comum. É uma característica focada no proposto por Giacalone (2004), de que ao alcançar uma vitória unilateral, muitas vezes com base na brutalidade, o preço desta vitória pode causar um desconforto em termos éticos. Assim, ao desenvolver junto com os alunos a sabedoria de mutualidade, cria-se um ambiente favorável para o entendimento de que o alcance de objetivos mútuos reduz o medo de que se pode perder.

Quadro 23 — Características dos docentes como transformadores da sociedade

| Características | Descrição |
|------------------------|--|
| Empatia | O desenvolvimento da capacidade de entender a condição de outra pessoa, o que permite ao docente compreender as realidades dos alunos, suas percepções de mundo, procurando levá-los ao desenvolvimento de suas características pessoais e habilidades profissionais. |
| Capacidade gerativa | Os docentes desempenham um papel essencial ao desenvolverem nos estudantes a capacidade de entenderem que as atividades das organizações causam impacto no bem-estar do todo, criando organizações prósperas com relação à questão material, mas também com relação à criação de prosperidade relacionada à esperança, compaixão, altruísmo e gratidão. |
| Mutualidade | Característica relacionada ao entendimento que sucesso alcançado pela organização é melhor quando gera ganhos para as demais partes interessadas, criando um ambiente favorável para o alcance de objetivos mútuos, reduzindo as preocupações com possíveis perdas. O reconhecimento da transcendência da educação em Administração favorece o desenvolvimento desta e das demais características. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desta forma, a transformação proposta refere-se a uma educação mais experimental e também mais holística, uma educação que enfoque o desenvolvimento cognitivo, mas que trabalhe também com o coração e o espírito. Educar criativamente em torno da mente, e ao mesmo tempo em torno de emoções com a inteligência emocional. Desenvolver o papel docente de agente transformador positivo no ensino de Administração requer incorporar todo o ser humano, com a sua cognição, a sua emoção e a sua espiritualidade.

6.2 PAPEL DE CONECTOR

Na definição do desenvolvimento do papel dos docentes como transformadores positivos, descrita no item anterior, abordou-se a necessidade de buscar novas bases epistemológicas para as transformações necessárias na sociedade. Desta forma, num sentido de complementariedade de papéis, a seguir está descrito o papel de conector, que se faz necessário para que os docentes da área da Administração atuem como mediadores das realidades, expandindo os limites epistemológicos da Administração, inserindo as questões sociais e ambientais de forma mais integral na educação dos futuros gestores. Expansão que ocorre por conexões que ligam ideias, teorias, metodologias e abordagem pedagógicas, através das fronteiras das disciplinas tradicionais.

A capacidade de conectar ideias é uma competência importante que os docentes em Administração devem desenvolver, para que tenham a capacidade de ver as situações pela ótica holística, indo além da forma fragmentada. Conectar significa fazer ligações, e o sucesso dos docentes da Administração com relação às questões socioambientais vem, em parte, pela capacidade de fazer ligações que ainda não foram feitas. Para isso, é necessário atravessar as fronteiras para encontrar novas ideias, percepções e práticas e, em seguida, fazer novas conexões.

Com o desenvolvimento de uma visão holística, os docentes raramente estarão satisfeitos com o estado atual de seus aspectos intelectuais ou outras questões de suas vidas de trabalho, ou seja, vão procurar ver onde é necessária a transformação ou onde existem lacunas que as novas conexões auxiliem a desenvolver soluções, para tornar o mundo mais próspero.

Ao atuarem como conectores, os docentes podem integrar e reunir ideias de novas maneiras, de modo que eles estarão constantemente expandindo as bordas existentes na Administração (por exemplo, os limites disciplinares) para encontrar novas formas de pensar, ser e agir no mundo, ou cruzar para novos domínios do conhecimento, para descobrir como as atividades são realizadas nestes domínios e trazer de volta essas informações para o domínio da Administração, fornecendo novos conhecimentos e novas perspectivas.

As novas perspectivas, para Waddock (2015), procuram criar ordem onde há desordem ou mal-estar, através de conexões que coletam informações e

percepções de diferentes domínios para apoiar a transformação de paradigmas relevantes. Para a autora, os docentes e pesquisadores em Administração devem ampliar as suas visões e se envolverem com vários e diferentes domínios do conhecimento, então eles criarão pontes entre esses domínios, na tentativa de fazer conexões, e ela particularmente denomina estas pessoas de “xamãs intelectuais”, como foi descrito no item anterior.

A proposição de Waddock (2015), com relação a criar ordem onde há desordem, relaciona-se com o que Morin (2003) denomina de anel tetralógico, conforme detalhado no capítulo II, onde ordem e desordem são termos inseparáveis e que necessitam um do outro, numa relação complexa, ou seja, complementar, concorrente e antagônica. A organização surge a partir das possibilidades de interação entre ordem e desordem, onde as interações são inconcebíveis sem desordem, isto é, sem desigualdades, turbulências e agitações, e a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações ou conexões.

Ao fazer estas conexões, buscam-se novas informações que podem ser trazidas de volta para um domínio próprio e particular de experiência, e desenvolver novos tipos de conexões neste domínio. Assim, ao se envolverem com vários domínios, ou seja, as disciplinas, as teorias, ideias, funções, práticas ou atividades de pesquisa da Administração, pesquisadores e docentes também tendem a ver as situações de uma maneira que os outros não veem.

O papel de conector proposto para os docentes e pesquisadores, o qual atravessa fronteiras buscando novas perspectivas, é também embasado nas características de indivíduos que Neal (2009) denomina de *edgewalkers*, já citados anteriormente, pois atuam na construção de pontes entre conhecimentos para abrir novos caminhos. Neal (2009) observou gestores e docentes orientados por visões que transcendiam as suas atividades, que buscaram com toda convicção informações em domínios diferentes dos seus domínios convencionais, por exemplo, buscaram informações e experiências nas práticas de meditação, vivências na natureza ou em outras práticas contemplativas, para usá-las em suas práticas de gestão e docência.

Transitar entre diferentes domínios sugere uma postura interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar de trabalho, ou um trabalho que integra teoria e prática, integra a vida dentro e fora do trabalho, ou em outros domínios de atuação. Ao atravessar as fronteiras que existem entre os domínios, ou mundos, e fazendo

conexões entre eles, os docentes em Administração podem também buscar e descobrir informações úteis para que eles possam transformar positivamente os domínios particulares de interesse, que no foco desta tese é o domínio referente à educação para a sustentabilidade socioambiental na Administração.

Com relação à questão transdisciplinar, Morin (2002) é enfático ao afirmar que os atuais problemas sociais, econômicos e ambientais que a sociedade vem enfrentando, são extremamente complexos para serem abordados de forma disciplinar isolada. Sendo então necessário um pensamento que seja múltiplo, bebendo em diferentes domínios do conhecimento.

Este movimento de ir e vir em diferentes domínios, podendo influenciá-los, relaciona-se com o princípio da recursividade proposto por Morin (2002b), pois no circuito recursivo os estados ou efeitos finais produzem, também, os estados iniciais ou as causas iniciais. Desta forma, os produtos e efeitos gerados por um processo recursivo são, ao mesmo tempo, co-causadores desse processo. Lembrando também que Morin (2002b) afirma que o conhecimento não é um simples produto, estando ativo e presente na autoprodução permanente da sociedade. Assim, ao buscar conhecimentos em um novo domínio, pesquisadores e docentes do domínio da Administração levam conhecimentos relacionados a esta área, podendo influenciar o domínio visitado, com suas diferenças ou antagonismos.

Desta forma, uma função essencial dos docentes em Administração é a de mediar realidades para realizar as conexões necessárias. O mediador é o reconciliador de diferenças, colocando-se em uma posição intermediária entre posicionamentos concorrentes ou contraditórios, tentando resolver essas diferenças de forma criativa, muitas vezes trazendo informações de uma realidade para outra. Criatividade que muitas vezes traz novos esclarecimentos ou percepções que não poderiam ser obtidos permanecendo dentro de um único modo de pensar antigo ou a partir de um único domínio.

Alinhado com a função de conexões disciplinares, intelectuais, teórico-práticas, Torbert (2013) descreve um entrelaçamento, onde vê o ensino e a pesquisa como complementares. A complementariedade ocorre na interligação do ensino, consultoria e pesquisa-ação, no mundo exterior, com a construção de teoria, para depois testá-la novamente através de pesquisa-ação, entrelaçando-as em vez de ter competição entre o ensino e a pesquisa. Assim, procura avançar os limites do atual ensino de Administração para construir pontes entre diferentes domínios.

Com base nas entrevistas realizadas com os pesquisadores brasileiros e do exterior e nos referenciais consultados, reforça-se aqui a necessidade do desenvolvimento do papel de conector dos docentes em Administração, com os pontos importantes apresentados no Quadro 24 na página seguinte. Este papel visa gerar impactos positivos e significativos na sociedade, ao construírem pontes entre o mundo das ideias e teorias e o mundo da prática, em particular no que diz respeito às questões relacionadas às dimensões social e ambiental da sustentabilidade. Estas conexões visam produzir sentido para as pesquisas e projetos que professores e pesquisadores de Administração estão envolvidos, fazendo novas conexões.

Quadro 24 — Pontos importantes no papel de conector

| Pontos | Descrição |
|-------------------------------------|--|
| Transitar entre diferentes domínios | Tem o objetivo de expandir os limites dos conhecimentos que a educação em Administração utiliza, para abordar as questões econômicas, sociais e ambientais de forma mais integral na educação dos futuros gestores. Busca de bases em diferentes áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, Antropologia, Espiritualidade, dentre outras. |
| Conectar ideias | A expansão dos limites do conhecimento se dá por conexões que ligam ideias, teorias, metodologias e abordagem pedagógicas, através do que se poderiam considerar fronteiras na forma das disciplinas tradicionais. |
| Mediar realidades | A mediação é a reconciliação de diferenças. Desta forma, o docente atua colocando-se em uma posição intermediária entre posicionamentos concorrentes ou contraditórios, visando integrar as diferenças de ideias de forma criativa. A integração pode trazer informações de uma realidade para outra e a mediação das realidades tem como base as conexões de ideias, acima descritas. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme descrito, o papel de conector assumido pelos professores relaciona-se à própria vocação docente para transformar realidades, necessitando para isso atravessar limites, barreiras ou mundos conceituais, para amplificar seu potencial de transformação. Desta forma, ao desempenharem este papel, os docentes fazem conexões ainda não realizadas anteriormente, gerando conhecimentos para que os demais docentes, e assim serem também beneficiados ao longo do tempo.

Reforça-se aqui a questão de que um possível programa para desenvolvimento integral de docentes em Administração não necessita ser direcionado a todo o corpo docente de uma instituição. Mas pode ser direcionado para um grupo, que pode influenciar os demais docentes.

6.3 PAPEL DE PRODUTOR DE SENTIDO

Os papéis propostos para docentes e pesquisadores em administração de agentes de transformação positiva, onde reconhecem o que está errado e propõem mudanças para desenvolverem novas realidades, e de conectores, onde possuem a capacidade de fazer as ligações que ainda não foram feitas, são complementados pelo papel de produtores de sentido. Neste papel, os docentes devem buscar por meio de suas atividades, produzir sentido para os outros, para eles mesmos e para os colegas. Produção de sentido das novas realidades e ligações, ao colocarem-se essencialmente como tomadores de significado e intérpretes, ou seja, atuam como contadores de histórias das realidades que percebem.

O papel de produtor de sentido dos docentes de Administração apresentado nesta tese, é conceitualmente embasado na Teoria do *Sensemaking* proposta por Weick (1995). Esta teoria se desenvolve como uma sequência em que as pessoas, envolvidas com a identidade do contexto social, participam de circunstâncias em curso, a partir das quais extraem sinais e produzem um sentido plausível, retrospectivamente. A ideia básica da Teoria do *Sensemaking* é que a produção de sentido é um processo contínuo, que analisa como as pessoas percebem os eventos, o que significa que esses eventos, e como os significados consensualmente criados para estes eventos influenciam comportamentos atuais e futuros.

O processo de produção de sentido, segundo Weick (1995), envolve três componentes básicos: sinais, quadros e a vinculação dos sinais com os quadros. Os quadros vêm de momentos passados de socialização, enquanto sinais vêm de momentos atuais de experiência. Sinais são informações dos ambientes atuais, os quais desencadeiam um impulso para fazer sentido da situação. Os quadros são estruturas de conhecimento que incluem regras e valores e servem como guia para o entendimento. Quando as pessoas criam uma relação entre os quadros e sinais, eles produzem significado. Conforme Weick (1995), o significado vem das categorias e quadros de experiências passadas, dos sinais e símbolos de eventos atuais, e da conexão entre os quadros e os sinais. Um quadro sozinho ou um sinal sozinho não fazem sentido. O que faz sentido é um sinal dentro de um quadro. Desta forma o processo de produção de sentido permite aos docentes compreenderem a

complexidade em curso no mundo, servindo como ponto de partida para as suas ações.

Conforme expõem Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2005), o mundo é um fluxo desconhecido e imprevisível das experiências que as pessoas são levadas a tentar conhecer e compreender. Infelizmente, as pessoas têm limites com relação aos seus órgãos dos sentidos e funcionamento do cérebro, de modo que não podem atender a todos os possíveis estímulos ambientais. Portanto, as pessoas têm que colocar estes estímulos em algum tipo de estrutura que os ajuda a conhecer, compreender, explicar e extrapolar para eventos futuros.

Desta forma, o papel de produtor de sentido exercido pelo docente em Administração está vinculado com a geração de sinais, baseado em conexões com diferentes campos do conhecimento, e a busca da conexão dos sinais que os estudantes reconhecem a partir das suas experiências que formam os quadros conceituais. Quando os estudantes se envolvem em dar sentido, eles podem focar a atenção das suas atividades na necessidade de mudar a percepção da realidade ou pode ser chamada a atenção para mudar uma realidade organizacional. A mudança da realidade organizacional está relacionada com o papel de transformador positivo de uma realidade, por meio de conexões de conhecimentos que cruzam vários domínios de diferentes teorias, disciplinas e práticas, usando seu entendimento dos vários conhecimentos para interpretar a realidade.

Para Waddock (2015) o papel de produtor de sentido como intérprete da realidade está intimamente ligado ao papel de líder, ou guia, para um futuro melhor. Este papel foi abordado no tema que emergiu na etapa anterior, do docente como referência para os alunos. Este papel de ser referência, ou líder autêntico, relaciona-se com o papel de agente de transformação positiva discutido anteriormente, em termos de melhorar a teoria, pesquisa ou o ensino de Administração, e consequentemente da realidade social. Porém a autora alerta que este trabalho de liderança requer coragem ao assumir riscos e confiança no poder pessoal de cada um. Essas habilidades promovem a capacidade de lidar com os paradoxos e complexidades para a definição do que necessita de transformação positiva.

Para assumirem o papel de produtor de sentido, torna-se necessário para os docentes de Administração o desenvolvimento da capacidade de entender a realidade, no sentido de articular o que está acontecendo com o que precisa ser transformado. Sendo esta uma capacidade de adquirir conhecimentos, fazer

conexões, ou compreender algo, tendo acesso a diferentes domínios, como abordado anteriormente. Para o entendimento da realidade relaciona-se com dois elementos fundamentais da sabedoria, que é a compreensão dos sistemas e a imaginação moral, que visa obter o entendimento do sistema de maneira razoavelmente realista, ou seja, desenvolver a imaginação moral para ver as questões éticas associadas com essa realidade.

Waddock (2015) aponta que nas suas pesquisas com intelectuais da área de gestão, os entrevistados mencionaram como ocorreram os seus processos de transformação. Para alguns, a sua nova percepção de realidade ocorreu por meio de vivências, enquanto que para outros foi por meio de leituras e do seu desenvolvimento intelectual.

Assim, o entendimento da realidade para a produção de sentido pode se dar por diferentes meios, ou sentidos, com a realização de ligações intelectuais, ou alternativamente com o entendimento de que diferentes indivíduos obtêm informações através de todos os seus sentidos, não apenas visualmente, mas também por meio de outros sentidos.

O papel de produtor de sentido envolve a coleta de informações e conhecimentos, muitas vezes através de novas conexões ou ressignificando antigas conexões, analisando o que necessita de transformação, ou como seria se os pontos que necessitam de transformação fossem vistos de forma diferente, produzindo sentido diferente no que foi visto. Docentes de Administração inerentemente precisam produzir sentido para algo que estão ensinando ou pesquisando, interpretando assim a realidade que observam para depois elaborar novas histórias, na forma de teorias, questões de pesquisa, estruturas de consultoria, métodos e práticas de ensino. Histórias estas que podem mudar conforme o contexto muda, conforme abordado no item relacionado ao papel de agente de transformação positiva exercido pelos docentes em Administração.

O desenvolvimento do papel de produtor de sentido, abordado neste item, integra a visão discutida anteriormente com as interpretações associadas com a Teoria do *Sensemaking*, e resulta em uma forma de liderança, que faz sentido para os outros transformarem o que acreditam que precisa ser transformado positivamente, que é uma nova história deve ser contada que substituirá ou modificará a velha história. Esta forma de liderança que interpreta as conexões das percepções, ideias e perspectivas, trazendo essas conexões em formas que podem

ser entendidas por outros, pode ser relacionada à liderança espiritual proposta por Fry (2012).

O conceito de liderança espiritual, abordado por Fry (2012), relaciona-se com a liderança autêntica, a qual exige que os líderes atuem a partir de um conjunto de valores internos que são consistentes com um padrão externo do que é certo e errado. Assim, para serem verdadeiramente autênticos, os líderes devem agir a partir de um conjunto normativo de valores e atitudes que são ancorados em um conjunto de princípios universalmente aceitos.

A liderança espiritual foca nas necessidades fundamentais do líder e liderados, criando uma visão e valores congruentes entre os indivíduos, a equipe, e os níveis de organização e, em última análise, para promover níveis mais elevados de comprometimento organizacional, produzindo sentido nos indivíduos e nos grupos, refletindo positivamente nas organizações.

A liderança exercida pelos docentes, aqui descrita, relaciona-se com o tema do docente como referência, que emergiu durante as entrevistas com os pesquisadores da área da Administração. Este tema está relacionado ao conjunto de valores internos dos docentes, que devem estar em consonância com o que é eticamente aceitável. Assim, docentes devem buscar a produção de sentido ao desenvolverem a capacidade de transitar entre os conhecimentos já estabelecidos e buscar novos conhecimentos, interpretando e produzindo significado para as questões socioambientais.

Quadro 25 — Pontos importantes do docente no papel de produtor de sentido

| Pontos | Descrição |
|----------------------|--|
| Entender a realidade | Entendimento do que está acontecendo e do que precisa ser transformado. Análise dos momentos passados de socialização e dos momentos atuais de experiência. Obtenção de informações dos ambientes atuais, formando as estruturas de conhecimento que incluem regras e valores e servem como guia para o entendimento da realidade. |
| Gerar sinais | Geração de sinais, baseado em conexões com diferentes campos do conhecimento, e a busca da conexão dos sinais que os estudantes reconhecem a partir das suas experiências que formam os quadros conceituais. |
| Ser referência | Interpretar as conexões das percepções, ideias e perspectivas, trazendo essas conexões em formas, ou quadros de referência, que podem ser entendidas pelos estudantes e demais docentes. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 25 apresenta um resumo dos pontos importantes para o desenvolvimento do papel de produtor de sentido, por parte dos docentes em Administração.

Desta forma, ao ser desenvolvido o papel de produtores de sentido, os docentes em Administração trilham um caminho para a liderança espiritual, autêntica, com sabedoria para superar o medo, encontrando a voz interior autêntica, envolvendo a criação de novas formas de entendimento, e fazendo as ligações que outros docentes não haviam realizado.

6.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE DOS PAPÉIS DOS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO

Com base nos referenciais e nas coletas de dados da fase dois da pesquisa emergiram os papéis dos docentes para a integração das dimensões sociais e ambientais na educação dos administradores, descritos anteriormente e resumidos no Quadro 26.

Quadro 26 — Resumo dos papéis

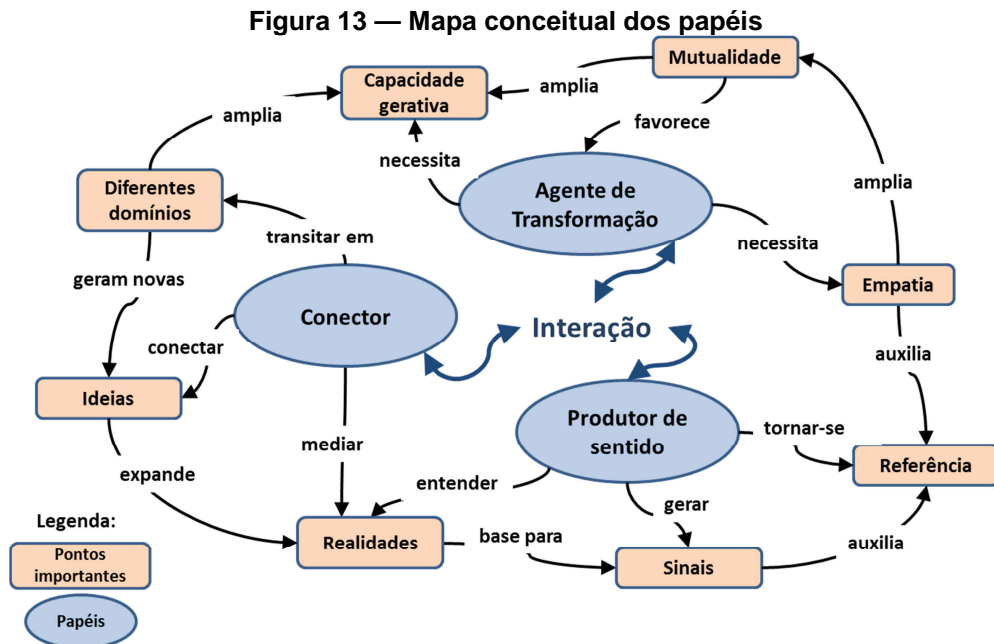
| Papéis | Descrição | Elementos-chave | Referências |
|----------------------------------|--|--|---|
| Agente de transformação positiva | Reconhecer o que necessita ser mudado e propor mudanças, nos níveis: - pessoal; - organizacional; e - da sociedade | Autoconhecimento Valores Propósito Organizações Positivas | Waddock (2015), Neal (2009 e 2013), Cooperrider (2001) |
| Conector | Mediar realidades ou ultrapassar fronteiras fazendo novas conexões entre conhecimentos. | Ter ótica holística Atravessar fronteiras Capacidade de conexão | Waddock (2015), Neal (2009 e 2013), Torbert (2012), Morin (2002b) |
| Produtor de sentido | Entender as realidades, produzir sinais e ligações, de maneira a se tornarem tomadores de significado e intérpretes destas realidades. | <i>Sensemaking</i> Liderança espiritual Ser referência autêntica | Waddock (2015), Weick (1995), Fry (2013), Neal (2009 e 2013) |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas referencias pesquisadas.

Em conjunto com a emergência dos papéis, emergiram características e pontos importantes para o desenvolvimento destes papéis, interagindo com eles. As

interações entre as características e os pontos importantes com cada papel, e entre eles, estão representadas pela Figura 13.

A partir da construção conceitual de cada papel, foram construídos os demais elementos do *framework*. Desta forma, nos capítulos seguintes serão apresentadas as construções conceituais dos demais elementos que formam o *framework* proposto para o desenvolvimento integral dos docentes em Administração, definido como o objetivo geral desta tese. Na construção dos elementos foram realizadas relações e interações entre estes elementos. Como já citado na abordagem metodológica, para a composição conceitual dos demais elementos realizou-se nova incursão em referenciais teóricos, com pesquisas em artigos científicos e publicações relacionadas ao tema de pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esta incursão remete ao princípio da recursividade proposto por Morin (2002b), onde os estados ou efeitos finais (descrição conceitual dos elementos) produzem, também, os estados iniciais ou as causas iniciais (base conceitual). Desta forma, os produtos e efeitos gerados por um processo recursivo são, ao mesmo tempo, co-causadores desse processo, ou seja, a busca de aprofundamento conceitual deu-se após a definição dos seguintes elementos: dimensões; domínios; e linhas.

A Abordagem Integral desenvolvida por Wilber (2008) considera quatro quadrantes de desenvolvimento, que nesta tese serão considerados como o elemento “dimensões do desenvolvimento”. As dimensões são: a interna individual; interna coletiva; externa individual; e externa coletiva. Cada uma destas dimensões refere-se ao relacionamento dos docentes com o seu mundo interno e externo, de maneira individual e coletiva, impactando em cada um dos papéis.

Perpassando as dimensões de desenvolvimento, no *framework* proposto, encontra-se o elemento relacionado aos domínios de desenvolvimento, os quais tratam das habilidades que os docentes necessitam desenvolver, visando à integração das questões socioambientais na educação em Administração. Foram considerados os seguintes domínios importantes a serem desenvolvidos: material; relação com os outros; poder pessoal; altruísmo e comunicação.

De forma a direcionar os domínios de desenvolvimento, atuando em cada dimensão, foram definidas três linhas de desenvolvimento. As linhas definidas como parte dos elementos do *framework*, se referem ao desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento emocional e desenvolvimento ético. Nos capítulos a seguir será detalhado cada um destes elementos.

Capítulo VII – Dimensões do desenvolvimento

“Um ser humano é uma expressão de vida, espalha luz e reflete o amor em qualquer dimensão que decida tocar.”

Richard Bach

7 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A proposição das dimensões emergiu durante a etapa de entrevistas com pesquisadores da área de gestão do Brasil e do Exterior, sendo expandida por informações coletadas em eventos científicos na área de Administração. A construção teórica e conceitual deste elemento para o desenvolvimento dos papéis dos docentes em Administração teve como pano de fundo a base teórica inicial, que foi elaborada previamente às entrevistas, e novos referenciais pesquisados.

Considera-se como dimensões, os espaços de consciência e atuação dos docentes, ou seja, os espaços de pensamento, movimentação e comportamento dos docentes e de interação com as pessoas e com o meio em que vivem. Nestes espaços as fronteiras não são claramente delimitadas, podendo haver grande interação entre um espaço e outro. Desta forma, a composição conceitual do elemento “Dimensões do Desenvolvimento” tem como base epistemológica a proposição de Morin (2013a) para a unidade complexa organizada e a Abordagem Integral proposta por Wilber (2002).

A proposição de Morin (2013a) associa a ideia de unidade com a ideia de diversidade ou multiplicidade, que o autor denomina de *unitas multiplex*. Morin (2013a) aponta as seguintes características da unidade complexa: é uma unidade global não elementar, já que ela é formada por partes diversas inter-relacionadas; dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas deve ser produzida, construída, organizada; pode se decompor em elementos separados, mas então sua existência também se decompõe; é constituída de elementos diversos, dotados de características próprias, que ela tem em seu poder.

Segundo o autor:

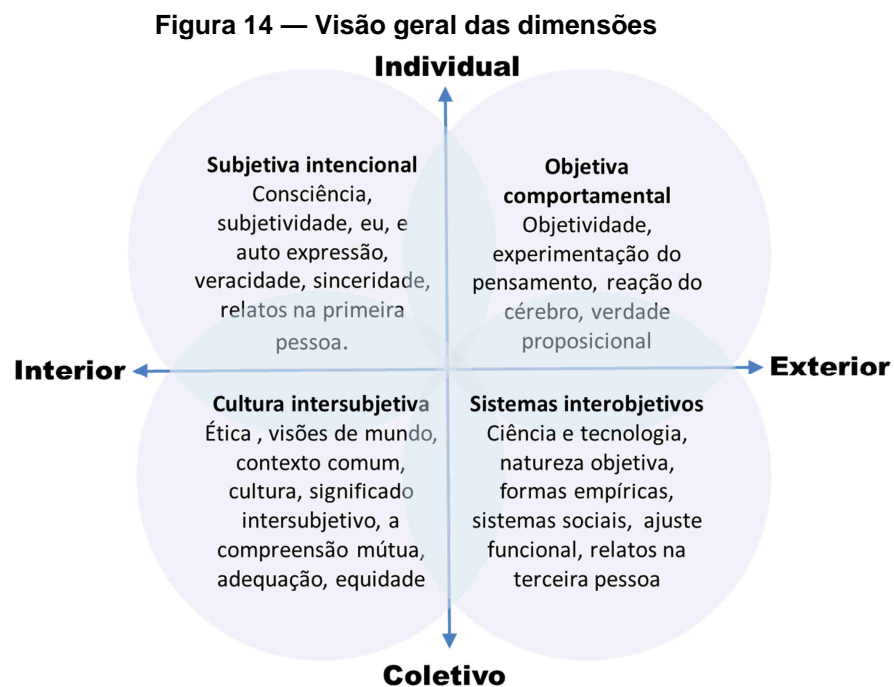
A ideia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos. (Morin, 2013, pg. 136)

Acompanhando a ideia de que uma unidade complexa pode ser produzida, construída e organizada, as dimensões do desenvolvimento docente estão estruturadas tendo como base o modelo conceitual da Abordagem Integral de Wilber

(2001), sendo propostas como uma unidade complexa. A visão complexa de Morin (2002) e a Abordagem Integral de Wilber (2001) têm como foco atender e contemplar as transformações tecnológicas, sociais, e culturais que a contemporaneidade está passando, procurando explorar e desenvolver os potenciais humanos, por meio das possibilidades de relacionamentos entre diferentes saberes.

Desta forma, as dimensões de desenvolvimento docente propostas nesta tese para a composição do *framework* conceitual voltado ao desenvolvimento integral do corpo docente em Administração, apresentadas na Figura 14, são formadas por duas óticas advindas da Abordagem Integral proposta por Wilber (2001), que são a ótica relacionada ao *continuum* dos desenvolvimentos interior (subjeto) e exterior (objeto) e a ótica focada no *continuum* dos desenvolvimentos individual e coletivo.

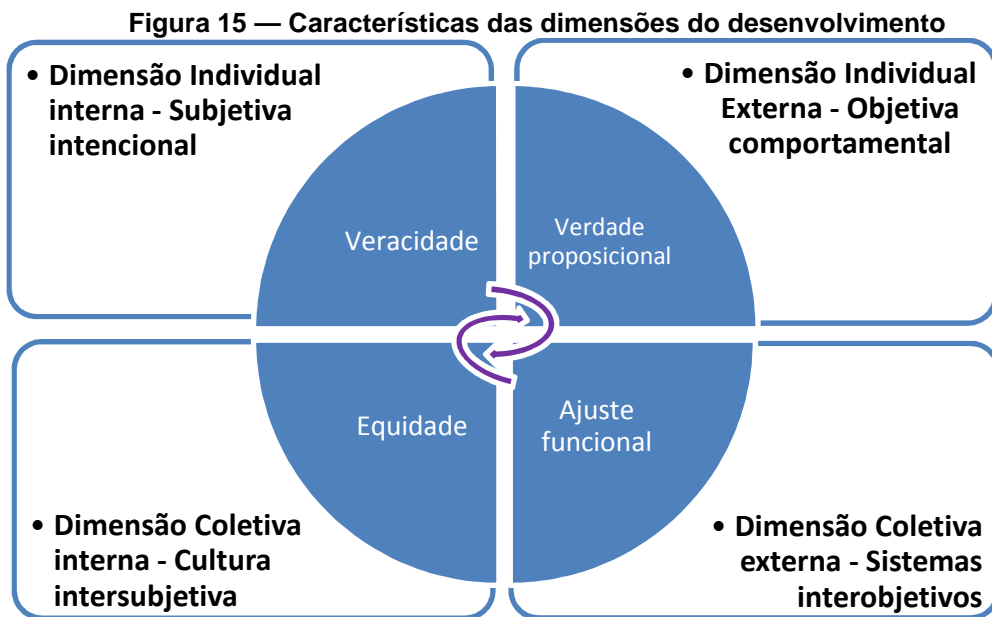
Com o cruzamento dessas óticas têm-se as quatro dimensões, que embora tenham diferentes perspectivas, são complementares. Para Wilber (2001), a experiência interior e subjetiva é tão rica que simplesmente não combina somente com os termos objetivos e empíricos do funcionalismo, cognitivismo ou conexionismo neuronal.



Fonte: Adaptado de Wilber (2001).

Wilber (2001) relaciona estas dimensões com a tríade de Platão: o **bom**, a ética e moral, a subjetividade coletiva; o **verdadeiro**, no sentido da verdade proposicional da dimensão objetiva comportamental e das verdades objetivas dos

sistemas interobjetivos; e o **belo**, a dimensão estética como é percebida pela subjetividade individual. Nestas dimensões, a ciência empírica lida com objetos, sistemas interobjetivos, com padrões empíricos para o ajuste funcional dos sistemas. As preocupações morais e éticas atuam no mundo intersubjetivo de compreensão e equidade. A arte e estética diz respeito à beleza que está nos olhos de quem a vê, que é o subjetivo intencional. Estas relações e características principais são apresentadas na Figura 15.



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Wilber (2001).

Para o desenvolvimento docente proposto nesta tese, faz-se a relação destes pontos colocados por Wilber (2001) com a proposição de Waddock (2015), que também utiliza a tríade de Platão para apontar que a transformação dos docentes em Administração exige destes uma sabedoria para fazer ligações entre o bom, o verdadeiro e o belo. Sabedoria que pode combinar a capacidade de ver as implicações éticas do sistema (o bom), com a capacidade de ver as coisas como elas são (o verdadeiro, baseado num sistema de crenças), e com a capacidade de coerência, beleza e plenitude (o belo), uma combinação que conduz o docente para a realização de transformações positivas na sociedade.

Para melhor ilustrar a abrangência e interação das quatro dimensões propostas para o desenvolvimento docente, usa-se um exemplo adaptado do que foi apresentado por Wilber (2001). O exemplo refere-se ao que acontece em cada

dimensão ao surgir um pensamento, por exemplo, de ir ao supermercado. Quando ocorre este pensamento, o que acontece de fato é a experiência do próprio pensamento, a dimensão interior e seu significado, os símbolos, as imagens, a ideia já concebida de ir ao supermercado. Isto se refere ao interior do indivíduo, que é a *dimensão subjetiva intencional*.

Enquanto se tem esse pensamento, ocorrem mudanças correlativas no cérebro: a dopamina aumenta, ocorrem sinapses, aumentam as ondas cerebrais, ou outros efeitos, tudo em função de se mover em direção do objetivo. Esses são comportamentos que podem ser empiricamente observados no cérebro e no corpo todo, ocorrendo na parte exterior individual, a *dimensão objetiva comportamental*. O cérebro é um órgão físico, bio-material, conhecido de forma objetiva e empírica. Mas quando se tem a experiência do pensamento de ir ao supermercado, não se imagina a dopamina agindo. O que se tem é o pensamento em seus próprios termos, e com seus próprios contornos. Assim, o cérebro e o corpo são observados objetivamente e a mente é experimentada subjetivamente.

Wilber (2001) coloca que poderia se descobrir que são na verdade dois aspectos diferentes da mesma coisa, ou que são paralelos, ou dualistas, ou interacionista, ou qualquer outra relação. Mas o ponto crucial é que, em qualquer caso, um não pode ser reduzido ao outro sem deixar vestígios, porque cada um tem uma fenomenologia diferente. Voltando para o próprio pensamento interno, na dimensão subjetiva intencional, percebe-se que ele só faz sentido em termos da formação cultural.

Conforme exemplifica Wilber (2001), se o ser humano ainda vivesse em uma sociedade tribal primitiva de milhares de anos atrás, nunca sequer teria o pensamento de ir ao supermercado. O pensamento poderia ser o de ter que sair para coletar alimento. O ponto é que os próprios pensamentos surgem em uma base cultural que dá textura, significado e contexto aos pensamentos individuais.

Assim, a comunidade cultural serve como uma base intrínseca e de contexto para todos os pensamentos individuais que se possa ter. Os pensamentos não aparecem simplesmente na cabeça de alguém do nada, eles aparecem em uma base cultural, a qual não se pode ignorar, e não se pode desenvolver pensamento sem ela.

Em suma, os pensamentos individuais só existem em uma vasta base de práticas culturais e linguagens e significados e contextos, sem as quais não se

podem formar pensamentos individuais. Esta base é o interior do coletivo, o espaço intersubjetivo de contextos culturais compartilhados, a *dimensão da cultura intersubjetiva*.

Mas a própria cultura não é algo sem corpo, algo somente idealista, ela tem componentes materiais tanto quanto os próprios pensamentos individuais têm componentes cerebrais materiais. Todos os eventos culturais têm correlatos sociais. Esses componentes sociais concretos incluem tipos de tecnologia, forças de produção, (horticultura, agrária, industrial, sistemas que vão suprir um supermercado, etc.), instituições concretas, códigos e padrões escritos, localizações geopolíticas e assim por diante. Conforme coloca Wilber (2001), estes componentes formam o sistema interobjetivo de ação social, que são componentes materiais concretos, o sistema social real. Componentes da *dimensão dos sistemas interobjetivos*, que são cruciais para ajudar a determinar os tipos de visão no mundo cultural, no qual surgirão os próprios pensamentos.

Relacionando o que foi exposto ao foco desta tese, tem-se que um pensamento supostamente individual de um docente, é de fato um fenômeno que intrinsecamente tem, pelo menos, quatro aspectos: o aspecto intencional, o aspecto comportamental, o aspecto cultural e o aspecto social. Aspectos estes que se relacionam num círculo holístico: o sistema social onde o docente está inserido (as tecnologias disponíveis na instituição, diferenças regionais, conjuntura do país, etc.) terá uma forte influência sobre a visão cultural de mundo (formada em conjunto com seus pares), que irá estabelecer limites para os seus pensamentos individuais relacionados a este mundo (sua consciência e subjetividade), o que irá impactar no seu comportamento objetivo nas atividades docentes (a sua postura em aula objetiva). E pode-se girar este círculo em qualquer direção, pois todos os aspectos estão entrelaçados, são todos mutuamente determinantes. Todos eles causam, e são causadas pelos outros, indefinidamente.

Esta interação dos aspectos relaciona-se como a ideia de conhecimento multidimensional, proposta por Morin (2013):

Assim, todo o acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de

maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

(MORIN, 2013, pg. 18)

Como exposto, estas dimensões seguem as proposições de Wilber (2001) e Morin (2013), possuindo um imperativo de correlação, onde são mutuamente interdependentes e constitutivas. Para os autores, aspectos do conhecimento são intersubjetivamente construídos, mas essas construções são definidas em redes de realidades subjetivas, objetivas e interobjetivas, que condicionam as suas construções.

Na relação das ideias de Wilber (2001) e as proposições de Morin (2013) com o foco desta tese, propõe-se que a vida interior do docente determina também os aspectos físicos e comportamentais de sua vida. Da mesma maneira, o mundo cultural coletivo do docente influencia a subjetividade individual que, a sua maneira, resulta num comportamento particular de cada docente nas suas atividades.

Na Abordagem Integral proposta por Wilber (2001) cada ser humano tem um aspecto subjetivo (a sinceridade, veracidade), um aspecto objetivo (verdade, correspondência), um aspecto intersubjetivo (significados culturalmente construídos, equidade, adequação), e um aspecto interobjetivo (sistemas e ajuste funcional), e as diferentes afirmações de conhecimentos são baseadas nestes aspectos dimensionais. A seguir, serão detalhadas estas dimensões que compõem o *framework* proposto nesta tese. As dimensões estão relacionadas com os papéis dos docentes em Administração, descritos anteriormente no Capítulo VI.

7.1 DIMENSÃO INDIVIDUAL INTERIOR: SUBJETIVA INTENCIONAL

A dimensão individual interior envolve a realidade intrapessoal ou interna dos docentes em Administração. Esta dimensão inclui os valores pessoais, as intenções e os significados que são produzidos a partir das interpretações das experiências, ocorrendo no nível de desenvolvimento da consciência, sendo então denominada de dimensão da consciência. Esta dimensão está relacionada com os fatores psicológicos, cognitivos, emocionais e com relação às vontades de um indivíduo e como estes fatores impactam sobre o desenvolvimento de um grupo ou organização.

Esta dimensão possui um caráter subjetivo intencional, que reflete as experiências pessoais dos docentes e pesquisadores em Administração, de forma consciente e atuando por níveis de consciência que impactam nas demais dimensões, como nas ações exteriores e tangíveis nas dimensões externas, tanto de forma individual como coletiva. Refere-se ao modo de pensar de cada docente, com a produção de significados a partir das interpretações das experiências tanto nas atividades de docência, pesquisa e consultorias como fora delas, pois se considera que este caráter subjetivo intencional impacta o sujeito em diferentes meios que ele esteja.

A dimensão subjetiva intencional não trata diretamente com o comportamento exterior e observável, mas sim com os estados interiores, porém estes estados interiores refletem e são refletidos no exterior. Para se alcançar e entender esta dimensão interior é necessário diálogo e interpretação. Para realmente saber como um docente está se sentindo, o que está pensando, e não apenas o seu comportamento, deverá haver um diálogo com este docente, e interpretar o que ele diz. No entanto, ao apresentar o seu estado interior, uma pessoa pode estar mentindo para os outros. Além disso, pode estar mentindo para si mesma.

Para Wilber (2008), o critério de validade aqui não é tanto se as declarações são compatíveis com os fatos exteriores, mas se informam verdadeiramente sobre o próprio estado interior do indivíduo. Este estado que se refere ao pensar dos docentes em Administração com relação às questões socioambientais e sua participação no mundo. O desenvolvimento docente nesta dimensão necessita de diálogos, que podem ser diálogos internos, onde cada docente dialoga com seus valores, intenções e significados, como também diálogos externos, com os diálogos entre docentes e com a sociedade.

As relações da dimensão interna individual com os papéis desempenhados pelos docentes em Administração serão descritas a seguir, considerando principalmente os fatores que podem ser desenvolvidos em cada dimensão, para desenvolver integralmente cada papel dos docentes, visando à integração das questões socioambientais na educação em Administração.

7.1.1 Dimensão individual interior no papel de agente de transformação positiva

Como definido no capítulo anterior, o papel de agente de transformação positiva, exercido por docentes na área da Administração, está relacionado com a capacidade de lidar com algo percebido como errado, bem como com a necessidade de corrigir isto. Somado a isto, a dimensão individual interior inclui os valores pessoais, as intenções e os significados que são produzidos a partir das interpretações das experiências.

Desta forma, uma ênfase na transformação pessoal de docentes e pesquisadores em Administração, sendo esta uma perspectiva muito particular e individual, pode fornecer uma grande quantidade de significado, comprometimento e criatividade para o desenvolvimento da dimensão subjetiva intencional destes docentes e pesquisadores. Considerando que este desenvolvimento ocorre no nível da consciência, a relação desta dimensão com o papel de agentes transformadores positivos está no estímulo para ampliarem a consciência, relacionada à necessidade de inserirem as questões socioambientais nas suas pesquisas e nas suas atividades docentes.

Esta transformação foi abordada na entrevista com Bill Torbert, quando o pesquisador se refere à necessidade de mudança da consciência dos docentes em Administração, estimulando-os a considerarem os objetivos da educação de forma mais ampla, focando em resultados socioambientais positivos. O que também é reforçado por Giacalone (2004) quando propõe uma educação mais transcendente para a área de gestão, que vai além do desenvolvimento dos valores materiais dos indivíduos, das organizações e da sociedade, sendo uma educação que estimula também valores transcendentais e não materialistas na forma de pensar e agir dos indivíduos, das organizações e da sociedade.

Considerando a colocação de Judi Neal durante sua entrevista, de que a transformação pessoal tem como base a autoconsciência, o desenvolvimento da dimensão interna e pessoal do corpo docente em Administração pode ser apoiado pelo compromisso dos docentes utilizarem parte do tempo para a autorreflexão, com o objetivo de se tornarem pessoas melhores, e conseqüentemente melhores docentes. Assim, com as afirmações de Judi Neal, aponta-se que a transformação

na dimensão interna e individual, tendo uma maior consciência dos pensamentos e valores, eleva a autoconsciência dos indivíduos, colocando-os em contato com o corpo, a mente, a emoção e o espírito, fazendo-os experimentarem interconexões entre estes elementos do ser humano.

No desenvolvimento da dimensão individual interior, torna-se necessária a compreensão, por parte dos docentes em Administração no papel de agente de transformação positiva, dos seus valores individuais fundamentais e a partir disto terem o comprometimento de viver alinhado com eles, sendo isto um caminho da autoconsciência, concordando com o que Neal (2013) aponta, de que a mudança pode começar no interior do indivíduo e se expandir para fora dele, com a compreensão dos valores individuais e dos valores do meio que está inserido.

Assim, para o desenvolvimento subjetivo intencional considera-se que a busca do propósito nas atividades docentes e de pesquisa torna-se um elemento central no processo de desenvolvimento do corpo docente para a integração de um enfoque que considere as questões sociais e ambientais nos cursos de Administração, como abordado anteriormente. Para ir ao encontro deste propósito, as experiências profissionais dos docentes podem ser importantes meios, além dos momentos de intuição repentina e reconhecimento, a chamada percepção súbita destes docentes.

Com isso, a dimensão individual interior pode ser desenvolvida integralmente a partir de experiências que vão além das experiências profissionais, na linha do que Cavanagh (1999) expõe, onde a separação em compartimentos do trabalho, da vida, da família e do espírito, pode acabar com a autenticidade das pessoas, deixando-as com sentimentos de insatisfação, alienação e gerando estresse. Desta forma, a busca de sentido e propósito para a satisfação interna dos docentes em Administração, de forma integral, deve ser uma necessidade tanto nos locais de trabalho como nas demais atividades.

O desenvolvimento da dimensão interna individual pode se dar mais facilmente quando ocorrer em relação complementar com a transformação da forma como o ensino e pesquisas em Administração são desenvolvidos, e consequentemente com a transformação da própria Administração e da sociedade, atendendo mais fortemente as questões socioambientais. O que segue o princípio da recursividade proposto por Morin (2002b), onde as bases epistemológicas da Administração poderiam ser afetadas por mudanças na consciência dos docentes,

visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade e as bases epistemológicas também afetando a mudança de consciência dos docentes. Considerou-se aqui que a mudança na sociedade ou na epistemologia da Administração produz também os estados iniciais, que são as mudanças na consciência.

Deve-se levar em conta que os estados e causas iniciais e os estados e efeitos finais aqui exemplificados, foram arbitrados com a finalidade de explicitar o princípio da recursividade, pois, de uma forma complementar, as mudanças na consciência do docente podem ser consideradas também como efeitos finais de uma mudança social ou da epistemologia da Administração.

7.1.2 Dimensão individual interior no papel de conector

Na descrição do papel de conector do corpo docente em Administração, abordou-se a necessidade de atravessar limites, barreiras ou mundos conceituais, para amplificar o potencial de transformação, seguindo a própria vocação docente para transformar realidades. Ao relacionar o desenvolvimento deste papel com o desenvolvimento da dimensão individual interior, leva-se em consideração a transposição de limites relacionados aos fatores psicológicos, cognitivos, emocionais e com relação às vontades de um indivíduo, fatores que esta dimensão está relacionada. Ao desempenharem o papel de conectores, os docentes também procuram fazer conexões entre estes fatores, para gerar conhecimentos que busquem as soluções para os problemas identificados.

Estas conexões podem gerar novas formas de atuação que influencie outros docentes, e estes docentes podem usar tais conhecimentos e ampliá-los, sendo beneficiados ao longo do tempo, impactando positivamente sobre o desenvolvimento de um grupo ou organização. Ou seja, a partir do momento que um docente tenha desenvolvido a capacidade de fazer conexões mais profundas, este docente pode influenciar os demais a fazerem também novas conexões.

A capacidade de fazer conexões mais profundas está relacionada com a ampliação da visão dos docentes, no sentido que Waddock (2015) aponta, onde os docentes da Administração, na tentativa de fazer conexões, devem ampliar as suas

visões e se envolverem com vários e diferentes domínios do conhecimento, para assim criar pontes entre esses domínios. O que também é reforçado pela colocação de Neal (2009), que aborda a necessidade de se ter pessoas dentro das organizações que atuem na construção de pontes entre conhecimentos, para abrirem novos caminhos.

Ao relacionar a dimensão individual interior com o papel de conector dos docentes, reforça-se o exposto por Janette Brunstein durante sua entrevista na fase de coleta de dados, quando a professora e pesquisadora aponta que o desenvolvimento dos docentes em direção à sustentabilidade requer um contato maior com diferentes experiências de outros docentes. Dentro do aqui proposto, estas experiências não são necessariamente adquiridas com docentes de Administração, mas podem ser buscadas em diferentes áreas do conhecimento.

A busca de experiência em outras áreas atende à necessidade de um desenvolvimento mais holístico dos docentes, em todos os níveis de consciência, na linha do que Judi Neal expôs na sua entrevista, para mudar os modelos mentais dos docentes, que na atual educação em Administração são ancorados em uma visão basicamente econômica do mundo.

Com o aumento das conexões é possível auxiliar também o desenvolvimento do papel de produtos de sentido, no espaço de movimentação individual e interior dos docentes.

7.1.3 Dimensão individual interior no papel de produtor de sentido

Na produção de sentido, por parte do corpo docente em Administração, busca-se a interpretação das experiências para que faça sentido para o próprio corpo docente e para outros (principalmente os estudantes), colocando-se essencialmente como tomador de significado e intérprete dos valores pessoais, das intenções e dos significados que são produzidos a partir das interpretações. Os valores pessoais e intenções a serem interpretados se encontram na dimensão subjetiva intencional, que é individual e interior.

Como o papel de produtor de sentido exercido pelo docente em Administração está vinculado com a geração de sinais, e estes sinais são baseados

em conexões com diferentes campos do conhecimento, a dimensão individual interior exerce importante função na ampliação da consciência para acessar outros campos do conhecimento, gerando sinais que auxiliem a produção de sentido.

Os sinais que impactam a dimensão subjetiva intencional têm o potencial de causar reflexões filosóficas, como a realizada por Roberto Patrus durante sua entrevista. O pesquisador coloca que ao percebemos que somos hóspedes do próprio corpo, a mente vai se abrindo e ficando cada vez mais correta no sentido de dar valor ao que tem valor, tendo o que cuidar do planeta assim como cuidamos do corpo. Tudo é interdependente, num princípio da espiritualidade que se une ao princípio da ecologia e ao princípio da ética.

A consciência da interdependência auxilia o entendimento que se vive à beira de uma nova fronteira, em que é necessário aprender a reconectar as ações das organizações com os valores sociais ou corre-se o risco de erros mais significativos com relação às questões socioambientais, alinhando ao que o pesquisador Josep Lozano expôs em sua entrevista.

A ampliação da consciência é facilitada a partir das experiências vivenciais dos docentes. Estas experiências auxiliam a formação dos quadros conceituais, que Weick (1995) aponta como sendo as estruturas de conhecimento que incluem regras e valores, servindo como guias para o entendimento e produção de sentido. Desta forma, quando os docentes se envolvem em produzir sentido, focam a atenção na necessidade de mudar a percepção da realidade. Contribuindo assim para a mudança de percepção da realidade por parte dos alunos.

7.2 DIMENSÃO INDIVIDUAL EXTERIOR: OBJETIVA COMPORTAMENTAL

Como abordado anteriormente, Wilber (2001) aponta que quando uma pessoa comporta-se de alguma forma, ela está vivenciando o pensamento, ou seja, é uma experimentação do pensamento, em seus próprios termos, com os seus próprios contornos. O cérebro quando rege o comportamento é vivido objetivamente, enquanto a mente gerando os pensamentos é vivida subjetivamente.

Assim, a dimensão individual exterior do docente refere-se ao comportamento objetivo nas suas atividades em aula ou de pesquisas, experimentadas a partir da

sua dimensão subjetiva intencional e ao mesmo tempo influenciando esta dimensão, que é individual interna. Em programas de formação docente tradicionais, que não consideram a integralidade das demais dimensões, o desenvolvimento desta dimensão é promovido basicamente estimulando comportamentos e posturas baseados nos sistemas interobjetivos da instituição, que muitas vezes podem não estar integrados às percepções subjetiva ou intersubjetiva do docente.

A proposição nesta tese visa o desenvolvimento integral do docente em Administração, considerando que seu comportamento objetivo é influenciado pelas demais dimensões, e também as influencia. Ao propor este desenvolvimento, é importante considerar que o tipo de verdade que se encontra na dimensão individual exterior é conhecida como verdade representacional, proposicional, ou correspondente, que se expressa quando corresponde a um fato objetivo verificável.

O comportamento objetivo do docente será verdadeiro quando vinculado aos fatores observáveis que coincidam com seus valores e intenções. Para Wilber (2001), este tipo de verdade orienta grande parte da ciência empírica, e na verdade grande parte da vida cotidiana, por isso, muito comumente a verdade proposicional é chamada abreviadamente apenas de verdade.

A questão importante que se aponta para esta dimensão do desenvolvimento docente é de evitar a negação da verdade interior, ao aceitar apenas o absolutismo do que é visível. Desta forma, o desenvolvimento da dimensão objetiva comportamental dos docentes em Administração, visando à integração das questões socioambientais no ensino, refere-se ao desenvolvimento do comportamento verdadeiro, que seja representacional ou correspondente aos seus valores e intenções, em cada um dos papéis propostos.

7.2.1 Dimensão individual exterior no papel de agente de transformação positiva

O papel de agente transformador relaciona-se diretamente com a dimensão comportamental objetiva dos docentes, na medida em que aumenta a necessidade de um comportamento criativo para a resolução de problemas cada vez mais complexos. Criatividade necessária para desenvolver novos métodos de pesquisa,

ou novas abordagens a serem adotadas em aula, que alcancem os alunos no sentido de transformação, corrigindo as questões que são percebidas como não adequadas, dentro do contexto onde se desenvolvem as atividades docentes.

O objetivo intrínseco das atividades docentes deve ser o de desenvolver administradores com capacidade de tornar as organizações agentes de transformação positiva da sociedade. Este objetivo segue o apontado por Cameron, Quinn e Dutton (2003), que o desenvolvimento destas organizações é possível quando os pesquisadores e docentes da área de gestão enfatizam teorias de excelência, transcendência, comportamentos positivos, focados no florescimento das pessoas, organizações e sociedade.

Assim, como as experiências propostas e desenvolvidas pelos docentes, tem o grande potencial transformador dos estudantes, e o desenvolvimento da dimensão individual exterior relaciona-se com a expansão da percepção destes estudantes, pois também expande a capacidade dos docentes refletirem coletivamente sobre essas percepções e julgamentos, para alcançarem conjuntamente os resultados propostos.

O desenvolvimento proposto segue a linha do abordado Roberto Patrus durante sua entrevista, de que o docente deve utilizar suas experiências externas que ele tenha sentido e vivido, e que possam ser aplicadas às aulas. Caso contrário, as aulas se transformam somente em discursos sobre a sustentabilidade, e não uma real possibilidade do futuro administrador enxergar como transformar uma atividade dentro da empresa em uma prática sustentável.

No mesmo sentido, Janette Brunstein colocou na sua entrevista que questões socioambientais necessitam ser trabalhadas de uma forma prática na educação em Administração, fazendo com que os alunos vivenciem as situações para que consigam pensar em soluções mais abrangentes.

Desta forma, os entrevistados reforçaram a importância destas atividades para a expansão dos sentidos dos docentes, com o objetivo de exercerem os julgamentos com base no entendimento amplo das organizações, para a integração das questões socioambientais no ensino de Administração.

7.2.2 Dimensão individual exterior no papel de conector

Com a definição de que a capacidade de conectar ideias é uma importante competência que os docentes em Administração devem desenvolver, torna-se importante que isto esteja refletido no comportamento dos docentes, para que tenham a capacidade de ver as situações pela ótica holística. Conectar significa fazer ligações, assim, ressalta-se a importância de promover o desenvolvimento docente no sentido de fazerem ligações que ainda não foram feitas. Para isso, é necessário estimulá-los a atravessar as fronteiras para encontrar novas ideias, percepções e práticas.

Com este comportamento, os docentes assumem um papel fundamental na mudança do sistema educacional, como apontou Ian Mitroff na sua entrevista, buscando diferentes elementos para depois interligá-los. Se os docentes estiverem fechados dentro de sistemas educacionais com problemas, isso impedirá de auxiliar os estudantes no entendimento dos problemas da sociedade, impedindo os docentes de exercerem a função de conexão e divulgação de conceitos e práticas.

Cabe aos programas de desenvolvimento docente na área da Administração estimular a atuação dos docentes como mediadores das realidades, expandindo os limites epistemológicos da Administração, inserindo as questões sociais e ambientais de forma mais integral na educação dos administradores. Para esta expansão, é necessário promover conexões que interliguem ideias, teorias, metodologias e abordagens pedagógicas, além das fronteiras tradicionais da educação em Administração.

Assim, o trânsito dos docentes em mundos diferentes, acessando e mesclando diferentes paradigmas e conceitos tende a desenvolver um comportamento com maior criatividade, além de impactar na dimensão interna individual, a partir do compromisso com a expansão da consciência, tornando os docentes cada vez mais comprometidos com os aspectos transcendentais da educação em Administração.

Para transitar entre diferentes domínios, o docente necessita desenvolver um comportamento transdisciplinar de trabalho, integrando a teoria e prática. Ao atravessar as fronteiras que existem entre os domínios, ou mundos, e fazendo conexões entre eles, os pesquisadores e docentes em Administração buscam

acessar informações úteis para a transformação positiva dos domínios referentes à educação em Administração.

O comportamento transdisciplinar, bem como o transitar em diferentes, domínios é apontado por Waddock (2015) como um desafio para os docentes, tendo em vista a forma de educação recebida, moldada pelo que a autora chamou de mitos culturais, conforme já comentado anteriormente. Para superar este desafio, que está mais vinculado à dimensão individual externa, a autora aponta como caminho um desenvolvimento da consciência do todo, por meio de atividades vivenciais, que atua mais na dimensão individual interna. Isto demonstra a interação entre os domínios, já citada anteriormente.

7.2.3 Dimensão individual exterior no papel de produtor de sentido

A dimensão objetiva comportamental do desenvolvimento docente atua na estruturação dos estímulos e experiências que os docentes são levados a tentar conhecer e compreender. Esta estruturação visa auxiliar o docente no processo de conhecer, compreender e explicar os estímulos, podendo extrapolá-los para eventos futuros. Neste processo, os docentes essencialmente atuam como tomadores de significado e intérpretes, buscando por meio de suas atividades, produzir sentido para os estudantes, para eles mesmos e para os colegas.

Com relação à produção de sentido para os colegas, Janette Brunstein apontou na sua entrevista que as experiências dos docentes, quando compartilhadas, geram um maior desenvolvimento das ideias, gerando novas formas de abordar as situações, estimulando o crescimento de todos. O crescimento segue a ideia básica da produção de sentido, sendo um processo contínuo que analisa como as pessoas percebem os eventos, o que significa que esses eventos, e como os significados consensualmente criados para estes eventos influenciam comportamentos atuais e futuros.

Assim, o desenvolvimento do papel de produtor de sentido do docente em Administração, na dimensão individual exterior, está vinculado ao desenvolvimento de comportamentos que gerem sinais, baseados em conexões com diferentes

campos do conhecimento, para formar os quadros conceituais que conectem os estudantes a partir das suas experiências.

Além da conexão com diferentes campos do conhecimento, os sinais devem estar conectados com as demais dimensões, representadas pelos valores e intenções, pela cultura subjetiva e pelos sistemas interobjetivos.

7.3 DIMENSÃO COLETIVA INTERIOR: CULTURA INTERSUBJETIVA

Esta dimensão busca a compreensão de como os sujeitos se encaixam em atos de compreensão mútua, enquanto a dimensão coletiva exterior busca explicar como os objetos se encaixam em um todo funcional ou teia de processos empíricos.

Considera-se, nesta dimensão, que os próprios pensamentos surgem em um contexto cultural que dá aspecto e significado para estes pensamentos individuais. Neste sentido, Wilber (2002) coloca que uma pessoa não seria capaz de falar por ela mesma, se não pertencesse a uma comunidade de indivíduos que também falam por ela. Quando pessoas vivem ou trabalham juntas, não compartilham apenas um mesmo espaço empírico e físico, mas compartilham também um mesmo espaço intersubjetivo de reconhecimento mútuo.

São os sujeitos juntos no mesmo espaço cultural, moral e ético, que não precisam concordar necessariamente uns com os outros, mas se reconhecem uns aos outros. Isto é relacionado não só com a verdade proposicional (objetiva comportamental), não simplesmente com a veracidade (subjetiva intencional), e não apenas na adaptação funcional (sistemas intersubjetivos), o interesse aqui está na equidade, correção, bondade e justiça.

Este espaço intersubjetivo de contextos de base e visões de mundo compartilhadas é um componente crucial do ser humano, sem o qual as identidades subjetivas individuais nem mesmo poderiam existir, e sem o qual as realidades objetivas nem mesmo poderiam ser percebidas. Além disso, este domínio de ação intersubjetiva desenvolve impactando e sendo impactado pelos outros domínios.

Para o desenvolvimento desta dimensão, salienta-se o exposto por Bill Torbert durante sua entrevista, de que os docentes da área de gestão necessitam mudar suas posturas individualistas, para uma postura mais colaborativa, não só de

conhecimentos entre atividades acadêmicas, mas buscar o compartilhamento com outras áreas do conhecimento como Economia, Filosofia e Sociologia, formando uma comunidade cultural intersubjetiva com relação às questões socioambientais.

Assim, uma comunidade cultural serve como uma base intrínseca e de contexto para todos os pensamentos individuais que se poderia ter. Em suma, neste espaço intersubjetivo de contextos culturais compartilhados, os pensamentos de cada docente só existem contra um vasto histórico de práticas culturais e de linguagens, significados e contextos, sem os quais não se poderia formar praticamente nenhum pensamento individual.

7.3.1 Dimensão coletiva interior no papel de agente de transformação positiva

Uma das características presentes no papel de agente de transformação positiva é a capacidade de empatia dos docentes, para entender a condição de outra pessoa, permitindo ao docente compreender as realidades dos estudantes e suas percepções de mundo, procurando levá-los ao desenvolvimento de suas características pessoais e habilidades profissionais, o que contribuirá na transformação positiva, individual, das organizações e da sociedade.

O impacto da dimensão da cultura subjetiva na transformação positiva das organizações é potencializado pela valorização, colaboração, virtuosidade, vitalidade e significado, que os docentes constroem em conjunto com seus pares e com os estudantes, com base na confiabilidade, resiliência, sabedoria, humildade e altos níveis de energia positiva. Dentro do abordado nas entrevistas com os pesquisadores, a construção das relações sociais foi caracterizada por compaixão, lealdade, honestidade, respeito e perdão.

É neste sentido que Neal (2013) propõe o desenvolvimento de gestores que criem organizações que alimentem o espírito humano de seus colaboradores, por meio de equipes criativas e animadas, com base numa cultura que valorize a diversidade das expressões, tanto culturais como espirituais. Buscando o sentido da missão transcendente da organização no mundo, com o compromisso de ação ética.

Assim, o papel de agente transformador positivo do docente na dimensão da cultura intersubjetiva, refere-se à percepção de não está sendo adequadamente

concebido ou realizado dentro dos sistemas de crença e normas culturais propostos, com relação às questões socioambientais, buscando criar novas formas para abordar estas questões.

7.3.2 Dimensão coletiva interior no papel conector

Ao atuarem como conectores na dimensão coletiva interior, os docentes têm o potencial de integrar e reunir culturas subjetivas, relacionadas às diferentes visões de mundo, cada uma com seu significado intersubjetivo. Assim, eles estarão constantemente expandindo os limites culturais existentes na educação em Administração. Para isso, devem buscar quais as diferentes formas de pensar, ser e agir no mundo, nos diferentes domínios do conhecimento, trazendo estas informações para o domínio da Administração, e levando os conhecimentos da Administração para diferentes domínios, gerando novos conhecimentos e novas perspectivas.

O movimento de ir e vir que influencia os diferentes domínios, e especificamente o da Administração como interesse desta tese, ocorre relacionado ao princípio da recursividade proposto por Morin (2002b). Os estados ou efeitos finais que são as novas perspectivas na cultura da Administração, geram também os estados iniciais, que são as perspectivas culturais nos diferentes campos do conhecimento, sendo ao mesmo tempo co-causadores deste processo, estimulando a cultura intersubjetiva.

Como o conhecimento não é um simples produto, estando ativo e presente na autoprodução permanente da sociedade, conforme Morin (2002b), o processo de estímulo da cultura intersubjetiva depende dos docentes buscarem conhecimentos culturais em novos domínios e levarem conhecimentos culturais relacionados à Administração, podendo influenciar os domínios visitados.

7.3.3 Dimensão coletiva interior no papel de produtor de sentido

No espaço de movimentação da cultura subjetiva, os docentes estão imersos num fluxo desconhecido e imprevisível das experiências culturais, que tentam

conhecer e compreender. Porém, não produzem sentido para todos os possíveis estímulos culturais, por suas limitações de visões de mundo.

Desta forma, o desenvolvimento da dimensão coletiva interior, visando uma maior produção de sentido, necessita da ampliação das visões, a partir da ampliação dos próprios pensamentos individuais dos docentes, os quais surgem em contextos culturais que dá aspecto e significado para estes pensamentos individuais. Ou seja, novamente percebe-se o circuito recursivo entre a dimensão coletiva interior e a dimensão individual interior, impactando nos sistemas sociais da dimensão coletiva exterior e no comportamento objetivo da dimensão individual exterior.

Este circuito foi abordado por Judi Neal na sua entrevista, ao colocar que para o docente produzir sentido nos alunos, o desenvolvimento docente deve focar nas questões culturais que embasa a ética e a moral do grupo, discutindo o papel do docente como auxiliar na construção de um objetivo maior. A produção de sentido vem com a inspiração dos estudantes a partir dos sinais que são gerados, dentro de um quadro cultural reconhecido.

Para produzir os sinais culturalmente reconhecíveis, visando à criação do quadro estrutural de produção sentido, os docentes podem atuar dentro de um conjunto de valores internos que são consistentes no seu grupo e com o padrão externo do que é certo e errado, ancorados em um conjunto de princípios sociais e culturais aceitos. Assim, os docentes têm potencial para se tornarem produtores de sentido autênticos.

7.4 DIMENSÃO COLETIVA EXTERIOR: SISTEMAS INTEROBJETIVOS

Esta dimensão busca explicar a situação objetiva dos membros individuais em termos do ajuste funcional com o objetivo coletivo. Ou seja, uma tentativa de aproximação com a pretensão de validade deste objetivo coletivo, para situar cada indivíduo em uma rede objetiva de que, em muitos aspectos determina a função de cada parte.

A dimensão coletiva exterior representa o comportamento objetivo do sistema global de ação social, considerado a partir de uma postura empírica, que forma o critério pelo qual são consideradas as verdades neste domínio. O objetivo

completamente empírico, a totalidade do sistema que se torna a realidade primária, numa adequação cultural à malha intersubjetiva.

A relação desta dimensão com a dimensão coletiva interior se dá de maneira que a cultura não é algo simplesmente sem corpo, como se fosse somente idealista. Como abordado anteriormente, cultura tem componentes materiais tanto quanto os próprios pensamentos individuais têm componentes cerebrais materiais. Todos os eventos culturais têm correlatos sociais. Esses componentes sociais concretos incluem tipos de tecnologia, forças de produção, instituições concretas, códigos e padrões escritos, localizações geopolíticas, e assim por diante. São processos observáveis e empíricos entrelaçados e ajustados funcionalmente.

Os componentes materiais concretos na educação, que formam o sistema social real, são cruciais para ajudar a determinar os tipos de visão de mundo cultural que os docentes têm, no qual surgirão os pensamentos próprios dos docentes.

Neste sentido, seguindo a proposição de Wilber (2002), pensamento do docente é um fenômeno que deve ser analisado holisticamente, atuando em pelo menos quatro aspectos. O aspecto intencional atua na dimensão individual interna, o aspecto comportamental atua na dimensão individual externa, o aspecto cultural atua na dimensão coletiva interna e aspecto social atua na dimensão coletiva externa. Desta forma, o sistema social terá uma forte influência sobre a visão de mundo cultural, que irá estabelecer limites para os pensamentos individuais que se possa ter, registrando o comportamento na fisiologia do cérebro. A análise pode ocorrer a partir de qualquer aspecto, em qualquer direção, pois eles estão todos interligados.

7.4.1 Dimensão coletiva exterior no papel de agente de transformação positiva

Os grandes desafios dos docentes de serem agentes transformadores dos sistemas sociais da educação em Administração, visando à integração das questões socioambientais, encontram-se nesta dimensão. Pois ao assumirem o papel de transformadores da Administração, os docentes necessitam repensar as bases epistemológicas que estão usando nas suas atividades questionar o que está proposto. Assumindo assim o importante compromisso de geração e difusão de

conhecimento na educação de administradores, tendo em vista o impacto social, econômico e ambiental destes profissionais no comando de organizações.

A geração e difusão de novos conhecimentos, visando tornar a educação em Administração mais holística como proposto por Waddock e Lozano (2013), permite que os futuros administradores criem organizações mais eficazes tanto economicamente como nas relações com seu meio social e ambiental. Assim, os docentes podem buscar novos conceitos, ideias ou resultados de pesquisa em diferentes campos do conhecimento, inserindo nas suas práticas docentes.

Os conceitos e ideias podem estar associados com a definição das normas de pesquisa, das teorias e das práticas de gestão, para corrigir a situação, como discutido no item anterior, o que muitas vezes pode abalar o senso comum, ou normas aceitas, para criar algo diferente e novo.

Algo novo para atender o que Josep Lozano abordou na sua entrevista, que embora o discurso da responsabilidade ética tenha voltado a ser abordado de forma mais pessoal, se tem percebido que não é possível ter empresas eticamente responsáveis, pois as pessoas ainda não assumiram esta responsabilidade.

A referida responsabilidade é uma característica que permite ao docente reconhecer que não se pode fazer o mundo perfeito sozinho, mas que eles desempenham um papel essencial em fazer a vida do outro melhor, trabalhando em conjunto com os discentes, o que reforça a compreensão empática.

7.4.2 Dimensão coletiva exterior do papel de conector

A dimensão coletiva exterior trata das realidades objetivas, e o papel do docente é de mediar realidades, de forma a reconciliar as diferenças. Desta forma, o docente pode atuar colocando-se em uma posição intermediária, visando integrar as diferenças de ideias das realidades de forma criativa. A integração pode trazer informações de uma realidade para outra e a mediação das realidades tem como base as conexões de ideias, acima descritas.

Para a mediação de realidades, visando às questões socioambientais, o desenvolvimento da dimensão coletiva exterior dos docentes necessita estimular a integração de ideias referentes à natureza objetiva e às formas empíricas dos

sistemas sociais onde estão inseridos. Ou seja, expandir as fronteiras objetivas da educação em Administração, por meio das tecnologias utilizadas, metodologias de ensino, sistemas educacionais, dentre outros componentes.

A expansão ocorre ao visitar novos domínios do conhecimento, para descobrir como as atividades são objetivamente realizadas nestes domínios, adequando-as ao domínio da Administração. Neste sentido, Neal (2009) observou gestores e docentes orientados por visões que transcendiam as suas atividades. Para isso, buscaram com toda convicção informações em domínios diferentes dos seus domínios convencionais, por exemplo, buscaram informações e experiências nas práticas de meditação, vivências na natureza ou em outras práticas contemplativas, para usá-las em suas práticas de gestão e docência.

7.4.3 Dimensão coletiva exterior do papel de produtor de sentido

Ao entender a realidade dos sistemas objetivos da educação em Administração, os docentes tomam consciência do que está acontecendo e do que precisa ser transformado nesta educação. O processo de transformação é também um processo de produção de sentido, onde ocorre a análise dos momentos passados e dos momentos atuais de experiência educacional. A obtenção de informações dos ambientes atuais auxilia a formação das estruturas de conhecimento, que incluem regras e valores, e servem como guia para o entendimento da realidade no processo de produção de sentido.

Neste caso, os processos de transformação e de produção de sentido ocorrem na dimensão coletiva exterior. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento da imaginação ética e moral dos docentes, para terem a consciência das questões socioambientais associadas com essa realidade.

O entendimento da realidade socioambiental, para a produção de sentido aos estudantes, necessita da geração de sinais, que pode se dar por diferentes meios ou sentidos. Meios como a realização de ligações intelectuais, entendendo que diferentes indivíduos obtêm informações por meio de diferentes sentidos, não apenas visualmente ou imaginariamente.

Os sinais podem ser gerados com o contato mais experiencial do docente com a realidade em que está inserido, como apontou Judi Neal na sua entrevista, ao mesmo tempo em que deve se conectar com o seu interior, por meio de práticas reflexivas, visualizações, manter a mente atenta, ficar um tempo em silêncio e fazer diários para reforçar o processo de reflexão interna.

7.5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS DIMENSÕES

O Quadro 27 apresenta um resumo dos pontos importantes a serem abordados em cada papel, relacionando às dimensões de desenvolvimento.

Quadro 27 — Integração dos papéis docentes com as dimensões

| Dimensões | Papéis dos docentes | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | Agente de transformação | Conector | Produtor de sentido |
| Individual interior | Ampliar a consciência e a autorreflexão visando a transcendência para a educação em Administração; foco nos valores individuais fundamentais em busca do propósito. | Desenvolver a capacidade de transposição dos limites internos; ampliar a visão dos docentes e influenciar outros docentes e estudantes; criar pontes entre conhecimentos. | Desenvolver espaços para a crítica e reflexão; geração de sinais que são baseados em conexões com diferentes campos do conhecimento; foco em mudar a percepção da realidade. |
| Individual exterior | Desenvolver o comportamento criativo; expandir a percepção, a partir de experiências externas; desenvolver comportamentos para tornar as organizações agentes de transformação positiva. | Desenvolver a capacidade de percepção das situações pela ótica holística; capacidade de atravessar as fronteiras para encontrar novas ideias, percepções e práticas docentes. | Os docentes comportam-se essencialmente como tomadores de significado e intérpretes, gerando novas formas de abordar as situações socioambientais. |
| Coletiva interior | Compreender as realidades dos estudantes e suas percepções de mundo; valorizar a diversidade das expressões nas instituições de ensino. | Integrar e reunir culturas subjetivas, relacionadas às diferentes visões de mundo; capacidade de expandir os limites culturais da educação em Administração. | Produzir sinais culturalmente reconhecíveis; gerar conjunto de valores internos que são consistentes no seu grupo social. |
| Coletiva exterior | Questionar o que está proposto; desenvolver responsabilidade ética; geração e difusão de conhecimento na educação em Administração. | Integrar ideias referentes à natureza objetiva e às formas empíricas dos sistemas sociais; expandir as fronteiras objetivas da educação em Administração. | Desenvolver a imaginação ética e moral; entender a realidade no processo de produção de sentido, promover o contato mais experiencial dos docentes com a realidade. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada uma das dimensões abordadas neste item está relacionada a pontos muito importantes nos vários aspectos do mundo conhecido. Todas elas estão interligadas, sendo mutuamente determinantes. Apesar de serem abordadas individualmente, todas elas causam, e são causadas pelas outras, indefinidamente dentro de contextos. E nenhuma das dimensões pode ser reduzida às outras sem que ocorra ruptura no seu significado.

O capítulo seguinte aborda a construção conceitual dos domínios de desenvolvimento, que compõem o elemento referente às habilidades necessárias para o corpo docente em Administração desempenhar os papéis descritos, em cada uma das dimensões propostas.

Capítulo VIII – Domínios do desenvolvimento

“Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra diretamente no coração.”

Nelson Mandela

8 DOMÍNIOS DO DESENVOLVIMENTO

Na composição do *framework* proposto nesta tese, os domínios de desenvolvimento estão relacionados às capacidades e habilidades necessárias para os docentes desempenharem seus papéis, de agentes transformadores positivos, de produtores de sentido e de conectores, visando uma educação em Administração integrada às questões socioambientais.

A escolha dos domínios foi definida a partir das entrevistas com professores e pesquisadores da área de Administração durante a fase de coleta de dados, além da consulta a referenciais teóricos e conceituais adicionais. Nas entrevistas emergiram os temas que mediaram a definição dos elementos do *framework*. A partir dos temas relacionados à capacidade reflexiva, ao docente como referência e ao conteúdo emocional, emergiu o elemento referente aos domínios no desenvolvimento docente, os quais estão construídos conceitualmente neste capítulo.

Conforme abordado pela pesquisadora Sandra Waddock, durante sua entrevista, há uma necessidade emergencial de desenvolver habilidades mais qualitativas nos docentes, que permitam ampliar suas visões de mundo e auxiliar a evolução dos estudantes em direção às questões socioambientais. Esta afirmação foi reforçada pela pesquisadora Janette Brunstein, com relação às habilidades que necessitam ser desenvolvidas para ativarem o potencial transformador da educação para sustentabilidade, e focar a sustentabilidade como filosofia de gestão.

Também no sentido de pensar no docente como agente da educação transformadora, a pesquisadora Judi Neal apontou durante sua entrevista a necessidade do desenvolvimento docente focar nas questões éticas e morais, com relação ao egoísmo e ao altruísmo, despertando a consciência sobre o papel do docente de fazer a sua atividade atingir um objetivo maior, ao inspirar os estudantes na busca de um mundo mais próspero.

Na entrevista com o professor e pesquisador Roberto Patrus, emergiu a necessidade de desenvolvimento da capacidade de comunicação dos docentes para a produção de sentido para os futuros administradores, pois por meio da palavra os docentes mostram a validade de determinados conteúdos e determinadas posturas que os administradores devem ter para alcançarem a prosperidade.

A questão do poder pessoal que o docente exerce na educação foi abordada pelos pesquisadores Bill Torbert e Gerald Cavanagh durante suas entrevistas, ressaltando que deve haver uma consciência deste poder por parte dos docentes, para que o usem de forma positiva nas atividades docentes, principalmente com relação às questões socioambientais e suas relações com as questões econômicas.

O desenvolvimento material foi abordado na entrevista com o professor Norman Arruda Filho, no sentido de reconhecer a necessidade de ressignificação da dimensão econômica para sua integração com as dimensões socioambientais, cultural e territorial.

Na entrevista com o pesquisador Ian Mitroff, ele destaca que é necessário estimular as questões emocionais no desenvolvimento docente, indo além do desenvolvimento cognitivo. Esta necessidade auxilia a integrar as questões socioambientais na educação em Administração, por estimular as relações positivas entre os docentes e estudantes.

Assim, foram definidos os seguintes domínios para serem desenvolvidos junto aos docentes, auxiliando na educação para a sustentabilidade em Administração: domínio material; domínio das relações pessoais; domínio do poder pessoal; domínio do altruísmo e domínio da comunicação autêntica. Estes domínios estão descritos nos itens que se encontram na sequência.

No sentido de desenvolver os domínios, foi utilizada como base conceitual a Dinâmica da Espiral, proposta por Beck e Cowan (1996). Neste modelo conceitual, os autores oferecem um ponto de vista e uma maneira de pensar sobre liderança, aprendizagem, gestão, estruturas sociais e econômicas, entre outras áreas. Essencialmente, a Dinâmica da Espiral foi desenvolvida para oferecer diferentes maneiras de pensar sobre a natureza humana, visando desenvolver indivíduos, grupos e sociedades. Este desenvolvimento está relacionado com a compreensão do motivo pelo qual algo é realizado e como é realizado, ampliando a concepção de escolhas sobre o que pode ser realizado.

Para esta compreensão, Beck e Cowan (1996) propõem um diagrama em formato de espiral que fornece um mapa de desenvolvimento, com uma energia dinâmica que se movimenta através dele, conforme apresentado na Figura 16. O movimento da espiral ocorre quando a experiência do indivíduo de ser e de estar no mundo (aspectos externos, objetivos), interage com as suas percepções (aspectos

internos, subjetivos). O resultado é uma gama de sistemas reconhecíveis para lidar com o mundo e com o propósito que se quer alcançar.

Figura 16 — Dinâmica da Espiral



Fonte: Adaptada de Beck e Cowen (1996).

Na Dinâmica da Espiral, Beck e Cowan (1996) apontam oito padrões que os indivíduos podem assumir, tanto de forma individual como coletiva, cada um sendo baseado em valores e gerando comportamentos específicos, conforme descritos no Quadro 28. O desenvolvimento humano, segundo os autores, ocorre com a passagem de um padrão para outro, em movimentos para dentro e para fora deles. Os padrões podem coexistir em cada pessoa, no entanto, há uma tendência de encontrar uma zona de conforto num padrão, enquanto as condições, ou forças, para a mudança permanecerem inalteradas.

O modelo em espiral representa uma sequência emergente, e não uma escada com etapas de desenvolvimento relacionadas à idade, conforme Beck e Cowan (1996) apontam. Nenhuma ordem é dada para iniciar o movimento, nem para a estagnação, não existe um cronograma previsível de quando ocorrerá ou não a mudança. Existe apenas uma sequência provável, à medida que se avança ou se retorna na busca de equilíbrio e congruência com o propósito que se quer alcançar.

A Dinâmica da Espiral se difere de outras proposições teóricas e conceituais da motivação e do desenvolvimento humano em um ponto fundamental: os autores

argumentam que o desenvolvimento não é uma viagem sem retorno para um destino final.

Quadro 28 — Padrões de evolução na Dinâmica da Espiral

| Padrões | Descrição | Valores e comportamentos |
|---------------------------------------|--|---|
| Bege: instintivo, sobrevivência | Padrão baseado nos impulsos biológicos, os sentidos físicos ditam o estado de ser dos indivíduos. | Fazer o que você deve ser feito para sobreviver. |
| Púrpura: mágico, anímico | Possui uma visão de sobreposição do mundo físico com o reino dos seres espirituais. A colaboração é usada como forma de garantir a segurança e sobrevivência. Os costumes e afinidades oferecem as respostas para os problemas. | Usar rituais e ter um sentido místico de causa e efeito. Busca da segurança no grupo. |
| Vermelho: Impulsivo, egocêntrico | Visão de um mundo onde o mais resistente e forte prevalece e o fraco serve. A natureza é vista como um adversário a ser conquistado. Autoafirmação pelo domínio, sem culpa. Impulsividade e imediatismo | Enfatizar a astúcia e fazer o que se quer fazer. O mais forte impõe que os fracos o sirvam. |
| Azul: autoritarismo, hierárquico | O controle é realizado pela obediência a um poder superior que pune os erros e, eventualmente, recompensa o bom trabalho e a vida justa. Padrão absolutista, obediência às regras e às normas. | Existência é ordenada pelo desejo e aplicação dos princípios com base no que é "certo". Controle por meio de um poder superior. |
| Laranja: racionalismo, estratégico | Uso completo de recursos para o desenvolvimento de oportunidades, para fazer as coisas melhores e gerar prosperidade para as pessoas com iniciativa e vontade arriscar. Pragmatismo e cálculo para obter os resultados desejados, controle por meio da competição e comparação, uso do cientificismo. | Aproveitar todas as oportunidades e se esforçar para o sucesso. Fazer as coisas da melhor maneira e gerar prosperidade. |
| Verde: comunitário, igualitário | Visa valorizar o espaço compartilhado, no qual a humanidade pode encontrar paz e os propósitos. Possui foco na afiliação, valorizando a diversidade da vida. Padrão relativista, com empatia para sentir e desejar responder às necessidades humanas. Padrão agregativo, situacional, consensual e sensível ao contexto. | Reivindicar direitos humanos e desenvolver comunidades prestativas. Procura por afiliação e compartilhamento. |
| Amarelo: integralidade, flexibilidade | Considera o mundo um organismo caótico com ordem subjacente, onde a mudança é a norma e a incerteza um estado aceitável de como o conhecimento evolui. Padrão sistêmico que considera as interconexões de causas em camadas que aprendem constantemente uma com as outras. | Ver o mundo como sistemas integrados e enfatizar a flexibilidade. A mudança é desejável e a incerteza é aceitável. |
| Turquesa: holístico, harmônico | O mundo é visto como um sistema delicadamente equilibrado de forças interligadas, mas em perigo nas mãos da humanidade, que necessita de compaixão e compreensão. Padrão holístico, com aprendizagem experiencial, propõe viver de forma transpessoal, com a consciência coletiva e renovada dos campos energéticos. | Combinar mente e espírito para experimentar a existência completa da vida. Reconhecer que o mundo possui um delicado equilíbrio que está ameaçado pelas mãos humanas. |

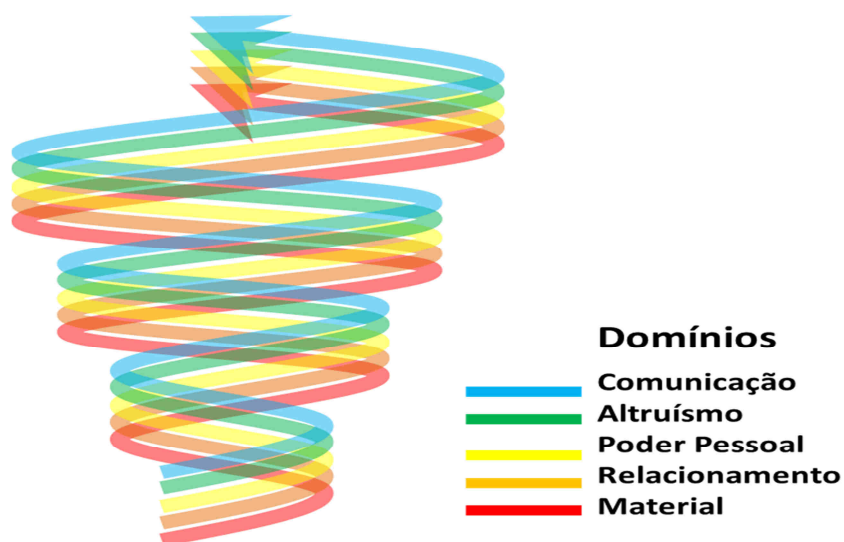
Fonte: Adaptado de Beck e Cowan (1996).

Beck e Cowan (1996) propõem o caminho por meio de uma hélice de padrões, onde o desenvolvimento depende das forças biológicas, sociais, ambientais e psicológicas. Estas forças influenciam a experiência humana, e o movimento nesta hélice pode mudar de direção em função dessas forças.

Assim, os autores apontam que, embora as pessoas possam mudar, não se pode mudar as pessoas, o que pode ser feito é criar um ambiente propício à mudança, ou seja, estimular as forças para a mudança positiva. Assim, a proposta de um *framework* que auxilie o desenvolvimento docente tem como objetivo criar um ambiente propício à mudança.

Desta forma, a proposição nesta tese é que o caminho para o desenvolvimento dos domínios dos docentes possa seguir uma sequência emergente, como na Dinâmica da Espiral. Porém, numa adaptação deste modelo proposto por Beck e Cowan (1996). Nesta adaptação, cada domínio representa uma hélice da espiral, formando assim um conjunto dos domínios, conforme representado na Figura 17.

Figura 17 — Conjunto de espirais dos domínios



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os domínios se inter-relacionam entre eles e com os demais elementos do *framework*, e seus desenvolvimentos são motivados por forças internas dos docentes e externas, como descrito nos itens a seguir.

8.1 DOMÍNIO MATERIAL E FÍSICO NO DESENVOLVIMENTO

O domínio material e físico do desenvolvimento docente está relacionado com a percepção do mundo físico, com a motivação e intenção da atividade docente na busca da estabilidade, da sobrevivência e da identidade. A percepção está relacionada ao senso de propósito e significado do trabalho dos docentes, com relação aos valores materiais, e de como os ganhos materiais relacionam-se com os valores e intenções.

Ao considerar as questões dos ganhos materiais como uma energia que é resultante das atividades docentes, estimula-se a redução do materialismo excessivo das atividades. A perda de significado e profundidade pode gerar atrofia dos docentes, diminuição da realização, da alegria e da criatividade nas suas atividades. Assim, para desenvolver o domínio material é necessário potencializar o senso de significado e propósito, de realização e de satisfação nas atividades de docência.

O desenvolvimento do domínio material é contemplado na educação em Administração tradicional, no sentido de que está relacionado com a percepção do mundo físico, da motivação, do trabalho e do dinheiro. Porém, para abordar as questões socioambientais, o domínio material necessita uma ressignificação, sendo então integrado às dimensões do desenvolvimento docente.

Na dimensão individual interior, caracterizada pela intenção subjetiva, a relação com o domínio material está em como os ganhos materiais relacionam-se com os valores e intenções, o que pode ser considerado como a consciência dos valores materiais. Nesta relação, ao estimular a ampliação da consciência dos docentes, os ganhos financeiros e materiais da atividade docente podem ser considerados como uma forma de energia. Ao fazer circular esta energia, ou seja, ao usar os recursos financeiros, gera-se mais energia. Assim, o estímulo para ampliação da consciência permite que o docente se torne mais crítico neste uso, buscando gerar uma energia positiva em termos socioambiental.

O domínio material na dimensão individual exterior corresponde ao comportamento objetivo, físico e material do docente. É nesta dimensão que acontece o desempenho do docente em sala de aula, onde ele usa seu corpo físico para gerar resultados positivos na educação. É a ação performática dos docentes,

por meios das varias formas de comunicação. A promoção do desenvolvimento deste domínio, nesta dimensão, corresponde à criação de ambientes propícios para o docente explorar todo o seu potencial de *performer*⁹ ao abordar as questões socioambientais com os estudantes.

A dimensão coletiva interior está relacionada à cultura material no sentido de como as questões materiais são referenciadas no grupo dos docentes. Nesta dimensão é que se encontra a cultura do materialismo na Administração, que é a crença de que a única motivação de fazer um negócio é ganhar dinheiro e que o sucesso deve ser medido apenas pelo lucro gerado. O desenvolvimento do domínio material nesta dimensão, visando uma educação mais transcendente, está relacionado com o questionamento do materialismo e do motivo da existência organizacional. Neste sentido, os docentes necessitam ampliar suas consciências para o objetivo maior das organizações, que deve ser a realização plena de todos aqueles afetados por elas.

Na dimensão dos sistemas sociais objetivos, que é coletiva e exterior, a cultura material, anteriormente citada, toma a forma dos sistemas de valores materiais. Estes sistemas usam a orientação pelas questões financeiras como motivação extrínseca e mede o sucesso também apenas em termos de valores monetários. Há dois problemas distintos, mas inter-relacionados com os pressupostos baseados somente nos sistemas de valores materialistas. Um refere-se ao lucro como a única medida de sucesso econômico, enquanto o outro trata dos incentivos financeiros como a principal motivação para os docentes fazer suas atividades.

A ressignificação do domínio material na dimensão coletiva externa requer que o lucro não seja considerado como a única medida do sucesso das atividades econômicas, pois fornece uma avaliação incompleta e imperfeita destas atividades. Pois nesta avaliação o lucro reflete somente os valores das partes interessadas mais fortes, pressupondo a redutibilidade de todo o tipo de valores para valores monetários.

Esta ressignificação está voltada à criação de um meio propício para uma abordagem inclusiva e holística para a educação em Administração, que integre as

⁹ O termo *performer* é utilizado para fazer referência aos artistas que participam das artes cênicas, na frente de um público. Exemplo disso são os atores, comediantes, dançarinos, mágicos, artistas circenses, músicos e cantores. Aqui o termo é usado no sentido do docente ser estimulado a usar diferentes formas de comunicação nas suas atividades. Nota do autor.

perspectivas internas dos docentes sobre a identidade, propósito, responsabilidade e sucesso com as suas perspectivas externas, gerando prosperidade sustentável no mundo exterior das organizações.

Quadro 29 — Domínio material e as dimensões

| Dimensões | Impactos |
|--------------------|---|
| Individual interna | Os ganhos materiais e financeiros devem relacionar-se com os valores e intenções dos docentes. Estímulo à ampliação da consciência dos docentes para que considerem o dinheiro como uma forma de energia. |
| Individual externa | Desempenho do docente em sala de aula para gerar resultados positivos na educação. Criação de ambientes propícios para o docente melhorar seu desempenho |
| Coletiva interna | Como as questões materiais são referenciadas no grupo dos docentes. O desenvolvimento está relacionado com o questionamento do motivo da existência organizacional. |
| Coletiva externa | Dimensão dos sistemas de valores materiais. A resignificação requer que o lucro não seja considerado como a única medida do sucesso das atividades econômicas. |

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 29 apresenta um resumo das relações entre o domínio material e as dimensões do desenvolvimento docente.

8.2 DOMÍNIO DOS RELACIONAMENTOS COM OS OUTROS

O domínio dos relacionamentos com os outros está conectado com os sentimentos e emoções que os docentes sentem ao desenvolverem suas atividades. Estes sentimentos tem o potencial de atuarem como um sistema de orientação para o contato dos docentes com as demais pessoas ao seu redor, favorecendo as relações empáticas dos docentes, entendendo a realidade dos estudantes e colegas, reforçando comportamentos sociais positivos.

Os comportamentos positivos são fontes de criatividade para os docentes, conforme apontou o pesquisador Bill Torbert na sua entrevista, com relação com os outros ocorre o desenvolvimento no sentido horizontal, permitindo trocas de experiências que estimulam a criação de novas formas de abordar as questões socioambientais na educação em Administração. Estes comportamentos também

foram abordados na entrevista com o professor e pesquisador Roberto Patrus, ao afirmar que é essencial que os docentes desenvolvam a criatividade.

O estímulo ao relacionamento interpessoal pode ser favorecido com o aumento do senso de comunidade e união dos docentes, aumentando a empatia e senso de pertencimento ao grupo de colegas e estudantes, à instituição e ao ambiente onde os docentes estão inseridos.

Com relação à empatia, Giacalone (2004) refere-se como a experiência de entender a condição de outra pessoa a partir da sua perspectiva, o que também reforça comportamentos sociais positivos. Desta forma, o aumento da compreensão empática dos docentes permite um melhor entendimento da realidade dos alunos, sendo também fonte para a criação de novas abordagens dos problemas sem sala de aula.

O impacto do domínio dos relacionamentos interpessoais com a dimensão individual interna ocorre na consciência e intenção de relacionar-se com os outros, e no reconhecimento dos valores dos relacionamentos. O desenvolvimento desta consciência aborda os fatores psicológicos, cognitivos, emocionais dos docentes e como estes fatores impactam o desenvolvimento do grupo de docentes e a instituição de ensino como um todo.

O reflexo destes relacionamentos na dimensão individual exterior aparece de forma objetiva nos comportamentos do docente ao expressar-se para os outros, ou seja, um comportamento de relacionamento. O desenvolvimento deste domínio, para estimular os comportamentos e posturas sociais do docente, necessita estar integrado às percepções subjetivas e intersubjetivas do docente, e não somente focado na criação de sistemas sociais isolados destas percepções.

As percepções intersubjetivas referem-se à dimensão coletiva interior dos docentes, que na inter-relação com o domínio dos relacionamentos gera uma cultura de relacionamento. Esta cultura foi abordada por Bill Torbert, durante sua entrevista, como sendo uma postura mais colaborativa. Desenvolver este domínio significa estimular a valorização, a colaboração, a virtuosidade e o significado que o docente constrói em conjunto com os outros, com base em altos níveis de energia positiva, seguindo o que Neal (2013) propõe para a criação de organizações que valorizem e alimentem o espírito humano de seus colaboradores.

Quadro 30 — Domínio das relações e as dimensões

| Dimensões | Impactos |
|--------------------|--|
| Individual interna | Reconhecimento dos valores dos relacionamentos, com consciência e intenção de relacionar-se positivamente com os outros. |
| Individual externa | Comportamento de relacionamento integrado às percepções subjetivas e intersubjetivas dos docentes |
| Coletiva interna | Cultura de relacionamento como estímulo para a instituição de ensino valorizar e alimentar o espírito humano do seu corpo docente. |
| Coletiva externa | Sistemas sociais de relacionamento, integrados às dimensões subjetivas e intersubjetivas do docente. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na dimensão coletiva exterior encontram-se os sistemas sociais de relacionamento, que são os componentes sociais concretos, observáveis e empíricos que permitem a relação dos docentes com os outros. O desenvolvimento deste domínio, nesta dimensão, necessita estar relacionado com dimensões subjetivas e intersubjetivas do docente.

O Quadro 30 apresenta um resumo das relações entre o domínio da relação interpessoal e as dimensões do desenvolvimento docente.

8.3 DOMÍNIO DO PODER PESSOAL E DA AUTO EXPRESSÃO

As questões relacionadas à autoestima, à coragem, à humildade saudável, à vontade e ao esforço pessoal nas atividades docentes, fazem parte do domínio do poder pessoal e capacidade de auto expressão dos docentes.

Este domínio está relacionado com questões emocionais, conforme abordado por Shrivastava (2010), e com o poder do docente para criar novos projetos a partir da confiança nas suas ideias. O desenvolvimento do poder pessoal requer estímulos à autoconfiança, relacionando-se ao domínio anteriormente citado de relacionamento. A comunicação, negociação e liderança são pontos importantes neste desenvolvimento, promovendo a conexão dos seus valores dos docentes com os aspectos transcendentais, produzindo sentido para os docentes.

A consciência do poder pessoal atua na dimensão individual interior, por meios dos valores pessoais dos docentes. A ampliação desta consciência requer diálogos internos dos docentes com seus valores, intenções e significados. Para a

pesquisadora Judi Neal, os diálogos internos auxiliam a transformação da dimensão interna e individual, pois eleva a autoconsciência dos docentes, colocando-os em contato com o corpo, a mente, a emoção e o espírito, fazendo-os experimentarem interconexões entre estes elementos do ser humano.

A autoconsciência será refletida de forma objetiva na dimensão individual externa, por meio da expressão do poder pessoal. São as experiências externas nas quais é possível transformar as intenções em ação, como o professor e pesquisador Roberto Patrus expôs na sua entrevista, e estas experiências objetivas externas, que o docente sente e vive, retroalimentam suas intenções subjetivas.

Ao trabalhar o poder pessoal com a cultura na dimensão coletiva interior, emerge a cultura do poder pessoal e auto expressão, que é uma forma intersubjetiva de expressão. Refere-se a como o coletivo dos docentes se reconhece e como exerce seu poder de influência mútuo. Relaciona-se com a colocação de Wilber (2002), de que uma pessoa não seria capaz de falar por ela mesma, se não pertencesse a uma comunidade de indivíduos que também falam por ela.

Na dimensão coletiva externa surgem os sistemas de auto expressão para tornar possível a expressão objetiva. Nestes sistemas são gerados os sinais para o docente produzir sentido aos estudantes, por meio do seu poder pessoal.

Quadro 31 — Domínio do poder pessoal e as dimensões

| Dimensões | Impactos |
|--------------------|---|
| Individual interna | A ampliação desta consciência requer diálogos internos dos docentes com seus valores, intenções e significados. |
| Individual externa | Expressão do poder pessoal, possibilidade de transformar as intenções em ações. |
| Coletiva interna | Cultura do poder pessoal é uma forma intersubjetiva de expressão deste poder. |
| Coletiva externa | Forma objetiva de expressão do poder pessoal, por meio dos sistemas de auto expressão. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 31 apresenta um resumo das relações entre o domínio do poder pessoal e as dimensões do desenvolvimento docente.

8.4 DOMÍNIO DO ALTRUÍSMO E DA COMPAIXÃO

A proposição deste domínio no desenvolvimento docente em Administração segue o proposto por Waddock (2015), de que a atividade acadêmica torna-se completa quando exercida com altruísmo e compaixão. Assim, requer por parte dos docentes, amor, devoção, generosidade e compaixão nas suas atividades.

Com relação ao altruísmo nas organizações, Kanungo e Conger (1993) apontaram que para entender o altruísmo é preciso examiná-lo em duas etapas. Primeiro, como uma forma de comportamento aberto, onde ele deve ser identificado em termos de suas consequências para os outros. Após isso, examinar os motivos ou razões fundamentais do comportamento, para descobrir e entender as condições que podem desencadear e manter esses comportamentos.

Neste sentido, o desenvolvimento do domínio aqui proposto é facilitado pela ampliação da consciência e da intenção altruísta, por meio de valores altruístas, refletido nas dimensões subjetiva intencional e na dimensão objetiva comportamental, por meio do comportamento altruísta em sala de aula.

O desenvolvimento do altruísmo docente por meio da ampliação do senso de propósito e significado facilita a consciência dos docentes, no sentido de serem mais auto reflexivos, criativos e alinhados com o impacto e significado das suas atividades. As atividades alinham-se ao senso de comunidade e conectividade ao promoverem a transformação positiva da sociedade, impactando nos valores próprios, produzindo sentido para o próprio docente e aumentando seu bem-estar.

O principal impacto desde domínio esta na dimensão individual interna, ao promover a consciência e intenção altruísta, por meio de princípios e valores altruístas. São os valores que sustentam o que a pesquisadora Judi Neal chamou de “serviço do docente”. Esta é a ideia altruísta da atividade docente como agente da educação transformadora, servindo aos estudantes e à sociedade.

Na dimensão individual externa o domínio altruísta do docente se materializa no seu comportamento em sala de aula e na relação com os pares. Este comportamento foi ressaltado pela professora Janette Brunstein na sua entrevista, de que o compartilhamento das experiências dos docentes gera um maior desenvolvimento das ideias, estimulando o crescimento de todos.

O domínio em questão gera a cultura do altruísmo na dimensão coletiva interna. Forma o contexto de base sobre o altruísmo para o grupo dos docentes, que impacta nas identidades subjetivas individuais e na percepção das realidades objetivas.

As realidades objetivas estão na dimensão coletiva exterior, sendo representadas neste domínio pelos sistemas sociais altruístas. O desenvolvimento destes sistemas segue a linha proposta pelo professor Josep Lozano durante sua entrevista, de que o docente deve reconhecer que ele sozinho não conseguirá transformar o mundo num local perfeito. Necessitando trabalhar em conjunto com o grupo dos docentes e com os discentes para atingirem este objetivo, formando um sistema social com característica altruísta.

Quadro 32 — Domínio do altruísmo e as dimensões

| Dimensões | Impactos |
|--------------------|--|
| Individual interna | Promoção da consciência e intenção altruísta, por meio de princípios e valores altruístas. |
| Individual externa | Materialização do serviço do docente por meio de seu comportamento altruísta, o compartilhamento das experiências estimula o crescimento de todos. |
| Coletiva interna | Impacto nas identidades subjetivas individuais e na percepção das realidades objetivas |
| Coletiva externa | Trabalhar em conjunto com o grupo dos docentes e com os discentes para a criação de sistemas sociais altruístas. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 32 apresenta um resumo das relações entre o domínio do altruísmo e as dimensões do desenvolvimento docente.

8.5 DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA

Os domínios anteriores possuem características comuns que fazem emergir o domínio da comunicação autêntica, que está relacionado à expressão de pensamentos e sentimentos de forma verdadeira. É uma forma de expressão da criatividade por diversos meios.

Segundo Kofman (2014), a comunicação autêntica parte do princípio que um intercâmbio de informações válido é o primeiro passo em qualquer esforço

cooperativo. É impossível criar um entendimento comum de uma situação sem uma divulgação honesta de todos os tipos de informações, de fatos básicos, de opiniões, sentimentos, interesses e desejos.

Conforme ressaltado por Bill Torbert durante sua entrevista, a atividade docente é uma grande atividade de comunicação, que expressa valores, visões, sentimentos e emoções. Desta forma, o desenvolvimento do domínio da comunicação visa ampliar a capacidade de expressão, da criatividade, de transmitir informações e principalmente abordar a capacidade de escuta dos docentes.

Na comunicação autêntica se tem a expressão clara e verdadeira dos pensamentos e sentimentos dos docentes, encontrando os seus próprios valores, podendo reaprender a capacidade de expressarem-se. A maioria das conversas difíceis envolvem dúvidas sobre a forma como nos relacionamos uns com os outros, segundo Kofman (2014). Em conversas difíceis, as pessoas sentem que o seu senso de identidade e estima está em risco.

Neste sentido, é necessário atuar na dimensão individual interior dos docentes, ampliando a consciência e a intenção de comunicarem-se honestamente, baseados na comunicação de seus valores, e mais conscientes do significado das suas atividades.

Ao relacionar o domínio da comunicação com a dimensão objetiva comportamental, que é individual e exterior, foca-se nas formas de expressão honesta que os docentes utilizarão nas suas aulas, para gerar um comportamento autêntico na comunicação. O desenvolvimento deste domínio visa tornar claro e compartilhar os pensamentos e sentimentos relevantes. Permitindo assim que cada parte envolvida na comunicação saiba tudo o que precisa saber para entender completamente o que está acontecendo.

A cultura da comunicação autêntica emerge na dimensão coletiva interior, pois enquanto na dimensão individual interior as intenções são invisíveis para os outros, na dimensão coletiva é possível ocorrer um compartilhamento de intenções, por meio de cultura intersubjetiva. Desta forma, para desenvolver a cultura da comunicação autêntica, os docentes necessitam mudar seus pressupostos e comportamentos. Esta mudança diz respeito a assumir que cada um pode fornecer informações importantes para o outro, explorando também o raciocínio do outro. A confiança e o respeito mútuos são a essência nas interações entre docentes e com

estudantes, de modo que os sentimentos que se tem um pelo outro são fundamentais para uma comunicação autêntica.

O domínio da comunicação na dimensão coletiva exterior está relacionado aos sistemas de comunicação, formado pelos meios e tecnologias de comunicação, que têm grande influência na forma como os docentes se comunicam com os estudantes, fazendo parte de um grande sistema interobjetivo de comunicação. Cada vez mais se faz necessário usar os recursos tecnológicos para operacionalizar a comunicação autêntica relacionada às questões socioambientais.

Quadro 33 — Domínio da comunicação e as dimensões

| Dimensões | Impactos |
|--------------------|--|
| Individual interna | Ampliação da consciência e da intenção dos docentes comunicarem-se honestamente |
| Individual externa | Visa tornar claro e compartilhar os pensamentos e sentimentos relevantes |
| Coletiva interna | Visa a ocorrência de compartilhamentos de intenções, por meio da cultura intersubjetiva, desenvolvendo a cultura da comunicação autêntica. |
| Coletiva externa | Impacto relacionado aos sistemas de comunicação, formado pelos meios e tecnologias de comunicação, que têm grande influência na forma como os docentes se comunicam. |

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 33 apresenta um resumo das relações entre o domínio da comunicação autêntica e as dimensões do desenvolvimento docente.

8.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS DOMÍNIOS

Os domínios construídos conceitualmente e apresentados neste item estão relacionados aos vários aspectos da atuação dos docentes em Administração. Apesar de serem apresentados individualmente, os domínios formam um conjunto que se desenvolve em forma de espiral. Desta forma, o Quadro 34 na página seguinte apresenta um resumo das características dos domínios e pontos que merecem atenção para o seu desenvolvimento. E no capítulo a seguir são apresentadas as linhas de desenvolvimento propostas para direcionar o desenvolvimento docente em direção à educação para a sustentabilidade na Administração.

Quadro 34 — Pontos para o desenvolvimento dos domínios

| Domínios | Características | Pontos para o desenvolvimento |
|-----------------------|---|---|
| Material | Relacionado com a percepção do mundo físico, com a motivação e intenção da atividade docente na busca da estabilidade, da sobrevivência e da identidade. Relacionado ao senso de propósito e significado do trabalho dos docentes, com relação aos valores materiais, e de como os ganhos materiais relacionam-se com os valores e intenções. | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular que os ganhos materiais e financeiros se relacionem com os valores e intenções dos docentes. - Estimular à ampliação da consciência dos docentes para considerarem o dinheiro como uma forma de energia. - Criação de ambientes propícios para o docente melhorar seu desempenho para gerar resultados positivos na educação. - Motivar o questionamento do motivo da existência organizacional. - Promover a ressignificação do lucro, para que não seja considerado como a única medida do sucesso das atividades econômicas. |
| Relacionamento | Conectado com os sentimentos e emoções dos docentes, que têm o potencial de atuarem como um sistema de orientação para favorecer as relações empáticas, reforçando comportamentos sociais positivos. | <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o reconhecimento dos valores dos relacionamentos - Estimular a consciência e intenção do relacionamento positivo com os outros. - Estimular o relacionamento integrado às percepções subjetivas e intersubjetivas dos docentes - Promover a cultura do relacionamento, valorizando e alimentando o espírito humano do corpo docente. - Criação de sistemas sociais de relacionamento, integrados às dimensões subjetivas e intersubjetivas do docente. |
| Poder pessoal | Questões relacionadas à autoestima, à coragem, à humildade saudável, à vontade e ao esforço pessoal nas atividades docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover espaços para diálogos internos dos docentes com seus valores, intenções e significados. - Estimular a expressão do poder pessoal, para transformar as intenções em ações, por meio dos sistemas de auto expressão. - Promover a cultura do poder pessoal como forma intersubjetiva de expressão. |
| Altruísmo | A atividade docente torna-se completa quando exercida com altruísmo e compaixão. Requerendo por parte dos docentes, amor, devoção, generosidade e compaixão nas suas atividades. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a consciência e intenção altruísta, por meio de princípios e valores altruístas. - Estimular o compartilhamento das experiências docentes para estimular o crescimento de todos. - Estimular o trabalho em conjunto do grupo dos docentes e com os discentes para a criação de sistemas sociais altruístas. |
| Comunicação | Expressão de pensamentos e sentimentos de forma verdadeira. É uma forma de expressão da criatividade por diversos meios. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a ampliação da consciência e da intenção para os docentes comunicarem-se honestamente. - Tornar claro e compartilhar os pensamentos e sentimentos relevantes. - Estimular a ocorrência de compartilhamentos de intenções, por meio da cultura intersubjetiva - Promover o desenvolvimento da cultura da comunicação autêntica. - Promover os sistemas de comunicação que possuam grande influência na forma como os docentes se comunicam. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Capítulo IX – Linhas de desenvolvimento

“A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade.”

Clarice Lispector

9 LINHAS DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE

As linhas, aqui propostas, emergiram como direcionadores do desenvolvimento integral dos docentes em Administração, voltado às questões socioambientais. Esta emergência ocorreu com base na coleta e análise de dados com pesquisadores ligados à Administração no Brasil e no exterior, complementando com a busca em referenciais sobre as bases necessárias uma educação em Administração mais transcendente, no sentido de relacionar os propósitos individuais com os objetivos organizacionais e ambos com objetivos externos às organizações.

As linhas de desenvolvimento cruzam cada uma das dimensões e dos domínios apresentados anteriormente, e se integram entre si, formando um conjunto dissociável. O movimento deste conjunto é acionado pelo elemento motriz do desenvolvimento docente, que é a busca do propósito. Esta busca relaciona-se com o conceito da espiritualidade, que está construído conceitualmente no capítulo X, composta por elementos que são concomitantemente movidos por ela e retroalimentam esta força motriz.

Conceitualmente, as linhas propostas vão ao encontro do apresentado por Wilber (2002) no desenvolvimento da Abordagem Integral, onde o autor define como “linha” um caminho de desenvolvimento que as pessoas seguem em diferentes áreas, podendo se destacar em algumas áreas, mas não em outras. Assim, a consciência dos pontos fortes necessita ser ampliada, bem como ter consciência de onde precisa melhorar em cada linha.

Wilber (2002) afirma que as linhas de desenvolvimento se desdobram em estágios progressivos, direcionando o crescimento e o desenvolvimento das diferentes inteligências dos indivíduos. Esta afirmação do autor, em conjunto com os dados coletados com os entrevistados, leva às seguintes linhas de desenvolvimento detalhadas no item 2.5.3 desta tese: cognitiva, a interpessoal, a moral, a emocional e a estética.

Assim, as linhas de desenvolvimento dos docentes propostas nesta tese estão relacionadas a ampliar as inteligências cognitiva, emocional e ética. O papel da inteligência cognitiva é de investigar cientificamente as questões relacionadas à sustentabilidade. O papel da inteligência emocional dos docentes é de entender as

intenções, motivações e desejos que as outras pessoas possuem com relação a estas questões e monitorar as suas próprias emoções, bem como dos estudantes, identificando e diferenciando as emoções, guiando o pensamento e o comportamento. Na direção da educação para a sustentabilidade, a inteligência ética dos docentes se desenvolve com a preocupação relacionada aos valores éticos, às regras, aos comportamentos e atitudes que governam as virtudes da vida fornecendo uma base para significados comum a um grupo.

Os relacionamentos das linhas com os demais elementos encontram base epistemológica no princípio hologramático proposto por Morin (2002), apontando que a parte está no todo, assim como o todo está nas partes. O todo é representado pelo conjunto das relações e as partes são representadas em cada elemento. Ao observar os elementos, estes refletirão a imagem completa por meio de suas relações.

Desta forma, a seguir são apresentadas as linhas para o direcionamento do *framework* que visa auxiliar o desenvolvimento integral do corpo docente em Administração.

9.1 LINHA COGNITIVA DO DESENVOLVIMENTO

A capacidade cognitiva é uma das características mais reconhecidas nas atividades docentes, tendo em vista que os docentes são vistos como portadores de razão e tomadores de decisões num contexto da atuação que está cada vez mais complexo.

O estudo da cognição nas organizações teve sua ascensão na primeira década do século XXI, segundo Hodgkinson e Healey (2008). Para os autores, esta ascensão foi devida às grandes mudanças política, econômica, social e tecnológica que as organizações passaram, e ainda passam, gerando cargas sem precedentes sobre os indivíduos e grupos para o processamento de informações.

Assim, houve um crescimento nas pesquisas voltadas para o avanço da compreensão das capacidades e limitações cognitivas das pessoas, visando melhorar o desempenho e o bem-estar dentro das organizações. Desta forma,

ênfatiza-se a linha cognitiva para o desenvolvimento da estruturação dos saberes dos docentes, guiando seus pensamentos, julgamentos e decisões.

A linha cognitiva no desenvolvimento docente relaciona-se com o exposto por Bill Torbert, durante sua entrevista, onde apontou que um processo permanente de aprendizagem transformacional dos docentes começa quando experimentam algum tipo de diferença entre o que querem fazer e o que são capazes de fazer. Com a consciência dessa lacuna os docentes buscam desenvolvimento das suas capacidades, para realizarem algo além da capacidade inicial. Para o pesquisador, o ponto fundamental da aprendizagem é o docente estar suficientemente desperto no momento de identificar a lacuna, para poder se envolver intencionalmente com o que se quer, desenvolvendo a consciência do todo.

Dentre os pressupostos básicos das Teorias Cognitivas, conforme Coutinho (2008), a aprendizagem é um processo interno que ocorre no sujeito que aprende, sendo um processador ativo da informação, integrando novos conhecimentos aos existentes. Estes pressupostos estão relacionados ao modelo cognitivo que Miller, Galanter e Pribram (1960) propuseram, com a ideia de que a unidade de comportamento envolve círculos fechados de informação, onde o sujeito processa ativamente a informação, buscando e reelaborando a informação.

No modelo de Miller, Galanter e Pribram (1960), a análise da aprendizagem é focada no processo de recebimento da informação, a organização, retenção e uso desta informação pelo cérebro de quem está aprendendo. Neste processo é reconhecida a interação entre os estímulos externos e os estímulos internos, que são os processos cognitivos que desencadeiam a aprendizagem. Assim, são examinados de que forma os elementos específicos de uma mensagem de estímulo externo poderiam ativar processos cognitivos específicos. A cognição neste modelo está relacionada como a inteligência racional, que Zohar (2012) refere-se como uma inteligência lógica, regida por regras e voltada para a solução de problemas. O estilo de pensamento racional é voltado para o alcance de metas e resultados.

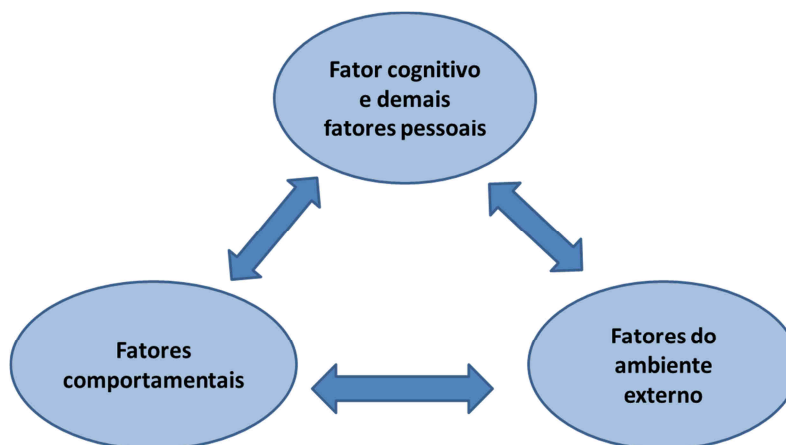
Esta corrente cognitiva foca basicamente em aspectos da cognição referentes aos processos mentais envolvidos na obtenção de conhecimento e compreensão. Esses processos incluem pensar, saber, lembrar-se, julgar, e resolver problemas, sendo funções do nível superior do cérebro que abrangem a linguagem, a imaginação, a percepção e o planejamento. Porém, a proposta de desenvolvimento docente desta tese visa integrar diferentes formas de obtenção de conhecimento e

compreensão por partes dos docentes em Administração, visando à educação para a sustentabilidade, necessitando avançar além do pensar e saber.

Desta forma, a linha cognitiva aqui proposta segue os pressupostos da Teoria Social Cognitiva, apresentada por Bandura (1986), propondo que a aquisição de conhecimentos de um indivíduo pode estar diretamente relacionada à observação dos outros indivíduos, dentro do contexto das interações sociais, experiências e influências externas. A teoria aponta que quando as pessoas observam um modelo de comportamento, e as consequências desse comportamento, obterão informações sobre a sequência destes eventos e poderão usar estas informações para orientar comportamentos subsequentes.

A Teoria Social Cognitiva explica o funcionamento psicossocial da aprendizagem, com a influência recíproca de três fatores: fatores comportamentais, fatores pessoais e eventos ambientais. Conforme Wood e Bandura (1989), neste modelo de ação recíproca os fatores operaram em interações determinantes, que influenciam uns aos outros de forma bidirecional, conforme apresentado na Figura 18.

Figura 18 — Interação entre os fatores na Teoria Social Cognitiva



Fonte: Adaptado de Wood e Bandura (1989).

A reciprocidade não significa que as diferentes fontes de influências são de igual força. Nem que as influências recíprocas ocorrem simultaneamente. Pode levar algum tempo para que um fator exerça a sua influência e para ativar as influências recíprocas. Devido às bidirecionalidades das influências, as pessoas são os produtos e os produtores de seu ambiente. Ou seja, o desenvolvimento de uma pessoa pode se dar a partir de uma interação contínua entre os fatores cognitivos,

comportamentais e contextuais. Esta interação relaciona-se com o princípio da recursividade exposto por Morin (2002).

Conforme Bandura (1986), a Teoria Social Cognitiva integra um grande número de diferentes ideias, conceitos e processos para compreender o funcionamento humano. Os cinco conceitos centrais da teoria estão descritos no Quadro 35, que são: a aprendizagem por observação, expectativas de resultado, auto eficácia percebida, estabelecimento de metas e auto regulação.

Quadro 35 — Conceitos centrais da Teoria Social Cognitiva

| Conceitos | Descrição |
|------------------------------|---|
| Aprendizagem por observação | A premissa fundamental é que as pessoas aprendem através da observação. Este processo também é descrito como aprendizagem indireta ou modelagem, porque a aprendizagem é resultado de observar o comportamento e as consequências de modelos no ambiente. Embora a aprendizagem observacional seja dependente da disponibilidade de modelos, quem ou o que pode servir de modelo é definido de forma ampla. |
| Expectativas de resultados | Refletem as crenças individuais sobre quais as consequências são mais prováveis de acontecer se determinados comportamentos são executados. Expectativas de resultados são importantes porque elas moldam as decisões que as pessoas tomam, quais as ações que devem tomar e quais os comportamentos devem suprimir. |
| Auto eficácia percebida | Reflete as crenças individuais sobre como alcançar um determinado nível de sucesso em uma determinada tarefa. Níveis mais elevados de auto eficácia percebida têm sido associados a uma melhor escolha, persistência, e uso mais eficiente de uma estratégia. |
| Estabelecimento de objetivos | Os objetivos refletem as representações cognitivas dos resultados esperados, desejados ou preferidos. Assim, os objetivos exemplificam que as pessoas não só aprendem, elas usam previsão de visualizar o futuro, para identificar os resultados desejados e gerar planos de ação para alcançá-los. |
| Auto regulação | Reflete a capacidade de monitoramento e manutenção do controle dos próprios comportamentos e resultados. É um processo através do qual é possível avaliar se as ações são eficazes e permite progredir em direção aos objetivos. |

Fonte: Adaptado de Bandura (1986).

Os conceitos aqui apresentados se relacionam com o tema direcionador relacionado à experiência vivencial, que emergiu nas entrevistas com professores e pesquisadores da área da Administração. As experiências vivenciais são fatores do ambiente externo que reforçam a expansão dos sentidos dos docentes, para exercerem os julgamentos com base no entendimento holístico dos sistemas, integrando as questões socioambientais no ensino de Administração. A expansão da percepção expande também fatores pessoais, como a capacidade dos docentes

refletirem coletivamente sobre essas percepções e julgamentos, para alcançarem conjuntamente os resultados propostos e esperados.

A expansão da percepção é uma mudança que começa no interior do docente, requerendo uma autoconsciência e monitoramento do controle dos próprios comportamentos e se expande para fora dele, com a compreensão de como os valores individuais e os valores da instituição se integram para alcançar os resultados estabelecidos.

Na compreensão dos valores individuais e dos valores da instituição ocorre uma busca de produção de sentido por parte dos docentes, colocando-os como tomadores de significado e intérpretes, com sabedoria para criar novas formas de entendimento. Neste sentido, a linha cognitiva auxilia na autotransformação dos docentes, ampliando a consciência na busca de conhecimentos que transformem positivamente os sistemas onde estão inseridos.

Assim, tendo como base os conceitos da Teoria Social Cognitiva e os dados obtidos nas entrevistas com professores e pesquisadores da área da Administração, a linha cognitiva de desenvolvimento é definida nesta tese como o direcionador da aprendizagem transformacional dos docentes, que ocorre a partir de uma interação contínua entre fatores pessoais, comportamentais e contextuais dos docentes.

9.1.1 Linha cognitiva e as dimensões do desenvolvimento

O modo de pensar de cada docente, com a produção de significados a partir das interpretações das experiências, tem um caráter subjetivo intencional que impacta o docente em diferentes meios que ele esteja. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo na dimensão individual reflete as experiências pessoais dos docentes de forma consciente, impactando nas demais dimensões. Embora esta dimensão não trate diretamente com o comportamento exterior e observável, os estados interiores refletem e são refletidos no exterior.

Estas reflexões relacionam ao proposto por Bandura (1986) de que as pessoas aprendem através da observação dos comportamentos e dos modelos no ambiente. Assim, o comportamento objetivo do docente, na sua dimensão individual

externa, é experimentado a partir da sua dimensão subjetiva intencional e ao mesmo tempo influencia esta dimensão.

Da mesma forma, as experiências com ações exteriores e tangíveis na dimensão coletiva exterior geram aprendizado, ao representarem o comportamento objetivo do sistema social no qual o docente está inserido. Estas experiências são também consideradas como fatores do ambiente externo, fornecendo significados para os docentes e auxiliando na sua aprendizagem. As experiências profissionais dos docentes podem ser importantes meios para ir ao encontro de um propósito maior na educação em Administração, vinculado às questões socioambientais.

A direção dada pela linha cognitiva, aqui proposta, é que aprendizagem dos docentes ocorra a partir das interações entre fatores pessoais, comportamentais e contextuais. Assim, os docentes devem buscar diferentes formas de pensar, ser e agir no mundo, nos diferentes domínios do conhecimento, trazendo estas informações para o domínio da Administração, gerando novos conhecimentos e novas perspectivas. Novos conhecimentos que impactem a dimensão coletiva interior, com o surgimento de contextos culturais que dão aspectos e significados para os pensamentos individuais, visando uma maior produção de sentido, a ampliação da visão coletiva a partir da ampliação dos próprios pensamentos individuais dos docentes.

9.2 LINHA EMOCIONAL DO DESENVOLVIMENTO

Mudança de comportamento exige, entre outros fatores, envolvimento emocional e compromisso apaixonado com a mudança. De acordo com Shrivastava (2010), a educação para a sustentabilidade tem de lidar seriamente com as questões emocionais, que é um fato humano básico. Para o autor, a compreensão cognitiva por si só não é suficiente, pois tanto os gestores, os professores e os alunos precisam de engajamento holístico, físico e emocional com questões de sustentabilidade.

Assim, deve-se reconhecer a importância das emoções nas atividades docentes, para a concretização de mudanças no pensamento e no comportamento, pois estas atividades têm um conteúdo emocional significativo. Porém, estes

aspectos emocionais são difíceis de serem gerenciados nas atividades de trabalho, conforme coloca Lindebaum (2009). No sentido do reconhecimento da importância das emoções no ambiente de trabalho, Nussbaum (2001) aponta o papel positivo e construtivo que as emoções desempenham, tanto nas atividades do trabalho como em outras atividades da vida, embora as emoções e paixão ainda sejam temas tratados como tabu e reprimidos nas organizações, conforme expõe Gagliardi (2007).

A linha de desenvolvimento emocional, aqui proposta, está relacionada com o entendimento de que uma determinada atividade de trabalho deve ser uma extensão natural dos valores que uma pessoa reconhece na sua dimensão individual interna (subjetiva intencional), não necessitando usar subterfúgios para a realização das funções designadas a esta pessoa. Ou seja, não deve mascarar as emoções desta pessoa quando está se expressando nas dimensões externas, tanto na individual (objetiva comportamental) como na coletiva (sistemas interobjetivos), tendo um comportamento autêntico. Shrivastava (2010) aponta que a partir desta autenticidade torna-se mais forte a fonte de energia apaixonada no trabalho, fortalecendo também a paixão por questões que transcende as atividades de trabalho, como as relacionadas à sustentabilidade socioambiental.

Desta forma, para o desenvolvimento integral do corpo docente em Administração, visando inserir as questões socioambientais na educação do administrador, torna-se necessário reconhecer a importância do desenvolvimento de competências emocionais, pois as emoções podem ser uma fonte de motivação necessária para perseguir objetivos maiores e alcançar realizações duradouras.

A linha desenvolvimento emocional do corpo docente tem um potencial de desenvolvimento emocional também para os alunos. Indo na direção do que Shrivastava (2010) aponta, de que as perspectivas de desenvolvimento espiritual e emocional dos alunos são aspectos importantes da aprendizagem, especialmente para alunos de graduação.

O reconhecimento da importância do desenvolvimento das competências emocionais vai ao encontro do exposto por Gerald Cavanagh na etapa de coleta de dados, quando aponta a necessidade de uma visão mais ampla da atividade docente, reforçando os componentes emocionais e espirituais, mas ressaltado também a dificuldade de se de trabalhar com estes componentes, para evitar reações negativas nos docentes.

Na entrevista com Bill Torbert também foi levantada a necessidade de desenvolver não somente a consciência no nível intelectual, mas também a consciência emocional dos docentes, o que ajudaria a repensarem suas práticas (que os moldaram durante anos), buscando novas bases de conhecimento para trabalharem com valores pessoais, desenvolvendo a consciência do todo.

Ian Mitroff reforçou a importância do desenvolvimento emocional, durante a entrevista realizada na fase de coleta de dados, considerando que a educação dos gestores não foca o suficiente em questões filosóficas, morais ou emocionais, pois trabalha mais na forma cognitiva. Devendo-se estimular mais a capacidade reflexiva dos estudantes, fazê-los ver o mundo por outros pontos de vista também,

Como aporte conceitual, relacionado à linha de desenvolvimento emocional, Shrivastava (2010) aponta para o conhecimento sobre a inteligência emocional desenvolvido nas últimas décadas, principalmente por meio do CREIM — *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Management* (Consórcio para Pesquisa sobre Inteligência Emocional na Gestão, em livre tradução), que tem estabelecido a importância do desenvolvimento de competências emocionais em gerentes, o que pode ser aplicado também para o desenvolvimento docente.

O conceito de inteligência emocional, apresentado por Goleman (2004), é definido pela capacidade de monitorar as emoções próprias, e as de outras pessoas, fazendo uma diferenciação entre as emoções e identificando-as de forma adequada, utilizando esta informação emocional para guiar o pensamento e o comportamento. Goleman (2004) propõe uma forma de entendimento da inteligência emocional com uma matriz de habilidades e características que impulsionam o desempenho das pessoas.

Esta forma proposta combina uma abordagem focada nas habilidades, que se relaciona com a capacidade do indivíduo para processar a informação emocional e usá-la para navegar no ambiente social e uma abordagem focada nas características, que abrange as disposições comportamentais e habilidades de auto percepção. Assim, Goleman (2004) propõe cinco componentes para desenvolver a inteligência emocional nas atividades de trabalho, que são apresentados no Quadro 36.

Dentre estes componentes, Waddock e Rasche (2012) ressaltam a importância da autoconsciência como chave para o desenvolvimento de uma visão que traz mais significado pessoal, e que, quando ligado com outras habilidades da

inteligência emocional, pode produzir líderes dentro das organizações, com visão organizacional que tem propósito e significado com que eles compartilham.

Quadro 36 — Componentes para desenvolver a inteligência emocional

| Componentes | Características |
|--------------------|---|
| Autoconsciência | Capacidade de reconhecer e compreender os humores, emoções e direcionadores pessoais, bem como os seus efeitos sobre as outras pessoas, que se identifica com a autoconfiança, auto avaliação realista e senso de humor. |
| Auto regulação | Capacidade de controlar ou redirecionar impulsos e estados de espírito destrutivos, controlar a propensão para suspender o julgamento e pensar antes de agir, sendo identificada com a confiabilidade e integridade, conforto com a ambiguidade e a abertura à mudança; |
| Motivação | Paixão de trabalhar por motivos que vão além do ganho financeiro ou do status, com uma propensão para perseguir objetivos com energia e persistência, referindo-se ao forte impulso para alcançar algo maior, é o otimismo mesmo diante do fracasso e comprometimento organizacional |
| Empatia | Capacidade de compreender a estrutura emocional das outras pessoas, a habilidade em tratar as pessoas de acordo com as suas reações emocionais, expressando-se numa organização na experiência para a construção e retenção de talentos, a sensibilidade intercultural e o serviço a clientes e consumidores; |
| Habilidade social | Competência no gerenciamento de relacionamentos e construção de redes, a capacidade de encontrar pontos em comum e construir relacionamentos, identificando-se com a efetividade na liderança de mudanças, poder de persuasão e experiência na construção e liderança de equipes. |

Fonte: Adaptado de Goleman (2004).

Quando pessoas trabalham em ambientes onde o significado é valorizado, desenvolvido e compartilhado, encontrando pontos em comum e construindo relacionamentos com habilidade social, elas entendem seus trabalhos como algo significativo, que gere valor e faça contribuições para suas vidas, gerando motivação.

A seguir, são apresentados os relacionamentos emergentes da linha emocional com as dimensões do desenvolvimento. Salienta-se que os relacionamentos aqui apresentados não têm como objetivo exaurir o tema, tendo em vista que refletem um momento, com acesso a determinadas informações, podendo assim emergir novos relacionamentos em momentos diferentes, com informações distintas. O momento em questão foi o período de elaboração da tese que compreende a coleta de dados por meio de entrevistas como pesquisadores no Brasil e exterior até a sua redação final.

Estas relações foram feitas com os dados coletados nas entrevistas da fase coleta de dados desta tese, com os componentes da inteligência emocional propostos por Goleman (2004), com conceitos relacionados ao impacto do componente emocional no desenvolvimento integral dos docentes em Administração e com as dimensões de desenvolvimento propostas para a construção do *framework*, que é o objetivo geral desta tese.

9.2.1 A linha emocional e as dimensões do desenvolvimento

Conforme abordado no item anterior, as linhas de desenvolvimento se inter-relacionam com os demais elementos. Desta forma este item apresenta a relação das linhas com as dimensões.

A dimensão individual interior, como abordado no capítulo VII, inclui os valores pessoais, as intenções e os significados que são produzidos a partir das interpretações das experiências, ocorrendo no nível de desenvolvimento da consciência. Na relação com os componentes propostos por Goleman (1998), esta dimensão refere-se à autoconsciência, que trata da capacidade de reconhecimento e compreensão dos humores, emoções e seus direcionadores, bem como os efeitos sobre as outras pessoas. Relacionando-se, assim, com os fatores emocionais de um indivíduo e o impacto destes fatores sobre o desenvolvimento de um grupo ou organização, em relação às questões socioambientais.

Desta forma, trata-se da intenção emocional dos docentes em Administração como o aspecto de caráter subjetivo intencional, que reflete as experiências emocionais dos docentes e pesquisadores em Administração de forma consciente, que procuram desenvolver com os estudantes as imagens de algo, por meio de sentimentos e emoções, através dos quais os estudantes se envolvam, numa determinada situação. Assim, coloca-se aqui este importante ponto no desenvolvimento docente, visando à integração das questões socioambientais na educação em Administração.

Ao relacionarem-se as emoções com o desenvolvimento docente, reforça-se a colocação do professor e pesquisador Bill Torbert durante sua entrevista, quando ele se refere à necessidade de mudança da consciência dos docentes em

Administração. No desenvolvimento docente proposto nesta tese, esta mudança refere-se também ao reconhecimento da informação emocional por parte dos docentes, para guiar seus pensamentos e os comportamentos, ao considerarem também os resultados socioambientais positivos dentre os objetivos da educação.

Esta intenção emocional é enfatizada pelas percepções coletadas durante a entrevista com a pesquisadora Judi Neal, sobre a necessidade de colocar os docentes em contato com a emoção, além do contato com o corpo, a mente e o espírito, para que haja um desenvolvimento da autoconsciência, trazendo uma maior consciência dos seus pensamentos e valores, relacionando estes valores com algo maior de que os docentes, que, aliado aos objetivos desta tese, são as questões socioambientais.

Assim, para o desenvolvimento da intenção emocional nos docentes, relacionando-a aos temas socioambientais, faz-se necessário colocar os docentes em contato com experiências de transformação positiva dos seus valores individuais fundamentais, e a partir disto estimular o comprometimento de viverem alinhados com estes valores. Sendo um componente subjetivo, as experiências de transformação positiva estarão relacionadas com o que os indivíduos sentem emocionalmente, o que somente eles possuem acesso, sendo um estado afetivo associado às emoções.

De acordo com a proposição de uma abordagem integral de desenvolvimento, a emoção não se resume somente à dimensão interna, tendo impacto nas demais dimensões, e sendo impactada por elas, o que vai também ao encontro das proposições de Morin (2002) sobre recursividade e retroatividade.

A dimensão objetiva comportamental refere-se ao desenvolvimento de um comportamento verdadeiro e representacional ou correspondente aos valores e intenções dos docentes em Administração, visando à inserção das questões socioambientais no ensino. Neste sentido, o comportamento verdadeiro relaciona-se com o componente de auto regulação da inteligência emocional, conforme proposto por Goleman (2004), o qual é identificado pela confiabilidade e integridade, tendo uma capacidade de controle dos impulsos e estados de espírito que não são avaliados como positivos, no sentido de representar os valores e intenções.

O impacto das emoções na dimensão individual exterior, que tem um caráter objetivo comportamental, gera um comportamento que é tratado nesta tese como comportamento emocional, visando à integração das questões socioambientais na

educação em Administração. É o comportamento que reflete externamente as experiências emocionais dos docentes de Administração, de forma consciente, ao desenvolverem com os estudantes atividades socioambientais educativas com a utilização de sentimentos e emoções, buscando também o envolvimento emocional dos estudantes nestas atividades.

A professora Sandra Waddock, durante sua entrevista, apontou a questão emocional relacionada com o papel dos docentes na construção de uma realidade mais equilibrada em termos socioambientais. A professora colocou a importância de uma educação que não estimule somente os aspectos cognitivos do comportamento, que ela referenciou como abrir a mente, mas também como trabalhar com aspectos emocionais, que se refere a abrir o coração, para que se tenha um comportamento mais alinhado aos valores e intenções positivas, com relação às questões socioambientais.

Conforme abordado no capítulo VII, relacionado às dimensões do desenvolvimento docente, a dimensão individual exterior aborda a experimentação do pensamento, a reação do cérebro, que é algo objetivo (Wilber, 2002). Este componente objetivo reflete-se no comportamento que um sujeito poderá ter, em relação a outro, onde o estado emocional pode ser o desencadeador de determinados conjuntos de comportamentos. Desta forma, reforça-se aqui a importância da linha emocional no desenvolvimento integral dos docentes de Administração, sob o enfoque individual externo, onde ocorrem as relações com os sistemas sociais.

Na dimensão coletiva interior considera-se que os pensamentos individuais atuam em um contexto cultural comum que dá aspecto e significado para estes pensamentos, sendo que este contexto expressa-se na cultura intersubjetiva. Esta dimensão se relaciona diretamente com a ética e a moral, as visões de mundo, a compreensão mútua, a adequação.

Desta forma, a emoção nesta dimensão apresenta-se como uma compreensão mútua por meio de componente emocional denominado empatia, que para Goleman (2004) permite que uma pessoa compreenda a estrutura emocional das outras pessoas, tratando-as de acordo com as suas reações emocionais. O impacto das emoções neste espaço intersubjetivo permite que as identidades subjetivas individuais também coexistam e as realidades objetivas sejam percebidas, é então considerado como cultura emocional.

A cultura emocional reflete as experiências emocionais dos docentes de Administração, em conjunto com as experiências emocionais os estudantes, ao desenvolverem atividades socioambientais. O conjunto de experiências emocionais, tanto individuais como coletivas, tem um potencial de desenvolvimento emocional maior, tanto para professores como para os estudantes, sendo um aspecto importante da aprendizagem, como Shrivastava (2010) apontou.

Estas experiências emocionais impactam na percepção coletiva das questões socioambientais, e são impactadas por esta percepção. Desta forma, na dimensão coletiva exterior o objetivo das partes individuais entrelaça-se com o objetivo do sistema social onde as partes individuais estão inseridas. Para Wilber (2002) é a dimensão que explicita o comportamento objetivo do sistema global de ação social, considerado a partir de uma postura empírica, que forma o critério pelo qual as verdades neste domínio são consideradas.

O componente emocional nesta dimensão reflete o que Goleman (2004) denomina de habilidade social, que está relacionada à construção de redes objetivas de relacionamento, encontrando pontos em comum para a construção e gerenciamento de relacionamentos. Assim, a relação da linha emocional com esta dimensão refere-se aos sistemas emocionais, que visam expandir as percepções emocionais dos docentes com base no entendimento holístico dos sistemas sociais. Com esta expansão da percepção, busca-se expandir também a capacidade de reflexão coletiva sobre as questões emocionais que envolvem os meios para alcançar resultados socioambientais responsáveis e sustentáveis.

Experiências com foco social têm grande relevância para reforçar os sistemas sociais, pois estas experiências abrangem um conjunto de competências e habilidades e oferecem oportunidades para expandir a análise racional tradicional, adicionando na tomada de decisões componentes emocionalmente inteligentes, baseados em percepções dos sentidos.

9.3 LINHA ÉTICA DO DESENVOLVIMENTO

É notória a relevância do tema da ética nos espaços de discussão da sociedade civil para tratar dos complexos problemas sociais, ambientais e

econômicos que o mundo enfrenta, conforme exposto por Patrus (2012), Morin (2011), Waddock (2009 e 2015), Voltolini (2014) e Giacalone (2004). A linha ética para o desenvolvimento docente, aqui proposta, permeia as linhas emocional e cognitiva anteriormente abordadas, num sentido de formar um conjunto com as linhas, que por sua vez relaciona-se com o conjunto dos domínios com as dimensões do desenvolvimento.

No contexto de importância da ética na atualidade, Morin (2011) aponta para uma crise dos fundamentos éticos, produzida por e produtora de:

“...aumento da deterioração do tecido social em inúmeros campos; enfraquecimento, no espírito de cada um, do imperativo comunitário e da lei coletiva; fragmentação e, às vezes, dissolução da responsabilidade na compartimentação e na burocratização nas organizações e empresas; um aspecto cada vez mais exterior e anônimo da realidade social em relação ao indivíduo; hiperdesenvolvimento do princípio egocêntrico em detrimento do princípio altruísta; desarticulação do vínculo entre indivíduo, espécie e sociedade; desmoralização que culmina no anonimato da sociedade de massa a avalanche midiática e na supervalorização do dinheiro.”

(MORIN, 2011 p. 27)

A crise ética reflete, então, a crise das relações entre indivíduos e sociedade, necessitando da religação destas instâncias, promovendo uma regeneração das fontes de responsabilidade e solidariedade. Para esta religação, é necessário o despertar interior da consciência moral, segundo Morin (2011), um chamado vindo do vazio ético, da necessidade de mudanças que vêm da deterioração ética.

Para Patrus (2012), pensar a ética hoje é uma maneira de pesquisar como viver melhor, como possibilitar às pessoas e à comunidade o máximo de realização, dentro de um contexto onde atualmente não estamos sabendo nos organizar, tanto pessoalmente como socialmente, para viver bem. Para o autor, tratar do tema exige o equilíbrio entre a necessidade de adequação ao grupo para conviver e a liberdade individual de cada um para guiar a própria vida da melhor forma. Assim, a reflexão ética torna-se necessária para pensar os valores e as razões de ser das escolhas das condutas, as quais envolvem a coletividade, onde os indivíduos estão inseridos.

Estas colocações vão ao encontro dos papéis discutidos nesta tese para os docentes em Administração, e mais fortemente no papel de ser agente de transformação positiva, tanto na sociedade como a autotransformação. O papel de agente de transformação está relacionado com a capacidade de lidar com algo percebido como errado, bem como com a necessidade de corrigir isto. Necessitando ser eficaz em todas as medidas tradicionais, mas tendo a capacidade de perceber o futuro, construindo pontes entre diferentes paradigmas, para gerar a transformação

positiva, compreendendo os valores individuais fundamentais, e a partir disto alinhar-se a eles.

Retomando a entrevista de Jonas Haertle, tem-se que os valores éticos não são abordados fortemente nas escolas de negócios, pois o pesquisador reconhece que falta uma base em ética nos negócios para implantar os princípios de responsabilidade na educação em gestão, que é um dos pontos a serem focados no desenvolvimento docente.

Numa visão antropológica da ética, Patrus (2012) aponta para duas dimensões complementares e dialéticas da ética, que são a dimensão social e a dimensão individual. Por dimensão social o autor aponta que a ética traduz os princípios e normas dos atos, o costume, que vão influenciar o comportamento, que é o hábito, regulando as relações dos indivíduos num determinado grupo social. Na dimensão individual, a ética diz respeito ao modo de viver do sujeito ético, cujos hábitos influenciam o costume. A reflexão sobre os costumes de um grupo é definida como ciência da moral, enquanto a reflexão sobre os motivos e valores que levam o sujeito a escolher o que julga correto, é definida como razão ética. Embora se possa dar ênfase a cada uma destas dimensões isoladamente, o estudo da ética deve envolver ambas, pois elas interagem mutuamente.

Esta interação, entre as dimensões da ética, é abordada de forma mais profunda por Morin (2011), com a concepção da ética complexa, onde aborda a ética como um ponto de vista supra individual e a moral situando-se no nível da decisão e da ação dos indivíduos. Mas, para o autor, a moral individual depende implícita ou explicitamente de uma ética, que por sua vez se esvazia sem as morais individuais, sendo dois termos inseparáveis e que se recobrem. Assim, na visão do autor, a ética complexa é um *metaponto*¹⁰ de vista que comporta uma reflexão sobre os fundamentos e os princípios da moral. Esta reflexão leva a autoafirmação do sujeito no centro do seu mundo. Porém, Morin (2011) alerta que esta autoafirmação comporta um princípio de exclusão e um princípio de inclusão.

Para o autor, o princípio de exclusão garante a identidade singular do indivíduo e o princípio da inclusão inscreve o sujeito na relação com o outro, na sua comunidade sociológica. Neste sentido o autor coloca que ser sujeito é associar

¹⁰ A expressão “*metaponto*” é usada por Morin (2011) no sentido da ética ser um ponto de vista transcendente. Nota do autor.

egoísmo e altruísmo de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Como exposto:

“Tudo acontece como se cada indivíduo-sujeito comportasse um duplo *software*, um comandando o “para si” e outro comandando o “para nós” ou “para o outro”; um comandando o egoísmo e outro comandando o altruísmo. O fechamento egocêntrico faz com que o outro nos seja estranho; a abertura altruísta o torna fraterno.”

(MORIN, 2011 p. 20)

Morin (2011) ainda complementa que todo o olhar sobre a ética deve reconhecer o espaço vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo, e levar em consideração que a sua exigência é vivida subjetivamente.

O desenvolvimento do altruísmo foi abordado por Sandra Waddock durante sua entrevista, quando a pesquisadora coloca que os docentes da área de gestão devem compreender o objetivo transcendente das organizações, estimulando a capacidade reflexiva dos alunos, para que estes tenham uma visão de longo prazo das suas ações. Waddock e Rasche (2012) também apontam para a necessidade do sentido transcendente de missão organizacional, para a construção de empresas responsáveis, com seus clientes, colaboradores, acionistas e sociedade.

Waddock e Rasche (2012) ressaltam que uma empresa responsável é aquela que reconhece seu papel ético como parte de um complexo conjunto de atores, onde pode contribuir positivamente para que este conjunto se torne mais próspero, ou pode gerar impactos negativos se não exercer seu papel eticamente. Este é o ponto crítico a ser desenvolvido para alcançar a responsabilidade empresarial, segundo os autores, as organizações necessitam de um desenvolvimento ético para operar responsavelmente e com integridade seguindo princípios além dos quais normalmente assumem.

No sentido do desenvolvimento do altruísmo e sua relação com a realização individual, Gyatso (2000) discorre sobre a ética necessária para este novo milênio que entramos. Na visão do autor, o comportamento ético envolve, por um lado, agir preocupando-se com o bem estar dos outros e, por outro lado, acarreta a nossa própria transformação, de modo que nos tornamos mais prontamente dispostos a este agir. Isto exige uma reorientação radical, ao nos voltarmos para uma comunidade de seres, aos quais estamos ligados, com a adoção de uma conduta que reconheça os interesses dos outros, paralelamente aos nossos interesses, que são oriundos da preocupação habitual com a nossa própria pessoa.

Esta relação dialógica dos componentes individuais e coletivos da ética é abordada por Nash (2001) com foco nas organizações, denominando de ética convencional a combinação coerente de motivação do lucro e valores altruístas, que ajudam a confiança e a cooperação entre as pessoas. A autora coloca os seguintes pontos principais da ética convencional: o propósito, que consiste na criação e transmissão de um valor e atitudes; o contrato, que trata de recebimento de algo, em troca um benefício; a premissa motivadora, que cria relacionamentos mútuos que capacitam as partes envolvidas a se relacionarem; e o serviço aos outros como meio primário.

Além dos pontos principais da ética convencional, Nash (2001) aponta para três aspectos essenciais: a criação de valor, em suas muitas formas, é percebida como objetivo primário das organizações; o lucro e outros retornos sociais são percebidos não como objetivos dominantes, mas como resultados de outras metas; os relacionamentos são abordados de forma mais intensa do que os produtos tangíveis. Estes aspectos vão ao encontro do colocado por Bill Torbert, durante a sua entrevista, de que é papel do docente em Administração o trabalhar com valores pessoais, desenvolvendo a consciência do todo nos alunos para que estes impactem positivamente a sociedade.

A proposta do desenvolvimento destes posicionamentos mais transcendentais, com relação à responsabilidade ética dos docentes de Administração, procura atender o que foi colocado por Giacalone (2004), que reconhece que professores da área de gestão não se desenvolvem satisfatoriamente com relação às questões éticas e não desenvolvem isto conjuntamente com os alunos, sendo corresponsáveis pelas eventuais transgressões que as organizações promovem na sociedade, muitas vezes por definirem o sucesso financeiro sem responsabilidades transcendentais das organizações.

Este olhar transcendente retoma o princípio de inclusão abordado por Morin (2011), que inscreve o indivíduo na comunidade impulsionando-o à amizade e ao amor, levando-o ao altruísmo e tendo valor de religião. Religião com outro, religião com uma comunidade, religião com uma sociedade, religião com a espécie humana e, no limite, religião com todos os seres.

Assim, conceitua-se o desenvolvimento da linha ética, nesta tese, como sendo o desenvolvimento da consciência dos docentes em Administração, de

maneira que se reconheçam como parte de uma rede de inter-relações, identificando seus impactos e buscando torná-los positivos.

Este conceito baseia-se epistemologicamente no pensamento complexo de Morin (2011 e 2013) com a proposição da ética complexa, na qual ocorrem as relações complexas da identidade singular do indivíduo com a sua inclusão na relação com o outro. Acompanha também o proposto por Nash (2001) no sentido da ética convencionada sendo uma combinação coerente de valores individuais e valores altruístas.

Ao considerar a linha ética no desenvolvimento docente nesta tese, não se propõe a prescrição de condutas práticas sobre o que é conveniente, em termos de atuação docente, para tratar das questões socioambientais na educação em Administração. A proposta do direcionador ético para os docentes em Administração significa a discussão e reflexão dos fundamentos e critérios que permita aos docentes avaliar se uma conduta é correta ou não, ou um costume é bom ou não, com relação às responsabilidades que os futuros administradores irão assumir, tanto internamente nas organizações como de forma transcendente a elas.

A seguir, são feitos relacionamentos da linha de desenvolvimento ético com as dimensões, onde se procura explicitar como cada dimensão contém as características da linha ética, e como se alimentam de forma recursiva.

9.3.1 Linha ética e as dimensões de desenvolvimento

Na dimensão individual interior do docente, a linha ética atua no nível da consciência, gerando a intenção ética. Esta intenção estimula a ampliação da consciência relacionada à necessidade dos docentes inserirem as questões socioambientais nas suas atividades docentes. Ou seja, inserir um propósito ético claro nas atividades docentes, torna-se um elemento central no processo de desenvolvimento do corpo docente.

O propósito ético é um imperativo manifestado da ética, que segundo Morin (2011), origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que sente este imperativo no seu espírito como um dever, é o pensamento da ética. Para o autor, é como se existisse

uma harmonia preestabelecida que estimula os indivíduos a aderir a uma ética de solidariedade dentro de uma comunidade, o que leva a sociedade a propor esta ética aos indivíduos.

O desenvolvimento da dimensão individual exterior dos docentes também se relaciona com a expansão da percepção dos docentes, a partir do comportamento ético. Este comportamento é visualizado nas experiências propostas e desenvolvidas pelos docentes, e que têm um grande potencial transformador dos estudantes. Assim, as atividades docentes vinculadas às questões socioambientais tem o potencial de expandirem os sentidos dos docentes, com base no entendimento amplo que as organizações devem responder eticamente por suas ações.

A inter-relação da dimensão coletiva interior com a linha ética gera a cultura da ética, que é uma cultura subjetiva visando à transformação positiva das organizações. Conforme foi explicitado pelos pesquisadores entrevistados na fase de coleta de dados, esta transformação é potencializada pela valorização, colaboração, virtuosidade, vitalidade e significado, que os docentes constroem em conjunto com seus pares e com os estudantes, com relações sociais caracterizadas por compaixão, lealdade, honestidade, respeito e perdão.

Ao integrar os sistemas objetivos da educação em Administração com a linha ética, surgem os sistemas éticos, potencializando a tomada de consciência dos docentes com relação às questões socioambientais e como inseri-las nesta educação. Neste sentido, Waddock (2015) aponta que o entendimento da realidade relaciona-se com a compreensão dos sistemas por meio da imaginação ética, que deve ser desenvolvida nos docentes, para terem a consciência das questões socioambientais associadas com a realidade em que estão inseridos.

Desta forma, a proposição da linha ética no desenvolvimento docente visa auxiliar no tratamento dos complexos problemas sociais, ambientais e econômicos que o mundo enfrenta, permeando e integrando as linhas emocional e cognitiva, relacionando-se com as dimensões do desenvolvimento, conforme exposto.

9.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS LINHAS DE DESENVOLVIMENTO

As linhas de desenvolvimento aqui apresentadas focaram o desenvolvimento docente na educação para a sustentabilidade na Administração. As linhas têm como objetivo direcionar o desenvolvimento, ampliando a inteligência cognitiva para que os docentes tenham melhores condições de trabalhar com as questões relacionadas à sustentabilidade nas suas atividades.

O desenvolvimento da inteligência emocional auxilia os docentes no monitoramento das emoções, auxiliando e guiando o pensamento e o comportamento em direção à educação para a sustentabilidade. No sentido de desenvolver intenções, comportamentos, cultura e sistemas éticos, foi proposta a linha ética para direcionar o desenvolvimento dos docentes em Administração.

No Quadro 37 a seguir são apresentadas os conceitos centrais, bem como os pontos importantes de cada linha.

Quadro 37 — Resumo das linhas de desenvolvimento

| Linhas | Conceitos | Pontos importantes |
|------------------|--|--|
| Cognitiva | Direcionadora da aprendizagem transformacional dos docentes, que ocorre a partir de uma interação contínua entre fatores pessoais, comportamentais e contextuais dos docentes. | <ul style="list-style-type: none"> - Inteligência intelectual - Aprendizagem por observação - Estabelecimento de objetivos e expectativas de resultados - Auto regulação |
| Emocional | Direcionadora da capacidade de monitorar e diferenciar as emoções, identificando-as de forma adequada, para guiar o pensamento e o comportamento. | <ul style="list-style-type: none"> - Inteligência emocional - Intenção emocional - Comportamento emocional - Cultura emocional - Sistemas emocionais |
| Ética | Direcionadora do desenvolvimento da consciência dos docentes, de maneira que se reconheçam como parte de uma rede de inter-relações, identificando seus impactos e buscando torná-los positivos. | <ul style="list-style-type: none"> - Inteligência espiritual - Intenção ética - Comportamento ético - Cultura ética - Sistemas éticos - Imaginação ética |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção conceitual das linhas de desenvolvimento auxilia o atendimento do terceiro objetivo específico desta tese, que é construir conceitualmente os elementos para a elaboração de um *framework* para desenvolvimento docente, visando à integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro.

No capítulo X o elemento motor do desenvolvimento é construído conceitualmente. Com isso, têm-se todos os elementos para a construção e apresentado do *framework* conceitual que visa auxiliar o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores, atendendo assim o objetivo geral desta tese.

Capítulo X – O motor de desenvolvimento docente

“Desenvolver força, coragem e paz interior demanda tempo. Não espere resultados rápidos e imediatos, sob o pretexto de que decidiu mudar. Cada ação que você executa permite que essa decisão se torne efetiva dentro de seu coração.”

Dalai Lama

10 A FORÇA MOTRIZ DO DESENVOLVIMENTO DOCENTE: A ESPIRITUALIDADE PROMOVENDO A VISÃO GLOBAL EM DIREÇÃO AO PROPÓSITO

Para a proposição do elemento movimentador do *framework*, é importante retomar resumidamente os elementos descritos nos itens anteriores, e suas inter-relações, visando integração das questões socioambientais na educação do administrador, a partir do desenvolvimento integral dos docentes em Administração.

Os **papéis dos docentes** formam o elemento central do *framework*, sendo o objetivo central do desenvolvimento docente proposto, indo na direção da responsabilidade que Giacalone (2004) aponta para os docentes da área de gestão, de educar os futuros gestores com visão transcendente, pois tomarão decisões que irão impactar a sociedade como um todo. A descrição dos papéis dos docentes emergiu durante a fase de entrevistas para coleta de dados com pesquisadores da área de gestão. O embasamento conceitual destes papéis foi estruturado a partir dos trabalhos de Waddock (2015) e de Neal (2013 e 2009). Os papéis descritos para os docentes em Administração são os de *agentes de transformação positiva, de conectores e de produtores de sentido*.

Estes papéis refletem, e são refletidos, em cada uma das dimensões de desenvolvimento dos docentes. O elemento **dimensão** refere-se aos espaços de movimentação e desenvolvimento dos docentes, formando uma unidade global não elementar, constituída por quatro dimensões inter-relacionadas. As dimensões apresentadas relacionam-se aos quadrantes da abordagem integral proposta por Wilber (2000), e são: *a individual interna; a individual externa; a coletiva interna e a coletiva externa*.

Como direcionadoras do desenvolvimento integral dos docentes em Administração, voltado às questões socioambientais, emergiram nas etapas anteriores da pesquisa as linhas *ética, emocional e cognitiva* de desenvolvimento. Este elemento, composto pelas **linhas** de desenvolvimento, atua numa relação complexa com as dimensões propostas e está conceitualmente alinhado às proposições de Shrivastava (2010), Waddock e Rasche (2012), Goleman (2004), Patrus (2012) e Morin (2011).

Para elaboração do *framework* emergiu um elemento complementar, a partir das entrevistas e aprofundamento da base conceitual, com foco nos **domínios** de atuação que os docentes necessitam desenvolver, para a inserção das questões socioambientais na educação dos administradores. Os domínios que compõem este elemento são: *o material, a relação com os outros, o poder pessoal, o altruísmo e a comunicação autêntica*. Os domínios se relacionam de forma complexa entre eles, com as linhas e com as dimensões do desenvolvimento propostas.

Portanto, para que o desenvolvimento integral dos docentes aconteça, necessita-se que os elementos descritos sejam acionados e se movimentem em direção ao propósito. E para gerar estes movimentos são necessárias forças motrizes para atuarem nas várias dimensões, linhas e domínios. Neste sentido, usa-se o conceito de **motor** proposto por Morin (2011), como elemento transformador, distribuidor de energia, ordenador, produtor, criador, motivador. Motor como elemento que é feito de si mesmo, mas que é retroalimentado pelos demais elementos.

Cabe ressaltar que o conceito de motor, proposto por Morin (2011) e aqui utilizado para o desenvolvimento dos papéis docentes, não se refere ao motor rígido da visão mecanicista, mas sim ao dinamismo orgânico, que se alinha à visão de Maturana e Varela (1997), quando definem o conceito de *autopoiesis*. Para os autores, existe uma rede molecular de produção de componentes, onde os componentes produzidos constituem a dinâmica da própria rede, determinando sua extensão no espaço físico, no qual materializa sua individualidade e gera um fluxo de energia e matéria que alimenta a mesma.

Assim, uma forma organizada autopoieticamente é concebida como circular, retroalimentada e auto referenciada, com uma capacidade interna de aprendizagem dentro do processo de relações entre os componentes internos e externos. Para Maturana e Varela (1997) esta capacidade de aprendizagem é resultante das interações nas quais a organização autopoietica participa, sem perder sua identidade.

Neste sentido, a rede de componentes abordada por Maturana e Varela (1997) corresponde aqui às interligações entre os elementos do *framework* proposto, que necessitam de uma dinâmica para promover o desenvolvimento integral dos docentes. Esta dinâmica deve ser então provida por uma força motora que contenha

os elementos do *framework*, e esteja contida neles, que possua uma capacidade de aprendizagem desenvolvida a partir dos próprios elementos.

Desta forma, a partir das entrevistas com pesquisadores, do aprofundamento teórico e das percepções do autor desta tese, emerge a necessidade da ampliação da visão dos docentes como elemento motor no *framework* para o desenvolvimento dos mesmos. Este elemento está relacionado à capacidade dos docentes de se conectarem com propósitos maiores do que eles.

Esta conexão se refere à ampliação da visão do que significa prosperidade para os docentes. Para Patrus (2012), a prosperidade está relacionada a uma vida plena de felicidade, construída sobre os pilares da consciência, do autoconhecimento, do trabalho e do amor. Pilares que consideram a importância da coletividade, como também consideram a realização da felicidade pessoal, reconhecendo a realidade inequívoca da interdependência das pessoas e entre o ambiente.

Na ampliação de visão, rumo a um propósito maior, a realização pessoal leva em consideração também a realização das outras pessoas, não excluindo a realidade de cada um como parte de um todo maior. Na colocação de Patrus (2012), é a consciência de sentir-se parte de algo maior que motiva o sujeito a colocar-se a serviço da comunidade, quando reconhece que há muito que fazer pelo bem da humanidade.

Esta necessidade de ampliação da consciência dos docentes, percebendo algo maior do que eles e as organizações que participam, foi tratada por Sandra Waddock durante sua entrevista. A professora e pesquisadora apontou que há necessidade de conexão com um propósito maior, no qual os docentes da área de gestão desempenham os papéis de agentes de transformação, ampliando as fronteiras do ensino, mediando realidades e produzindo sentido para os estudantes.

Para Morin (2005), a conexão dos indivíduos com uma ética de solidariedade dentro de uma comunidade, ocorre como se existisse uma harmonia preestabelecida entre normas e regras que impõe aos indivíduos um comportamento solidário e uma fonte de universalização da ética para todo ser humano, onde os progressos da consciência moral individual e do universalismo ético estão interligados. O que vai ao encontro da colocação de Patrus (2012), de que a interdependência entre as pessoas é uma realidade inequívoca, e a realização pessoal deve levar em conta também a realização das outras pessoas.

Neste sentido, Ian Mitroff apontou em sua entrevista a necessidade de uma base mais ampla para o desenvolvimento docente na área da gestão, com a busca de uma visão mais ampliada do mundo, onde a visão espiritual da vida deve ser tratada como parte do sistema de pensamento dos docentes, numa perspectiva filosófica, impulsionando o desenvolvimento destes.

Este elemento impulsionador do desenvolvimento docente, que tem o potencial de ampliar a visão e conexão com algo maior do que a atividade docente, vinculando-se com o apresentado por Beckford (1992), com relação à emergência da espiritualidade nas organizações. O autor refere-se ao impacto exercido em direção a um ponto de referência transcendente, ou seja, fora da organização. Também propõe o reconhecimento das forças que emanam da pessoa por inteiro, das interconexões dos ambientes humanos e não humanos, e da natureza global dos processos sociais e naturais.

Num sentido complementar a esta vinculação, têm-se as ideias de Bell e Taylor (2004) que apresentam a emergência de uma visão da organização baseada num sistema *socioespiritual*, onde os participantes possuem necessidades existenciais que devem ser atendidas, para promover a prosperidade da organização. Um caminho para atingir este objetivo de prosperidade mútua, na visão dos autores, foca-se primeiramente em explorar o significado do trabalho em relação a um propósito maior e, em seguida, encorajar uma visão mais holística das organizações, onde as ações podem estar interligadas, em termos morais e práticos, ao meio social e ambiental destas organizações.

O significado do trabalho, na colocação de Bell e Taylor (2004), é situado em um contexto moral e social mais amplo, onde a espiritualidade representa um discurso que fornece uma forma de exaltar o significado do trabalho pela elaboração de um potencial propósito transcendental ou de virtude moral. Porém, os autores ressaltam que este discurso não é neutro, podendo ser utilizado como forma de poder e direcionamento dos funcionários.

Com relação especificamente ao desenvolvimento docente, a influência da espiritualidade foi abordada por Gerald Cavanagh durante a sua entrevista de coleta de dados para esta tese. O professor e pesquisador aponta para a necessidade de uma visão mais espiritual por parte dos professores na área da Administração, visão esta que deve focar no papel transcendente da atividade do professor e do gestor,

indo ao encontro de atender às necessidades da sociedade, para então naturalmente gerar a prosperidade organizacional.

Esta posição é compartilhada por Patrus (2012) quando aponta que a consciência de fazer parte de algo maior motiva o sujeito a colocar-se a serviço da comunidade, reconhecendo que há muito que fazer pelo bem da humanidade. Esta consciência de sentir-se participando do todo, pode levar o docente a refletir com relação à sua compreensão da harmonia e unidade de tudo que há, trazendo para suas atividades questões que transcendem à sala de aula.

A visão da espiritualidade no desenvolvimento docente também foi tratada por Judi Neal, durante sua entrevista, quando discute o domínio altruísta que o docente deve ter, ajudando outras pessoas ou fazendo um trabalho para alguém (ideia de serviço), buscando atingir um objetivo maior. Isto ocorre ao inspirar os estudantes, que para a pesquisadora corresponde ao docente ser um agente transformador na educação.

Assim, reconhecendo o papel da espiritualidade como ampliador da visão dos docentes em Administração, e apresentando-a como elemento motor para o desenvolvimento docente, torna-se necessário abordar conceitos referentes à espiritualidade nas organizações e definir um conceito de espiritualidade relacionado ao desenvolvimento docente, alinhado aos objetivos desta tese.

10.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESPIRITUALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

Este item procura relacionar as pesquisas sobre o tema da espiritualidade, focadas em organizações de uma forma geral, ao escopo das instituições de ensino que oferecem cursos na área de gestão, considerando as suas particularidades.

O tema da espiritualidade nas organizações vem sendo debatido mais profundamente fora do Brasil desde o início dos anos 90, principalmente nos EUA, conforme apresentado por Mitroff e Denton (1999). No Brasil é um tema que começou a ser abordado mais recentemente, tendo uma difusão maior a partir da segunda metade dos anos 2000, conforme mapeado por Barreto, Thompson e Feitosa (2010). Por ser um tema emergente, tanto no exterior e principalmente no Brasil, existem muitas confusões ou diferentes concepções conceituais sobre o que

é e quais são os impactos da espiritualidade nas organizações. Desta forma, visando um melhor entendimento do tema, serão abordadas a seguir concepções referentes à espiritualidade nas organizações.

A primeira colocação importante que deve ser feita está relacionada à diferenciação das concepções de religião e de espiritualidade. Neal (2013) sinaliza que religião e espiritualidade não podem ser consideradas a mesma coisa, embora estejam altamente inter-relacionadas, apontando que a religião pode ser um caminho para a espiritualidade, mas que as pessoas podem ter uma busca espiritual sem estarem envolvidas em uma religião em particular.

Seguindo na linha proposta por Mitroff e Denton (1999), Bell e Taylor (2004), Neal (2013), Fry (2008), considera-se que religião é uma forma organizada, institucionalizada e comunitária de ir ao encontro de algo transcendente ao ser humano, forma esta baseada em regras, normas, dogmas e rituais.

Espiritualidade é mais comumente definida como um conceito multifacetado, que consiste em encontrar uma conexão com algo significativo que transcende as nossas vidas normais (Sense e Fernando, 2011; Mitroff e Denton, 1999), sendo um caminho mais pessoal, com componentes relacionados à vida interior, ao trabalho significativo e à relação com a comunidade.

Ainda no sentido de diferenciar religião e espiritualidade, Gyatso (2000) aponta que a religião está relacionada com a fé e com as aclamações de uma ou de outra tradição de fé, um aspecto no qual é aceita alguma forma de paraíso ou nirvana¹¹. Conectado com isso, estão os ensinamentos religiosos ou dogmas, as orações, rituais e assim por diante. Enquanto a espiritualidade está relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como amor e compaixão, paciência, tolerância, perdão, contentamento, um sentido de responsabilidade e uma sensação de harmonia que trazem felicidade tanto para si como para os outros.

Neste sentido, Karakas (2010) coloca que a espiritualidade é distinta da religião institucionalizada, por ser caracterizada como um sentimento privado, inclusivo, não confessional, sendo um sentimento humano universal, em vez de uma adesão às crenças, rituais ou práticas de uma específica instituição ou tradição religiosa organizada.

¹¹ Nirvana é uma expressão usada na tradição Budista que significa o estado de libertação atingido pelo ser humano ao percorrer sua busca espiritual. Nota do autor

Num sentido complementar, Marques (2010) observa que a espiritualidade e a religiosidade possuem uma sobreposição inevitável, pois ambas se referem a experiências, sentimentos e inclinações muito próximos, envolvem a busca pela transcendência e o interesse pelo sagrado, podendo ser cultivadas tanto de forma individual quanto coletiva, nas instituições religiosas ou fora delas.

Ao trabalhar o campo da espiritualidade no trabalho, segundo Neal (2013), descreve-se o ser humano como constituído por quatro tipos de energia: física, mental, emocional e espiritual. Tende-se a focar mais a atenção nas primeiras três energias, mas para a autora, seria necessário um foco maior na energia espiritual, pois ela engloba as outras três refletindo a intangível energia afirmadora da vida.

A energia espiritual é abordada por Zohar (2012) como sendo uma inteligência espiritual, que é a habilidade de acessar significados mais elevados, valores, finalidades por si só e aspectos inconscientes do indivíduo, para incorporar esses significados, valores e propósitos numa forma de vida mais rica e mais criativa.

As diferenciações entre religião e espiritualidade estão resumidas no Quadro 38.

Quadro 38 — Diferenciação entre religião e espiritualidade

| Religião | Espiritualidade |
|---|---|
| - Caminho para a espiritualidade. | - A busca espiritual pode ocorrer sem envolvimento com religiões. |
| - Forma organizada, institucionalizada e comunitária de ir ao encontro de algo transcendente ao ser humano. | - Conceito multifacetado, que consiste em encontrar uma conexão com algo significativo que transcende as vidas normais. |
| - Baseada em regras, normas, dogmas, crenças e rituais. | - Caminho mais pessoal, com componentes relacionados à vida interior, ao trabalho significativo e à relação com a comunidade. |
| - Relacionada com a fé e com as aclamações de uma ou de outra tradição de fé, um aspecto no qual é aceita alguma forma de paraíso ou nirvana. | - Relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como amor e compaixão, e com uma sensação de harmonia que traz felicidade tanto para si como para os outros. |

Fontes: Mitroff e Denton (1999); Bell e Taylor (2004), Neal (2013); Fry (2008); Sense e Fernando (2011); Marques (2010) e Gyatso (2000).

A inteligência espiritual, na visão de Zohar (2012), inclui a capacidade de pensar fora dos padrões convencionais, com humildade e acesso a energias que vêm de algo que supera o ego, indo muito além das preocupações do cotidiano. Os princípios da inteligência espiritual são: o autoconhecimento; a espontaneidade; o seguir a visão e valores; o holismo; a compaixão, a celebração da diversidade; a independência de campo; a humildade; o questionamento; a habilidade para se

reformular; o uso positivo da adversidade; e o senso de vocação. Estes princípios estão resumidos no Quadro 39.

Quadro 39 — Princípios da Inteligência Espiritual

| Princípios | Características |
|-------------------------------|--|
| Autoconhecimento | Ter consciência do que se acredita e valoriza é o que mais motiva alguém. |
| Espontaneidade | Viver e responder ao momento. |
| Seguir a visão e valores | Agir com princípios e crenças profundas, vivendo de acordo com eles. |
| Holismo | Enxergar padrões maiores, relações e conexões. Ter um senso de pertencimento |
| Compaixão | Qualidade de sentir e de ter uma profunda empatia. |
| Celebração da diversidade | Valorizar outras pessoas por suas diferenças, e não apesar das suas diferenças. |
| Independência de campo | Ter convicções próprias ao posicionar-se contra a multidão. |
| Humildade | Ter noção de que é parte de um contexto maior, saber seu verdadeiro lugar no mundo. |
| Questionamento | Tendência a perguntar para entender os fatos e ir a fundo. |
| Habilidade para se reformular | Posicionar-se longe de uma situação ou problema e enxergar o todo, vendo o problema em um contexto mais amplo. |
| Uso positivo da adversidade | Aprender e crescer com os erros, contratempos e sofrimentos. |
| Senso de vocação | Sentir-se chamado a servir, a dar algo em troca. |

Fonte: Adaptado de Zohar (2012).

Desta forma, baseado nas proposições levantadas na etapa de coleta de dados desta tese e no referencial consultado, reafirma-se o tema emergente da espiritualidade nas organizações como elemento motor do desenvolvimento docente, como aprofundado a seguir.

Hudson (2013) aponta para a dificuldade de elaborar um conceito abrangente para a espiritualidade nas organizações, pois muitas vezes é abordada somente como um sentimento básico de uma pessoa estar conectada a si própria, aos outros e ao universo. Porém, o autor coloca um ponto comum encontrado na literatura sobre integração da espiritualidade na vida e no trabalho, que se refere à busca por uma atividade de trabalho significativo, e não apenas um ganho material. Atividade na qual uma pessoa possa se desenvolver na sua totalidade, ligando-se aos seus valores autênticos, aos outros, e ao transcendente, que pode ser o universo ou um poder considerado superior.

O trabalho significativo está relacionado ao papel de produtor de sentido exercido pelo docente em Administração, baseado em ligações com diferentes

campos do conhecimento, e a busca da conexão com elementos que os estudantes reconheçam a partir das suas experiências. Esta necessidade de busca de sentido e propósito tende a gerar a satisfação interna dos docentes, de forma integral, tanto nos locais de trabalho como nas demais atividades.

Apesar da dificuldade de ser capturada em uma definição comum, nas definições encontradas na literatura a espiritualidade tem sido apontada como uma consciência interior (GUILLORY, 2000), a busca interior original para o pleno desenvolvimento pessoal, através da participação no mistério transcendente (DELBECQ, 1999), ou é definida como a jornada para encontrar um entendimento sustentável, autêntico, significativo, holístico e profundo da auto existência e sua relação e interligação com o transcendente (KARAKAS, 2010). Scott (1994) apresentou uma definição complementar para o espírito, como sendo o princípio vital ou a força que anima os de seres vivos, o que constitui o ser intangível invisível, o verdadeiro sentido ou o significado de alguma coisa.

Relacionando estas afirmações ao tema tratado nesta tese, tem-se a espiritualidade como uma força que atua no sentido de gerar o movimento dos elementos do *framework* proposto nesta tese, em direção ao desenvolvimento integral do docente, elementos estes que estão relacionados de forma complexa, com interação mútua e retroalimentação entre eles. Tendo em vista a importância desta força no desenvolvimento docente, busca-se definir um conceito de espiritualidade adequado aos objetivos desta tese.

10.1.1 Conceito de espiritualidade para o desenvolvimento docente

Assim, para fins desta tese que visa o desenvolvimento integral dos docentes, conceitua-se espiritualidade como: *a busca de conexão com aspectos externos, ampliando a consciência individual e coletiva para reconhecer a capacidade de influência mútua entre os aspectos imanentes e os transcendentais, onde o docente percebe-se como parte de um todo maior que ele mesmo, atuando de forma a impactar positivamente o todo, sendo também impactado por ele.*

Transcendência, dentro do conceito apresentado, significa reconhecer e conectar-se a elementos além da dimensão individual, elevar-se ou ir além do

cotidiano individual. De forma geral, significa conectar-se à família, aos amigos, aos colegas de trabalho, à comunidade, às questões sociais do país, aos demais seres vivos e, dependendo da amplitude espiritual que se está buscando alcançar, significa conexão com as energias ou as consciências superiores que movem as pessoas.

A imanência está ligada aos poderes dentro de um indivíduo, aquilo que é referente às pessoas. De forma geral, são os valores, crenças, atitudes, habilidades dos indivíduos. Aragão e Araújo (2005) apontam que a imanência se traduz pelo pertinente a um ser, como a existencialidade própria do ser humano. O imanente está no todo que compreende o humano e o transcendente é tudo o que está na possibilidade humana.

Relacionando ao desenvolvimento docente, o transcendente refere-se aos reflexos externos da atividade docente e às influências que os docentes recebem do meio externo, e que se relacionam com os valores e atitudes imanentes dos docentes. Desta forma, o desenvolvimento integral proposto nesta tese visa ampliar as conexões dos docentes com as questões externas, assim como a ampliação da consciência de seus valores e atitudes frente a estas questões.

A ampliação da consciência, no sentido do conceito de espiritualidade proposto, significa ampliar a capacidade de visualizar e fazer conexões do imanente com o transcendente, com a capacidade de ver além das fronteiras tradicionais. Como exemplo, adaptado de Hanh (2014), pode-se considerar utilitariamente uma folha de papel somente como um objeto para um determinado uso. Porém, ao ampliar a visão das conexões que tornam possível uma folha de papel existir, ela pode ser considerada como o resultado da transformação da energia do sol, dos nutrientes da terra, do carbono presente no ar, da água e de outros elementos em celulose. Esta celulose será então extraída e processada com a utilização da energia de várias pessoas, e depois transformada no papel que será transportado para um fornecedor, do qual adquirimos uma parte para darmos uma utilidade.

Assim, ao ampliar a consciência na utilização de uma folha de papel, pode-se ver nesta folha toda esta grande rede transcendente e assim, por meio dos valores e atitudes imanentes, pode-se tentar compreender quais são as ligações com o ambiente externo. Então, ao decidir-se usar esta folha tem-se consciência de como se impacta este ambiente externo, transcendente, e como o indivíduo será impactado, positiva ou negativamente, pelo ambiente.

Na atuação docente, a ampliação da consciência refere-se também à capacidade de compreender o impacto das atividades no ambiente de origem dos estudantes, a própria história destes estudantes e as suas necessidades. Esta ampliação baseia-se na transformação pessoal do docente, que tem como base a consciência dos seus pensamentos, valores e comportamento, com um compromisso voltado à autorreflexão, com o objetivo de se tornar uma pessoa melhor, experimentando interconexões entre estes elementos.

10.1.2 Embasamento para o conceito de espiritualidade proposto

No sentido de embasar o conceito de espiritualidade proposto nesta tese, a seguir tem-se o posicionamento de autores sobre o tema com foco nas organizações, tendo em vista a contribuição deste tema para o desenvolvimento de uma sociedade mais harmônica, social, ambiental e economicamente.

Para Karakas (2010) existem duas posições opostas nas pesquisas para encontrar a relação entre espiritualidade e desempenho organizacional. Por um lado, alguns pesquisadores consideram a espiritualidade como anti-materialista, argumentando que esta característica da espiritualidade pode colocar importantes desafios na pesquisa científica relacionada às suas ligações com o desempenho financeiro. Por outro lado, alguns estudiosos afirmam que a espiritualidade pode ser usada para melhorar o desempenho organizacional, demonstrando ligações da espiritualidade com produtividade e rentabilidade.

Com base nos princípios do antagonismo e da complementaridade, presente no pensamento complexo de Morin (2002), o conceito de espiritualidade proposto nesta tese não descarta nenhuma das posições, pois cada uma delas tem elementos que contribuem para o desenvolvimento integral dos docentes, tanto num sentido crítico da inserção nas organizações de elementos baseados na espiritualidade, ou sendo favorável a esta inserção como elemento impulsionador do desempenho organizacional, conforme exposto a seguir.

No sentido crítico da inserção da espiritualidade nas organizações, Dent *et al.* (2005) apontam o fato de que pode haver armadilhas éticas e preocupações morais na questão de incorporar espiritualidade no trabalho visando um melhor

desempenho organizacional ou rentabilidade. Brown (2003) e Fernando (2005) também mencionam suas preocupações sobre o uso utilitarista da espiritualidade, que pode ser usada como uma ferramenta administrativa para manipular os funcionários.

Complementando estas preocupações, Cavanagh e Bandsuch (2002) afirmam que a espiritualidade deve ser vista como um fim em si mesmo, e não deve ser usada como uma ferramenta gerencial para aumentar o desempenho financeiro nas organizações, expressando as suas reservas e pedindo cautela sobre os potenciais abusos ou má utilização da espiritualidade no trabalho.

Estas preocupações são compartilhadas pelo autor da tese, no sentido de que o objetivo aqui é um desenvolvimento integral, mas não de forma prescritiva, utilitarista ou que vise atender todos os docentes da mesma forma. As dificuldades de apresentar o tema da espiritualidade no meio acadêmico são reconhecidas neste posicionamento. Assim, aprofunda-se a discussão nos próximos parágrafos.

Como questionamento sobre este ponto, Benefiel (2003) coloca que, se a espiritualidade está relacionada com as preocupações não materialistas, o quão apropriado seria se concentrar nos ganhos materiais a serem obtidos com a integração da espiritualidade na vida organizacional. Não parecendo ser muito correto o uso da espiritualidade para a organização ter um maior retorno financeiro.

Num posicionamento favorável à inserção da espiritualidade nas organizações, Giacalone e Jurkiewicz (2010) apontam pesquisas que visam demonstrar, empírica e rigorosamente, os efeitos positivos da espiritualidade no desempenho das organizações. Os autores querem evitar a marginalização das pesquisas sobre a espiritualidade no trabalho, com o objetivo básico de tornar estas pesquisas mais legítimas e regulares nos estudos organizacionais. Estas pesquisas têm sugerido que as organizações que incentivam experiências relacionadas à espiritualidade melhoraram o seu desempenho organizacional e a sua lucratividade.

Porém, para Giacalone e Jurkiewicz (2010), apesar do crescente reconhecimento da espiritualidade no trabalho como uma área significativa de pesquisa, ainda tem havido uma série de controvérsias e confusões sobre o papel e a legitimidade da espiritualidade no trabalho, e sua relação com o desempenho organizacional. Necessitando então, que as pesquisas realizadas no cruzamento da espiritualidade com o desempenho organizacional se consolidem e sejam sistematicamente revistas.

No sentido de sistematizar e contribuir com o campo da espiritualidade nas organizações, Karakas (2010) propôs a integração de três perspectivas diferentes, sobre como a espiritualidade pode possibilitar ou melhorar o desempenho organizacional e individual, que são: a *perspectiva das pessoas (individual)*, na qual a espiritualidade aumenta o bem-estar e qualidade de vida dos colaboradores; a *perspectiva filosófica*, onde a espiritualidade oferece aos colaboradores um senso de propósito e significado no trabalho; e a *perspectiva interpessoal*, propondo que a espiritualidade oferece aos colaboradores um senso de inter-relação e de comunidade. Estas perspectivas estão apresentadas no Quadro 40.

Quadro 40 — Três perspectivas da espiritualidade nas organizações

| Características principais | |
|-----------------------------------|--|
| Perspectiva das pessoas | <ul style="list-style-type: none"> - A espiritualidade aumenta o bem-estar e qualidade de vida dos colaboradores. - Melhora as condições emocionais nos locais de trabalho. - Reduz o estresse, o absentismo e o esgotamento físico e mental. - Aumenta a moral, dos colaboradores nas organizações. - Desenvolve nos colaboradores o fortalecimento, comprometimento e paixão pelas atividades. |
| Perspectiva filosófica | <ul style="list-style-type: none"> - A espiritualidade oferece aos colaboradores um senso de propósito e significado no trabalho. - Melhora as condições espirituais nos locais de trabalho. - Reduz o materialismo excessivo e a perda do sentido e a profundidade. - Aumenta a realização, a alegria e a criatividade dos colaboradores nas organizações. - Desenvolve a consciência, autorreflexão e criatividade dos colaboradores. |
| Perspectiva interpessoal | <ul style="list-style-type: none"> - A espiritualidade oferece aos colaboradores um senso de inter-relação e de comunidade. - Melhora as condições sociais nos locais de trabalho. - Reduz o egocentrismo, a ganância, o isolamento dos colaboradores nas organizações. - Aumenta o apoio social, o sentido de coesão e pertencimento à organização. - Desenvolve a compaixão, benevolência e o propósito de servir dos colaboradores. |

Fonte: Adaptado de Karakas (2010).

Portanto, o posicionamento proposto nesta tese para o relacionamento da espiritualidade com o desenvolvimento dos docentes em Administração, é de que as questões relacionadas à produtividade e ao desempenho organizacional podem ser vistas como decorrências de conceitos relacionados à espiritualidade, e não como objetivos previamente definidos, e muitas vezes quantificáveis, de inserir a espiritualidade no ambiente organizacional das instituições de ensino.

Com base no que foi discutido sobre espiritualidade nas organizações e principalmente nas perspectivas apontadas por Karakas (2010), será abordada, nos

itens a seguir, a inserção da espiritualidade como elemento motor no desenvolvimento integral dos docentes em Administração, visando inserir as questões socioambientais na educação dos gestores.

10.2 A ESPIRITUALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS PAPÉIS DOCENTES

No sentido de abordar o tema da espiritualidade no desenvolvimento docente, Godoy (2012) defende a ideia de que o educador, em sua formação, precisa ter um espaço para refletir e se conscientizar sobre seu projeto de vida e sobre o projeto da comunidade em que está inserido. A autora defende a inserção da espiritualidade de forma curricular na etapa inicial de desenvolvimento formal de educadores, inserindo disciplinas focadas no tema em graduações na área de educação e em mestrados e doutorados acadêmicos.

Ampliando a ideia de Godoy (2012) de atuar na etapa inicial de formação docente, a proposta desta tese foca em diferentes momentos do docente, principalmente quando este já está atuando em instituições de ensino. Desta forma, a proposta de desenvolvimento docente aqui apresentada, refere-se à transformação do docente ao longo de seu aprendizado e de sua atuação profissional, e não uma proposição, de forma prescritiva, de disciplinas ou cursos de formação com esta finalidade.

É neste sentido de transformação que o conceito de espiritualidade exposto anteriormente visa atuar, buscando ampliar a consciência dos docentes para reconhecerem a capacidade de influência mútua dos seus aspectos imanentes com os aspectos transcendentais, percebendo-se assim como parte de um todo maior que eles mesmos. O processo de transformação visa levar o docente à compreensão dos seus valores individuais fundamentais, e a partir disto ter o comprometimento de viver alinhado com eles.

Porém, Kernochan, McCormick e White (2007) fazem um alerta com relação ao desafio para os docentes de integrar a espiritualidade e os valores espirituais às teorias da educação na área da Administração. Desafios que se relacionam à discussão do ensino com um todo, visando mudanças de paradigmas de ensino que são centrados no professor para paradigmas que visem à inserção do aluno nesta

centralidade. Afastando os docentes da tradicional ênfase do ensino como a entrega de conteúdo (o que e como ensinar) para a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizem a importância do professor estar conectado com os alunos, necessitando para isso um desenvolvimento deste professor para gerar estes ambientes.

A conexão entre docentes e estudantes pode ser facilitada também com o desenvolvimento de papel de produtor de sentido que os docentes podem exercer, visando uma educação mais transcendente na área de gestão. O papel de agente de transformação positiva fornece capacidade para os docentes relacionarem-se com as construções sociais associadas ao campo de estudo da Administração, gerando impacto positivo nas organizações e conseqüentemente na sociedade.

Na atuação dos docentes como conectores, há uma integração e reunião de ideias e conceitos, de modo que eles estarão constantemente expandindo os limites existentes na educação em Administração. O desenvolvimento destes papéis tem como base as diferentes perspectivas da espiritualidade, atuando como elemento transformador dos docentes. A seguir, apresenta-se a relação da espiritualidade com o desenvolvimento dos papéis docentes, visando uma educação na área de gestão que contemple de forma mais intensa as questões socioambientais.

Com base na perspectiva filosófica da espiritualidade, apresentada por Karakas (2010), um dos pontos do desenvolvimento docente está vinculado ao senso de propósito e significado do trabalho dos docentes. Esta perspectiva, ao fornecer um sentido mais profundo de significado e propósito, torna-se importante para estimular um melhor desempenho e criatividade na atuação do docente no ambiente educacional.

Karakas (2010) baseia esta perspectiva no argumento de que os locais de trabalho de hoje são cada vez mais desprovidos de significados mais profundos, sendo emocionalmente e espiritualmente estéreis. O ambiente das instituições de ensino também tende a esta colocação do autor, principalmente quando a produtividade docente é medida mais quantitativamente, por meio do número de publicações e número de alunos em sala de aula, do que qualitativamente por meio do impacto das atividades docentes na sociedade, como abordado na argumentação desta tese.

Desta forma, a perspectiva filosófica da espiritualidade tem ligação com o papel de produtor de sentido proposto para os docentes, onde se torna necessário o

desenvolvimento da capacidade de entender a realidade, no sentido de articular o que está acontecendo com o que precisa ser transformado. Ao produzirem sentido das realidades e ligações, os docentes tornam-se tomadores de significado e intérpretes da realidade.

A proposição da espiritualidade como elemento motivador do desenvolvimento docente, pela perspectiva filosófica, visa responder às necessidades dos docentes de busca de sentido nas suas atividades, pois isto se transforma num fator crítico de sucesso para as instituições de ensino que estão inseridas em ambientes cada vez mais complexos e instáveis.

Alia-se também esta perspectiva ao papel de agente de transformação positiva, tanto de forma pessoal, que tem como base a consciência dos pensamentos, valores e comportamento, como a transformação das organizações para que se caracterizem pela valorização, colaboração, virtuosidade, vitalidade e significado. Conseqüentemente, tende-se a gerar uma transformação positiva da sociedade, que se refere à percepção de que algo não está sendo adequadamente concebido ou realizado na prática, buscando criar novas formas para abordar os problemas.

Procura-se atender à necessidade de ampliação da visão dos docentes com a abordagem filosófica da espiritualidade, na medida em que facilita a mediação de realidades, ultrapassando fronteiras entre diferentes conhecimentos, visando desenvolver a capacidade dos docentes de fazerem conexões entre estes conhecimentos. Capacidade esta que é relacionada ao papel de conector dos docentes, encontrando novas formas de pensar, ser e agir no mundo, para fornecerem conhecimentos e novas perspectivas à educação na Administração, levando à transformação positiva das organizações e da sociedade.

A transformação das organizações também está vinculada à perspectiva interpessoal da espiritualidade apontada por Karakas (2010), que é centrada nas relações interpessoais, nas dimensões coletivas e nas dinâmicas sociais da espiritualidade. Esta perspectiva fornece aos docentes de uma instituição de ensino um senso de comunidade e união, aumentando as suas ligações e senso de pertencimento à instituição e ao ambiente onde ela está inserida.

Ao proporcionar aos docentes um senso de comunidade e conexão, emerge um ponto fundamental para as instituições de ensino da área de gestão, tendo em vista o desenvolvimento de gestores que gerem impactos positivos na sociedade,

evitando que os egressos se tornem responsáveis por violações éticas, que terão efeitos negativos na confiança e senso de comunidade destas instituições.

A perspectiva interpessoal da espiritualidade, ao relacionar-se ao papel docente de agente de transformação positiva da sociedade, permite ao docente atuar como co-criador de uma educação transcendente, indo além de desenvolver os valores materiais dos estudantes, que impacta nas organizações e na sociedade, visando estimular os valores transcendentais e não materialistas na forma de pensar e agir destes estudantes, tendo reflexo positivo nas organizações e na sociedade.

Ao tratar da perspectiva interpessoal, conexões mais profundas entre os estudantes e os docentes podem ser realizadas, atuando na produção de sentido para ambos, fortalecendo o senso de comunidade, de ligação, lealdade e de pertencimento à instituição de ensino. Conexões estas que tendem a fortalecer o papel de conector dos docentes em Administração, tornando-os mais zelosos, benevolentes e conectados com compaixão aos estudantes.

Retomando o papel de transformador positivo, ele também está relacionado com a transformação individual, abordada pela perspectiva individual da espiritualidade, apresentada por Karakas (2010). Esta perspectiva é particularmente relevante nos ambientes de trabalho onde os docentes passam grande parte do seu tempo, ao longo de suas vidas. Assim, estes ambientes tornaram-se peças centrais na vida dos docentes, sendo também fonte de valores para eles e onde desenvolvem amizades, geram valores em conjunto e têm a oportunidade de contribuir mais significativamente para a sociedade.

Ao abordar a perspectiva individual da espiritualidade no desenvolvimento docente, deve-se levar em conta que, para alguns docentes, as suas atividades e os colegas de trabalho muitas vezes ocupam o mesmo lugar da família ou grupos sociais. No entanto, Karakas (2010) alerta para os problemas associados à centralidade do trabalho na vida das pessoas, o que pode gerar estresse, esgotamento e vício em trabalho. As atividades docentes quando exercidas por longas horas podem se tornar insalubres e insatisfatórias para os docentes, caso eles confundam o significado e valor interno das atividades com recompensas extrínsecas, como o aumento de rendimentos.

Mitroff e Denton (1999) argumentaram que as organizações (aqui incluindo as instituições de ensino) sofrem de um profundo vazio espiritual, e muitos dos problemas nas organizações são resultados deste empobrecimento espiritual.

Desta forma, relacionando a perspectiva individual ao papel de produtor de sentido dos docentes, busca-se preencher este vazio, tendo como foco a produção de sentido para o próprio docente. Esta produção de sentido visa gerar o aumento da motivação, compromisso, produtividade e bem-estar dos docentes, resultando em docentes fortalecidos, comprometidos e engajados com a paixão pela docência.

No sentido de desenvolvimento individual, Giacalone e Jurkiewicz (2010) apontam para crescentes evidências em pesquisas focadas em programas de espiritualidade no trabalho, as quais resultam em resultados positivos individuais para os trabalhadores, como aumento da felicidade, da serenidade, da satisfação no trabalho e do comprometimento. Resultados ressaltados por Fry (2003), com evidências de que esses programas melhoram a produtividade organizacional e reduzem o absenteísmo e a rotatividade.

Krishnakumar e Neck (2002) sugerem que o incentivo da espiritualidade no local de trabalho pode levar a benefícios nas áreas da criatividade, da honestidade, da realização pessoal e do comprometimento, o que acabará por levar a um aumento do desempenho organizacional. Estes benefícios apresentados pelos autores relacionam-se com as preocupações levantadas nesta tese de desenvolver papel de produtor de sentido dos docentes.

Porém, deve-se levar em consideração que existem limitações e desafios para a inserção da espiritualidade no desenvolvimento docente que precisam ser mencionados. Um dos desafios, apontado por Cavanagh e Bandsuch (2002), é o risco de espiritualidade se tornar uma moda passageira ou ser usada como uma ferramenta de gestão para manipular funcionários. Uma preocupação muito justificável, pois a espiritualidade pode perder toda a sua essência, a sua beleza e a sua autenticidade, se for utilizada como uma ferramenta de gestão ou como um dispositivo de marketing, conforme destaca Fernando (2005).

Necessita-se de um verdadeiro compromisso com a autenticidade da espiritualidade nas organizações, para que propostas de desenvolvimento docente baseadas neste tema não se transformem em modismos gerenciais, que podem se revelar ineficazes e efêmeras, ou que estigmatize ou aliene os docentes que não se sentirão confortáveis com tais propostas. Neste sentido, Cavanagh e Bandsuch (2002) apontam que o uso indevido da espiritualidade pode privar os gestores e funcionários de significado mais profundo, da autenticidade e da integridade.

Como discutido anteriormente, a espiritualidade, sendo um campo emergente nas organizações, está em processo de estabelecimento na literatura científica, bem como na prática profissional, gerando assim um grande desafio para sua implantação, principalmente em instituições de Ensino Superior. Desta forma, estabeleceu-se nesta tese um conceito de espiritualidade centrado no desenvolvimento pessoal e, por extensão, no desenvolvimento dos docentes, seguindo a sugestão de Dent et al. (2005) de que os pesquisadores devem ser rigorosos na definição e diferenciação da espiritualidade para evitar uma névoa conceitual. Assim, para alcançar uma integração bem sucedida da espiritualidade no desenvolvimento docente, este desafio deve ser tratado de forma adequada.

Ao basear epistemologicamente esta tese no pensamento complexo, inserindo a espiritualidade como elemento motor do desenvolvimento docente, procura-se evitar os problemas que Mitroff e Denton (1999) apontam, com relação às complexidades na pesquisa sobre espiritualidade, de que os meios de pesquisa baseados no enfoque positivista e racionalista impedem a compreensão mais profunda da questão da espiritualidade nas organizações. As relações aqui descritas procuram ir ao encontro desta preocupação.

Ao relacionar-se o impacto das perspectivas da espiritualidade no desenvolvimento docente, tem-se como principais pontos a serem destacados o bem-estar e qualidade de vida dos docentes, o senso de propósito e significado no trabalho para os docentes e o aumento do senso de inter-relação e comunidade dos docentes. Estes impactos estão sistematizados no Quadro 41 apresentado na página a seguir.

Assim, interação entre as perspectivas filosófica, interpessoal e individual da espiritualidade, considerando as advertências e precauções, fornece uma compreensão mais abrangente de como a espiritualidade pode auxiliar no desenvolvimento docente integral, visando à inserção das questões socioambientais na educação dos gestores, e como se relaciona com os elementos de desenvolvimento propostos nesta tese.

Portanto, é importante ressaltar que a proposta desta tese não é de estabelecer ou aplicar qualquer princípio espiritual em particular, que seja comum a todo o corpo docente de uma instituição de ensino. Mas sim, estimular o desenvolvimento espiritual dos docentes de forma integral, e não somente dentro das instituições de ensino, apoiado pela livre expressão da intuição, criatividade,

honestidade, autenticidade, confiança e satisfação pessoal, em uma atmosfera positiva nas instituições de ensino.

É importante reconhecer as necessidades espirituais, emocionais e intelectuais dos docentes, e seus valores, prioridades e preferências. É importante também reconhecer o docente como um ser espiritual, levando em conta a sua vida espiritual, o valor e a riqueza do impacto de seu potencial individual no coletivo. Pois os docentes não trazem apenas seus corpos e mentes para as suas atividades em instituições de ensino, trazem também os seus corações, almas, criatividade, talento e espírito, que são únicos.

Quadro 41 — Impactos das perspectivas da espiritualidade no desenvolvimento docente

| Pontos impactados | Perspectiva filosófica | Perspectiva interpessoal | Perspectiva individual |
|--|---|---|--|
| Foco do desenvolvimento docente | Senso de propósito e significado | Senso de comunidade e conectividade | Aumento do bem-estar dos docentes |
| Principais problemas, falhas ou necessidades que a espiritualidade visa atender nas atividades docentes. | Materialismo excessivo, perda de significado e profundidade, diminuição da realização, da alegria e da criatividade na atividade docente, atrofia dos docentes. | Egocentrismo, ganância, egoísmo, isolamento, baixa coesão e pertencimento à instituição de ensino. Falta de apoio social dos colegas. Entropia dos docentes | Estresse, esgotamento, moral e compromisso baixos, absenteísmo, letargia dos docentes. |
| Resultados positivos esperados ao incorporar a espiritualidade no desenvolvimento docente. | Aumento do senso de significado e propósito, da realização e satisfação na docência, da esperança, reflexão e criatividade. | Conexões de alta qualidade entre os estudantes e os docentes, aumento do senso de comunidade, de ligação, lealdade, e de pertencimento à instituição de ensino. | Aumento da motivação, compromisso, produtividade e bem-estar dos docentes, |
| Benefícios para os docentes | Docentes com mais consciência, autorreflexão e criatividade, animados com o significado das suas atividades. | Docentes mais zelosos, benevolentes e conectados com compaixão aos estudantes. | Docentes fortalecidos, comprometidos e engajados com a paixão pela docência. |
| Reflexo no papel de agente de transformação do docente | Criação de novas formas para abordar os problemas, transformação positiva da sociedade. | Co-criação de uma educação transcendente, transformação da Administração e das organizações. | Experiências de transformação pessoal. |
| Reflexo no papel de conector do docente | Ampliação da visão dos docentes | Conexão com os aspectos transcendentais. | Conexão com os valores próprios, com os aspectos imanentes. |
| Reflexo no papel de produtor de sentido do docente | Desenvolvimento da capacidade de entender a realidade. | Produção de sentido para os estudantes e colegas. | Produção de sentido para o próprio docente. |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Karakas (2010).

É neste contexto que o *framework* proposto nesta tese visa incorporar um conjunto de valores humanistas e espirituais no desenvolvimento docente, estimulando o espírito humano para crescer e florescer. Na proposição desta tese, os docentes precisam cada vez mais refletir sobre os caminhos da incorporação da espiritualidade nas suas atividades docentes, com sabedoria, reflexão, inspiração, criatividade e compaixão.

10.3 RELAÇÕES DA ESPIRITUALIDADE COM OS DEMAIS ELEMENTOS DO *FRAMEWORK*

Retomando a visão complexa proposta por Morin (2011), com relação aos motores e ao princípio hologramático, concebe-se a ideia de motor como um elemento que é feito de si mesmo, com seus elementos, sendo retroalimentado por estes elementos. A espiritualidade, sendo considerada uma força motriz do desenvolvimento docente, é então composta por elementos que são concomitantemente movidos por ela e retroalimentam esta força motriz.

A seguir serão apresentadas relações, que são passíveis de ocorrer, da espiritualidade como elemento motor com os demais elementos do *framework* proposto. Ressalta-se que as primeiras relações foram apresentadas no item anterior, focando no núcleo central do *framework*, que são os papéis docentes.

10.3.1 Relação da espiritualidade com as dimensões

Conforme abordado no capítulo VII, considera-se que as dimensões são espaços de consciência e atuação dos docentes, onde eles pensam, se movimentam e se comportam, interagindo com as pessoas e com o meio em que vivem. São espaços em que as fronteiras são permeáveis, podendo haver grande interação entre uma dimensão e outra.

Com relação às dimensões de desenvolvimento abordadas, a espiritualidade tem impacto na dimensão **subjéitiva intencional**, que é interna e individual, onde envolve a consciência, subjetividade, auto expressão e a realidade intrapessoal, na medida em que nesta dimensão os significados que são produzidos a partir das interpretações das experiências, ocorrem no nível de desenvolvimento da consciência. A expressão da espiritualidade na dimensão subjéitiva intencional estimula a produção de significados a partir da facilitação das interpretações das experiências dos docentes, tanto nas atividades de docência como nas suas demais atividades.

Na dimensão **objetiva comportamental** do desenvolvimento docente, que é individual exterior, a espiritualidade aparece como elemento facilitador do desenvolvimento do comportamento verdadeiro, para que seja representacional ou correspondente aos valores e intenções dos docentes. Esta facilitação ocorre na perspectiva das relações interpessoais, nas dimensões coletivas e nas dinâmicas sociais da espiritualidade. Estas relações fornecem aos docentes um senso de comunidade e união, aumentando as suas ligações e senso de pertencimento aos aspectos transcendentés.

Ao abordar a dimensão da **cultura intersubjetiva**, que é interna e coletiva dos docentes, busca-se a compreensão de como os sujeitos se encaixam em atos de compreensão mútua, considerando que os pensamentos individuais surgem em um contexto cultural que dá aspecto e significado para estes pensamentos. Assim, a espiritualidade relaciona-se à ética, moral, visões de mundo, contextos comuns, cultura, significado intersubjetivo e compreensão mútua presentes nesta dimensão, ao estimular os docentes para serem mais conscientes, auto reflexivos, criativos e animados com o significado das suas atividades.

Com a dimensão coletiva exterior, representada pelos **sistemas interobjetivos**, tem-se o entrelaçamento objetivo das partes individuais, de modo que a totalidade do sistema torna-se uma realidade primária. Nesta dimensão a espiritualidade atua na criação de novas formas para abordar os problemas, visando o papel dos docentes de agentes da transformação positiva da sociedade. Ampliação da visão dos docentes, estimulada pela espiritualidade, visa o desenvolvimento da capacidade dos docentes de entenderem a realidade, para que os docentes possam desempenhar o papel essencial em fazer a vida do outro

melhor, reforçando a compreensão empática e atuando em conjunto com os discentes para alcançar isto.

10.3.2 Relação da espiritualidade com as linhas de desenvolvimento

As linhas apresentadas no *framework* proposto nesta tese atuam como direcionadores do desenvolvimento integral dos docentes em Administração, voltado às questões socioambientais. As linhas de desenvolvimento propostas nesta tese cruzam os domínios e as dimensões, e cruzam-se entre si formando um conjunto com os demais elementos. Este conjunto é movimentado pela espiritualidade, que é a força motriz do desenvolvimento docente, sendo composta por elementos que são concomitantemente movidos por ela e retroalimentam a força motriz.

Como ponto inicial, ilustrativo das retroalimentações das linhas com o elemento motor do desenvolvimento docente, aponta-se as relações entre a espiritualidade e a **linha ética**. Considera-se que a espiritualidade exerce força sobre a linha ética do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a linha ética alimenta a espiritualidade, por ela também conter esta linha direcionadora. De acordo com princípio hologramático, abordado por Morin (2003), é possível reconhecer o todo em cada parte.

Considerando a espiritualidade como o todo e a ética como parte deste todo, reconhece-se na linha ética o âmago da espiritualidade, que na definição proposta nesta tese refere-se à conexão que é realizada entre os aspectos imanentes e transcendentais, buscando ampliar a consciência individual e coletiva dos docentes para reconhecerem a capacidade de influência mútua dos seus aspectos imanentes com os aspectos transcendentais da atividade docente.

Ao relacionar o desenvolvimento da linha ética com o desenvolvimento da consciência dos docentes em Administração, a espiritualidade visa promover o aumento do senso de significado e propósito, da realização e satisfação na docência, tornando os docentes mais conscientes, auto reflexivos e animados com o significado das suas atividades, de maneira que se reconheçam como parte de uma rede de inter-relações mais ampla.

No *framework* desenvolvido nesta tese, é proposta a **linha emocional** para o desenvolvimento docente. Esta linha está relacionada com o engajamento emocional dos docentes em Administração com questões socioambientais transcendentais. Este engajamento pode ser conduzido com o auxílio da espiritualidade no ambiente docente, que favorece o entendimento de que uma determinada atividade de trabalho deve ser uma extensão natural dos valores que um docente reconhece na sua dimensão subjetiva intencional, não necessitando usar subterfúgios para a realização das funções designadas a este docente.

O reconhecimento do conteúdo emocional significativo, nas atividades docentes, visa desenvolver os docentes para a concretização de mudanças nos seus pensamentos e comportamentos. O desenvolvimento movido pela espiritualidade segue a colocação de Waddock (2015), que se refere à sensibilidade emocional do docente no papel de agente de transformação positiva da sociedade, em termos de gerar resultados socioambientais positivos, com capacidade de coerência, beleza e plenitude nas ações docentes.

Assim, a perspectiva interpessoal da espiritualidade reflete positivamente na linha de desenvolvimento emocional do corpo docente, ao promover um potencial de desenvolvimento emocional também para os alunos, pois o docente atua como co-criador de uma educação transcendente, indo além do desenvolvimento dos valores materiais dos estudantes. Shrivastava (2010) aponta que as perspectivas de desenvolvimento espiritual e emocional dos alunos da área de gestão são aspectos importantes da aprendizagem, pois impacta nas organizações e na sociedade onde estes alunos estão, ou estarão, inseridos, visando estimular valores transcendentais na forma de pensar e agir destes futuros gestores.

A expansão das percepções dos sentidos dos docentes, para exercerem os julgamentos com base no entendimento holístico dos sistemas, é direcionada pela **linha cognitiva** proposta no *framework* para o desenvolvimento integral dos docentes em Administração. Esta expansão da percepção busca expandir também a capacidade dos docentes refletirem coletivamente com os pares sobre essas percepções e julgamentos, para alcançarem resultados socioambientalmente responsáveis.

Neste sentido, a espiritualidade visa gerar experiências de transformação pessoal para o aumento da motivação, compromisso, produtividade e bem-estar dos

docentes, ao fortalecer, comprometer e engajar os docentes com a paixão pela docência.

10.3.3 Relação da espiritualidade com os domínios

Na composição do *framework* proposto nesta tese, os domínios de desenvolvimento estão relacionados às capacidades que os docentes necessitam para desempenharem os papéis propostos de agentes transformadores positivos, produtores de sentido e conectores, visando uma educação em Administração que se relacione transcendentemente com as questões socioambientais. Cada um destes domínios influencia a espiritualidade, e a espiritualidade influencia os domínios, atuando como elemento motor do desenvolvimento docente.

O **domínio material e físico** do desenvolvimento docente está relacionado com a percepção do mundo físico, com a motivação e intenção da atividade docente na busca da estabilidade, da sobrevivência e da identidade. Tendo em vista que a perspectiva filosófica da espiritualidade está vinculada ao senso de propósito e significado do trabalho dos docentes, esta perspectiva tem o potencial de fornecer um sentido mais profundo de significado e propósito para os docentes com relação aos valores materiais, e de como os ganhos materiais relacionam-se com os valores e intenções.

Ao considerar as questões dos ganhos materiais como uma energia que é resultante das atividades docentes, sob as perspectivas da espiritualidade, busca-se reduzir o materialismo excessivo da atividade, que é gerador de atrofia dos docentes com a perda de significado e profundidade, diminuição da realização, da alegria e da criatividade na atividade docente. A espiritualidade, como apresentado anteriormente, potencializa o aumento do senso de significado e propósito, da realização e satisfação na docência.

O **domínio dos relacionamentos com os outros** se conecta com os sentimentos e emoções que podem agir como um sistema de orientação para o contato dos docentes com as demais pessoas ao seu redor. A perspectiva interpessoal da espiritualidade favorece as relações empáticas dos docentes, referindo-se ao entendimento da realidade dos alunos e colegas, tendo a percepção

do mundo destes como se este mundo fosse o seu próprio, reforçando comportamentos sociais positivos.

Este favorecimento dá-se potencialmente quando a espiritualidade gera o aumento do senso de comunidade e união dos docentes, aumentando as suas ligações e senso de pertencimento ao grupo de colegas e estudantes, à instituição e ao ambiente onde os docentes estão inseridos.

A atividade docente requer lidar com questões emocionais, de autoestima, coragem, humildade saudável e de esforço pessoal, conforme abordado por Shirivastava (2010), questões estas que estão relacionados ao **domínio do poder pessoal e auto expressão**. Este domínio refere-se ao poder do docente para criar novos projetos a partir da confiança nas suas ideias. A consciência do poder pessoal atua na dimensão individual interior, por meios dos valores pessoais dos docentes, expressando o poder pessoal na dimensão individual exterior.

O desenvolvimento do poder pessoal para os docentes requer fazer algo que se tenha confiança, não somente exercer uma capacidade de convencimento ou persuasão, mas sim exercer a capacidade de relacionamento, comunicação, negociação e liderança, motivando-se para superar dificuldades. Desta forma, a perspectiva individual da espiritualidade atua de forma a facilitar o desenvolvimento do poder pessoal dos docentes, pois promove o aumento da motivação e compromisso dos docentes, conectando os seus valores próprios com os aspectos transcendentais, produzindo sentido para o próprio docente.

Conforme exposto por Waddock (2015), a atividade acadêmica torna-se completa quando exercida com altruísmo e compaixão. Desta forma, o desenvolvimento do **domínio altruísta** requer, por parte dos docentes, amor, devoção, generosidade e compaixão nas suas atividades. Para tanto, o desenvolvimento da consciência e intenção altruísta, por meio de valores altruístas, reflete tanto na dimensão subjetiva intencional, que é individual e interior, como na dimensão objetiva comportamental, que é individual exterior, por meio do comportamento altruísta, de dar e receber em sala de aula.

As múltiplas perspectivas da espiritualidade, apresentadas por Karakas (2010), favorecem o desenvolvimento do altruísmo docente, pois o senso de propósito e significado da perspectiva filosófica facilita a consciência dos docentes, no sentido de serem mais auto reflexivos, criativos e alinhados com o impacto e significado das suas atividades.

Atividades que em grande parte são transcendentais, como a transformação positiva da sociedade, alinham-se também ao senso de comunidade e conectividade da perspectiva interpessoal. Esta transformação do meio externo impacta nos valores próprios, produzindo sentido para o próprio docente e aumentando seu bem-estar, que é o foco da perspectiva individual da espiritualidade.

A atividade docente é uma grande atividade de comunicação, que expressa valores e visões conforme ressaltado por Bill Torbert durante sua entrevista. Desta forma, o desenvolvimento do **domínio da comunicação** visa ampliar a capacidade de expressão, da criatividade, da fala e principalmente da escuta dos docentes. O objetivo do desenvolvimento deste domínio é a comunicação autêntica, onde se tem a expressão autêntica dos pensamentos e sentimentos dos docentes, encontrando os seus próprios valores, podendo reaprender a capacidade de expressarem-se.

Neste sentido, a espiritualidade como força motivadora do desenvolvimento do domínio da comunicação, tem a capacidade de atuar na dimensão individual interior dos docentes, ampliando a consciência e a intenção de comunicarem-se honestamente, baseados na comunicação de seus valores. Esta capacidade baseia-se na perspectiva filosófica da espiritualidade, ao facilitar a ampliação da visão dos docentes, para que se tornem mais conscientes com o significado das suas atividades.

Ao relacionar o domínio da comunicação com a dimensão objetiva comportamental, que é individual e exterior, foca-se nas formas de expressão honesta que os docentes utilizarão nas suas aulas, que é impactada pela dimensão coletiva exterior, onde as tecnologias de comunicação têm grande influência na forma como os docentes se comunicam com os estudantes, fazendo parte de um grande sistema interobjetivo de comunicação.

10.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A ESPIRITUALIDADE

Este capítulo abordou como a espiritualidade atua na movimentação dos demais elementos do *framework* proposto para auxiliar o desenvolvimento docente, ressaltando as potenciais ressalvas ou preocupações da incorporação dos conceitos da espiritualidade neste desenvolvimento.

Quadro 42 — Resumo da espiritualidade como movimentadora dos demais elementos

| Elementos | | Impactos |
|-----------|-------------------------|---|
| Papéis | Agente de transformação | Estimula experiências de transformação pessoal na criação de novas formas para abordar a transformação da Administração e das organizações, visando transformar positivamente a sociedade, por meio de uma educação transcendente. |
| | Conector | Ampliação da visão dos docentes, mediação de diferentes conhecimentos, conectando-se com os aspectos transcendentais da educação e com os aspectos imanentes dos valores próprios. |
| | Produtor de sentido | Desenvolvimento da capacidade de entender a realidade, produzindo sentido para o próprio docente, para os estudantes e para os colegas. Aumento da felicidade, da serenidade, da satisfação e do comprometimento na atividade docente. |
| Dimensões | Individual interna | A expressão da espiritualidade estimula a produção de significados a partir da facilitação das interpretações das experiências dos docentes, tanto nas atividades de docência como nas demais atividades. |
| | Individual externa | Facilita o desenvolvimento do comportamento verdadeiro, correspondente aos valores e intenções dos docentes. Fornece aos docentes um senso de comunidade e união, aumentando as suas ligações com os aspectos transcendentais. |
| | Coletiva interna | A espiritualidade relaciona-se à ética, moral, visões de mundo, contextos comuns, cultura, significado intersubjetivo e compreensão mútua estimulando a consciência, autorreflexão e criatividade dos docentes. |
| | Coletiva externa | Criação de novas formas para abordar os problemas, ampliando a visão dos docentes, e desenvolvendo a capacidade de entendimento da realidade, com compreensão empática e atuando em conjunto com os outros para alcançar os objetivos. |
| Domínios | Material | A perspectiva filosófica fornece um sentido mais profundo de significado e propósito para os docentes com relação aos valores materiais e como os ganhos materiais estimulam-se com os valores e intenções. |
| | Poder pessoal | A perspectiva individual da espiritualidade promove o aumento da motivação e compromisso dos docentes, conectando os seus valores próprios com os aspectos transcendentais, produzindo sentido para o próprio docente. |
| | Relacionamentos | A espiritualidade gera o aumento do senso de comunidade e união dos docentes, aumentando as suas ligações e o senso de pertencimento ao grupo de colegas e estudantes, à instituição e ao ambiente onde os docentes estão inseridos. |
| | Altruísmo | O senso de propósito e significado da perspectiva filosófica facilita a consciência dos docentes, no sentido de serem mais auto reflexivos, criativos e alinhados com o impacto e significado das suas atividades. |
| | Comunicação | A perspectiva filosófica da espiritualidade atua na ampliação da consciência e da intenção dos docentes comunicarem de forma autêntica, baseando-se honestamente na comunicação de seus valores. |
| Linhas | Cognitiva | A espiritualidade gera experiências de transformação pessoal para o aumento da motivação, compromisso, produtividade e bem-estar dos docentes. Fortalece, compromete e engaja os docentes com a paixão pela docência, estimulando a aprendizagem. |
| | Emocional | Favorece a sensibilização emocional do docente no papel de agente de transformação positiva da sociedade, procurando gerar resultados socioambientais positivos, com coerência, beleza e plenitude nas ações docentes. |
| | Ética | A espiritualidade busca ampliar a consciência individual e coletiva dos docentes, para reconhecerem a capacidade de influência mútua dos seus aspectos imanentes com os aspectos transcendentais. |

Fonte: elaborado pelo autor.

Desta forma, para alcançar uma integração bem sucedida da espiritualidade no desenvolvimento docente, as principais preocupações e advertências do uso da espiritualidade devem ser tratadas de forma adequada.

A espiritualidade na educação em Administração torna-se cada vez mais necessária, tendo em vista que na atualidade as instituições de ensino se deparam com mais complexidades, concorrências e mudanças do que em outros momentos. Assim, as instituições de ensino tendem a se beneficiarem ao incorporar um conjunto de valores humanistas e espirituais no desenvolvimento docente, permitindo que as mentes, os corações e os espíritos dos docentes cresçam e floresçam verdadeiramente.

O Quadro 42, na anterior, apresenta um resumo do que foi apresentado com relação à incorporação da espiritualidade na educação em Administração, mais especificamente como elemento motor do desenvolvimento docente. Desta forma, são apresentados os impactos nos demais elementos que compõem o framework para auxiliar este desenvolvimento.

As instituições de ensino e os docentes de Administração necessitam cada vez mais refletir sobre os caminhos da espiritualidade na educação para a sustentabilidade, incorporando sabedoria, reflexão, inspiração, criatividade e compaixão nas atividades docentes. Desta forma, o *framework* apresentado no capítulo seguinte pode contribuir para o debate sobre o desenvolvimento docente, e mais especificamente sobre a integração da espiritualidade nas práticas docentes, visando à educação para a sustentabilidade na Administração.

PARTE IV – O PROPÓSITO

Capítulo XI – O *Framework*

Capítulo XII – Considerações finais

Capítulo XI – O *Framework*

“Não basta dar os passos que nos devem levar um dia ao objetivo, cada passo deve ser ele próprio um objetivo em si mesmo, ao mesmo tempo em que nos leva para diante.”

Johann Goethe

11 APRESENTAÇÃO DO *FRAMEWORK*

Conforme a proposta argumentativa desta tese, o desenvolvimento dos docentes de forma mais ampla, integral e complexa foi considerado como um dos pontos fundamentais para auxiliar na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação em Administração. Este desenvolvimento visa à ampliação da consciência, dos papéis e da visão dos docentes, tendo como consequência uma educação mais transcendente para o futuro administrador.

Desta forma, com a finalidade de responder ao objetivo geral desta tese, este capítulo apresenta o *framework* conceitual que foi construído para auxiliar o desenvolvimento acima citado. De modo geral, um *framework* conceitual é um conjunto de conceitos utilizado para abordar questões em determinados domínios, focando nas atividades e funções relacionadas a pessoas ou áreas, que interagem para atingir um resultado proposto.

A construção do *framework* foi inspirada inicialmente no Mapa Integral proposto por Wilber (2001), que combina as seguintes características das dimensões do desenvolvimento humano: a subjetiva intencional, a objetiva comportamental, a cultural subjetiva e a dos sistemas interobjetivos. O mapa proposto pelo autor também contém estágios, linhas e tipos de desenvolvimento, atuando em diferentes estados de consciência, conforme apresentado no Capítulo II.

Wilber (2001) ressalta que um mapa por mais abrangente que possa parecer, não é o território, mas facilita a navegação no território. Assim, o *framework* proposto visa fornecer um meio para facilitar a atuação no campo do desenvolvimento docente, focando a educação para a sustentabilidade na Administração.

11.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO *FRAMEWORK*

Os pressupostos epistemológicos indicam as condições sob as quais os conhecimentos científicos são produzidos. Desta forma, foram consideradas três

condições para a construção do *framework*: a complexidade, a organização e a permeabilidade.

Quadro 43 — Pressupostos epistemológicos

| Pressupostos | Características |
|---------------------|--|
| Complexidade | Reconhecimento de que os aspectos internos, externos, individuais e coletivos das organizações estão interligados, numa inter-relação multidimensional das partes que formam o todo. |
| Organização | Ordenação não estruturalista das pessoas, funções, ambiente e demais elementos num sistema, onde esta organização destes elementos existe em relação a um propósito definido. |
| Permeabilidade | A relação de fluxos entre o ambiente e o sistema, apontando que o sistema é aberto e entende completamente o contexto, permitindo trocas com o ambiente, facilitadas pela espiritualidade. |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Morin (2003), Wilber (2001) e Cooper (1986).

As características dos pressupostos estão resumidas no Quadro 43 e apresentadas nos itens a seguir.

11.1.1 Complexidade do *framework*

O primeiro pressuposto epistemológico na construção do *framework* é que a educação em Administração necessita reconhecer os aspectos internos, externos, individuais e coletivos das organizações e que eles estão interligados de forma multidimensional, sendo partes que formam um todo. Especificamente na educação para a sustentabilidade em Administração, o reconhecimento desta interligação visa conectar diferentes áreas do conhecimento, para produzir sentido e efeitos positivos, tanto internos como externos às organizações.

O pressuposto é baseado no Pensamento Complexo, conforme proposições apresentadas por Morin (2000; 2002; 2003; 2007; 2013). Este pensamento aponta que as interações entre as partes são inconcebíveis sem desigualdades, turbulências e agitações, diferentemente do posicionamento mecanicista e focado na ordem, típico da forma determinista de ver o mundo.

Na definição do pressuposto, foram consideradas as características complexas da dimensão socioambiental e a sua integração na educação para a sustentabilidade na Administração. Assim, a visão complexa contribui na construção de caminhos para esta inserção, não de uma forma prescritiva ou paradigmática,

mas sugerindo princípios mais amplos que possam auxiliar na discussão desta construção. Para atender este pressuposto, foram seguidos os princípios hologramático, sistêmico e dos círculos recursivo e retroativo do Pensamento Sistêmico, descritos no Capítulo II.

Desta forma, o *framework* proposto visa formar um sistema holístico, onde cada parte tem uma relação direta com o todo. Na visão complexa, segundo Morin (2003), um sistema é produzido pela disposição de relações entre componentes ou indivíduos, o que ele denomina como organização. Organização e sistema estão ligados pelo conceito de inter-relação, onde uma inter-relação dotada de certa estabilidade ou regularidade toma caráter organizacional e produz um sistema.

11.1.2 Organização dos elementos no *framework*

O segundo pressuposto epistemológico é baseado na ideia de que a estrutura é integrável na ideia de organização dos elementos do *framework*. Conforme Morin (2003), o conjunto de regras de agrupamento, de ligação, de interdependência e de transformações concebe a estrutura, mas a noção de organização é mais complexa e rica do que a de estrutura, pois não se pode deduzir o sistema ou a organização a partir de regras estruturais. Assim, toda a concepção unicamente estruturalista provocaria um grande desperdício de inteligibilidade, uma perda de fenomenalidade, uma destruição da complexidade, permanecendo no paradigma da ordem e dos objetos simples.

Assim, a organização dos elementos na construção do *framework* buscou atender uma forma que não recaia no estruturalismo. Forma que segue o apresentado por Cooper (1976), que reconheceu as implicações da dicotomia estrutura-processo para a ordenação das formas que as pessoas e ambiente podem assumir. O autor salientou que, para a melhor compreensão do relacionamento entre a estrutura e processo, o ponto principal é entender o conceito de propósito, que é o que une e dá direção ao sistema.

Assim, na organização dos elementos do *framework* existe uma relação com o propósito de desenvolver os papéis dos docentes para uma educação mais

transcendente em Administração, o que dá a direção ao sistema formado pelos demais elementos organizados.

11.1.3 Permeabilidade do *framework*

O terceiro pressuposto segue o proposto por Cooper (1986), de que há uma relação de permeabilidade entre o ambiente e o sistema, salientando que o sistema deve ser aberto para entender completamente o contexto, permitindo trocas com o meio. Na relação entre a organização e o ambiente, os processos não devem seguir caminhos predefinidos e organizados, mas justamente se compor a partir da desorganização.

Desta forma, como abordado no pressuposto anterior, os elementos do *framework* para a inserção da sustentabilidade na educação em Administração não formam uma estrutura estática, que possa ser usada como modelo no desenvolvimento docente em todo curso ou escola de Administração. A proposta é de que o *framework* tenha flexibilidade, que tenha capacidade de se reorganizar, considerando as partes que o compõe e relacionando-se recursivamente com o ambiente onde será utilizado.

Neste sentido, a espiritualidade que foi proposta como elemento ampliador da visão dos docentes em Administração, e também como um elemento que facilita a troca com o meio, fornecendo a flexibilidade e o movimento necessários ao *framework*.

Para esta afirmação, foi considerada a definição de espiritualidade proposta nesta tese, que se refere à busca da conexão com aspectos transcendentais, ampliando a consciência individual e coletiva dos docentes para reconhecerem suas capacidades de influenciar mutuamente os aspectos imanentes e os aspectos transcendentais, percebendo-se como partes de um todo maior que eles mesmos, atuando de forma a impactar positivamente este todo, e sendo impactados positivamente por ele.

11.2 INTERLIGAÇÃO DOS ELEMENTOS DO *FRAMEWORK*

Este item tem como objetivo interligar os elementos construídos conceitualmente nos capítulos anteriores, formando assim o *framework* proposto. Os elementos são: os papéis, as dimensões, as linhas, os domínios e o motor do desenvolvimento.

A definição conceitual para papéis dos docentes baseia-se no apresentado por Mintzberg (1995), como sendo conjuntos organizados de comportamentos que pertencem, ou são identificados, a uma função ou posição dentro de uma organização social. Os papéis foram propostos a partir dos temas que emergiram na coleta de dados, correspondendo diretamente com necessidade de uma ampliação da capacidade criativa dos docentes, para a proposição da resolução de problemas. Esta capacidade criativa não se refere somente ao foco nas questões organizacionais ou nos problemas externos, mas também uma transformação interna do docente.

A Figura 19 apresenta a interação dos papéis de agente de transformação positiva, conector e produtor de sentido, definidos como necessários para a integração da dimensão socioambiental na educação em Administração. Os papéis estão desenvolvidos conceitualmente no Capítulo VI. Circundando os papéis, estão os elementos-chave que dão suporte a eles.

Figura 19 — Integração entre os papéis



Fonte: Elaborada pelo autor.

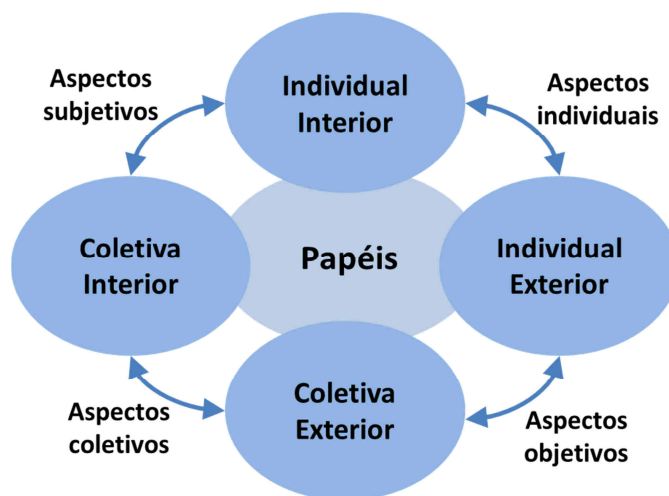
Assim, o conjunto de papéis foi definido como elemento central do *framework*. Este conjunto está presente em cada uma das dimensões do desenvolvimento e se relaciona diretamente com elas.

As dimensões se relacionam à consciência e aos comportamentos dos docentes, ou seja, são os espaços de movimentação em que os docentes interagem de forma intrapessoal e interpessoal com o meio em que atuam, para desempenharem seus papéis. Nestes espaços as fronteiras não são claramente delimitadas, podendo haver grande interação entre eles.

As dimensões compõem o pensamento e a ação dos docentes, tanto individualmente como coletivamente. O pensar e o agir são fenômenos que têm aspectos individuais, coletivos, objetivos e subjetivos. Estes aspectos se relacionam num círculo holístico, gerando intenções subjetivas, comportamentos objetivos, relações culturais e relações sociais. O sistema social nestas relações refere-se às tecnologias disponíveis na instituição de ensino, às diferenças regionais e à conjuntura do país, dentre outros pontos que estão na dimensão coletiva exterior.

Os sistemas culturais em que os docentes estão inseridos pertencem à dimensão interna coletiva, tendo em vista a intersubjetividade formada pelo conjunto de docentes com os demais atores da educação. A intersubjetividade tem forte influência sobre o estabelecimento dos pensamentos individuais dos docentes, que é a consciência e subjetividade presentes na dimensão interna individual.

Figura 20 — Dimensões e suas relações



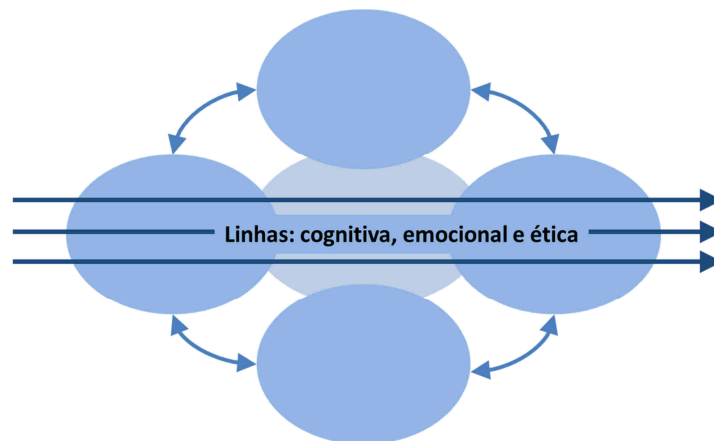
Fonte: elaborada pelo autor.

O comportamento objetivo das atividades docentes é impactado por esta subjetividade, impactando-a também. Este comportamento encontra-se na dimensão individual externa, referindo-se à postura objetiva do docente em aula. O círculo apresentado na Figura 20 pode se movimentar em qualquer direção, pois todos os aspectos e dimensões estão entrelaçados, são todos mutuamente determinantes. Todos eles causam, e são causadas pelos outros, seguindo linhas de desenvolvimento.

As linhas são os direcionadores propostos para o desenvolvimento integral dos docentes em direção às questões socioambientais. São caminhos de desenvolvimento que os docentes podem trilhar, onde os propósitos individuais nestes caminhos devem se relacionar com os objetivos das instituições de ensino e ambos com objetivos externos a elas.

O conjunto das dimensões com os papéis (Figura 20) é perpassado pelas linhas e direciona o crescimento e o desenvolvimento dos docentes. Este desenvolvimento ocorre com o movimento deste conjunto seguindo às linhas, conforme Figura 21. Ao avançar, o conjunto se desenvolve, favorecendo a ampliação da consciência e impulsionando o comportamento do docente em relação às questões socioambientais. A consciência e o comportamento também atuam nos domínios do desenvolvimento.

Figura 21 — Linhas e suas relações

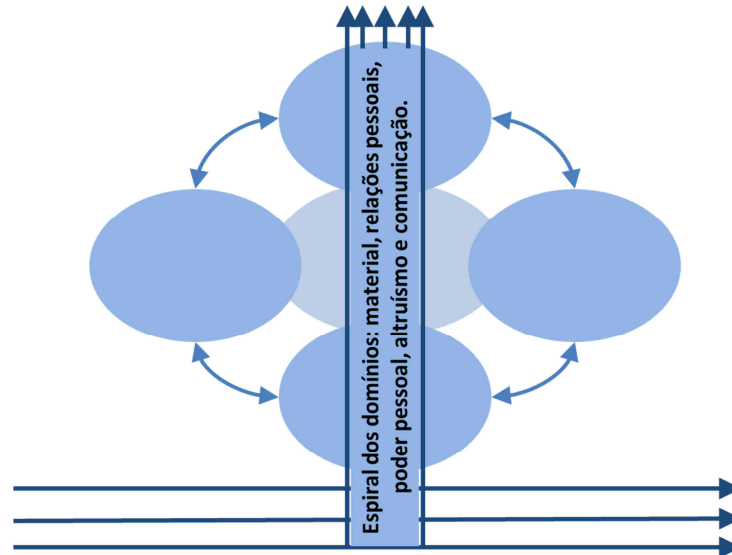


Fonte: Elaborada pelo autor.

Os domínios de desenvolvimento correspondem às capacidades que os docentes necessitam desenvolver, para tornar possível a integração das questões socioambientais na educação em Administração. Os domínios definidos são: o

material, o da relação com os outros, o do poder pessoal, o altruísta e o da comunicação autêntica.

Figura 22 — Domínios e suas relações



Fonte: Elaborada pelo autor.

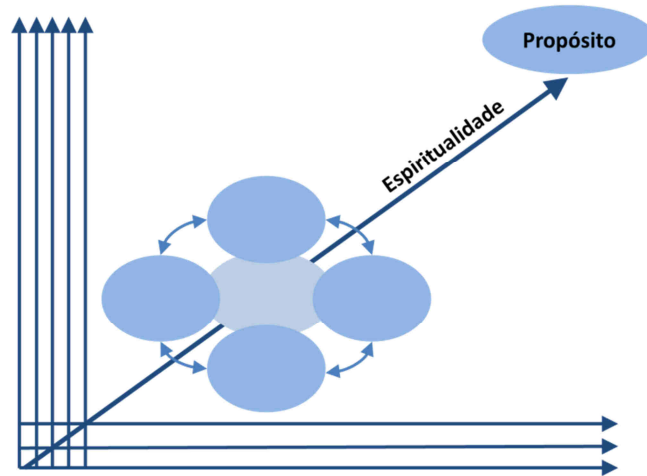
Da mesma forma que as linhas, os domínios perpassam o conjunto formado pelas dimensões com os papéis, cruzando também com as linhas, conforme apresentado na Figura 22. O desenvolvimento dos domínios foi inspirado no conceito da Dinâmica da Espiral de Beck e Cowan (1996), porém com uma construção diferente. Enquanto Beck e Cowan (1996) propõem uma espiral com padrões de desenvolvimento apresentados de forma sequencial, a proposta desta tese é de que cada domínio represente uma espiral, sendo então todas as espirais unidas pelos seus eixos, formando uma espiral com cinco hélices, conforme exposto no Capítulo VIII.

De acordo com o abordado no pressuposto epistemológico referente à permeabilidade, o papel da espiritualidade foi reconhecido como ampliador da visão dos docentes em Administração, sendo apresentada como elemento motor para o desenvolvimento docente, fornecendo também a flexibilidade e o movimento necessários ao *framework*.

A grande característica deste elemento motor é a necessidade de conexão dos docentes com um propósito maior, ao serem agentes de transformação, ampliando as fronteiras do ensino, mediando realidades e produzindo sentido para os estudantes. O propósito fornece um sentido mais profundo de significado para os

docentes, refletindo a perspectiva filosófica da espiritualidade, que é importante para estimular um melhor desempenho e criatividade na atuação dos docentes.

Figura 23 — A espiritualidade como elemento motor do desenvolvimento.



Fonte: elaborada pelo autor.

A Figura 23 representa o elemento motor do *framework*, onde o conjunto das dimensões e papéis é movimentado pela espiritualidade e avança na direção do propósito, seguindo o conjunto das linhas e desenvolvendo toda a espiral dos domínios.

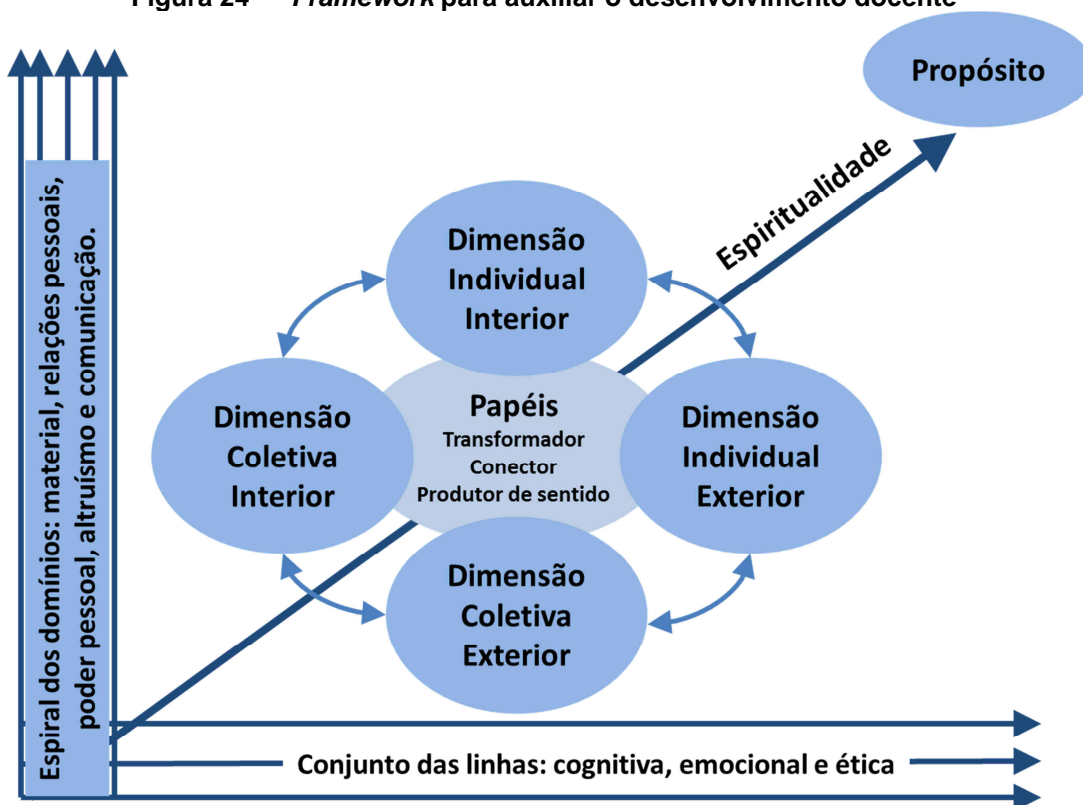
11.3 APRESENTAÇÃO DO *FRAMEWORK* COMPLETO

Com a integração de todos os elementos, é possível representar graficamente o *framework* completo, conforme a Figura 24.

Embora a forma de apresentação possa supor um plano de duas dimensões, o *framework* proposto é multidimensional e o movimento em direção ao propósito não é linear, podendo ocorrer com interrupções ou saltos, dependendo do ambiente onde for utilizado.

O conjunto das linhas e a espiral dos domínios não são fixos, pois acompanham o desenvolvimento dos papéis, movidos pela espiritualidade rumo ao propósito.

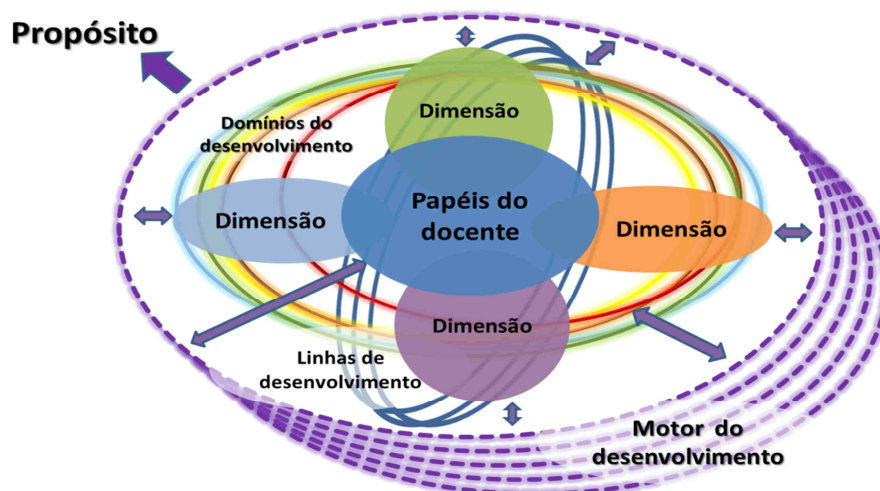
Figura 24 — *Framework* para auxiliar o desenvolvimento docente



Fonte: Elaborada pelo autor.

A Figura 25 é uma forma complementar de apresentação do *framework*, onde os elementos estão dispostos e integrados de forma circular, com a espiritualidade movendo-os em direção ao propósito, que é o ponto de atração.

Figura 25 — Apresentação em forma circular do *framework*



Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da proposição do *framework*, faz-se uma análise crítica para a utilização, identificando possíveis desafios e o que pode ser encaminhado para contorná-los.

11.4 DESAFIOS PARA UTILIZAÇÃO DO *FRAMEWORK*

A proposição de desenvolvimento docente, baseado no *framework* apresentado, pode enfrentar desafios para lidar com a cultura docente estabelecida, com a complexidade no campo da educação e com a integração da espiritualidade neste campo. A identificação destes desafios ocorreu com base na análise das entrevistas de coletas de dados e dos referenciais consultados. A seguir estão abordados estes desafios.

11.4.1 Paradigmas da cultura docente

A prática docente no campo da educação em Administração é moldada por várias ideias, representações, normas e padrões sobre que teorias e metodologias são aceitas neste campo. A professora e pesquisadora Sandra Waddock ressaltou, durante sua entrevista, a importância de identificar quais os fatores que moldam a educação em Administração, que ela chamou de mitos culturais. Desta forma, aponta-se um grande desafio no desenvolvimento de uma educação mais holística, que é justamente saber lidar com estes fatores no contexto das pesquisas, ensino e prática da Administração.

Neste sentido, o pesquisador Bill Torbert citou na sua entrevista o paradigma da postura individualista dos docentes, sendo desafiadora e necessária a mudança para uma postura mais colaborativa, não só compartilhando conhecimentos entre atividades acadêmicas, mas também em outras áreas do conhecimento como economia, filosofia, espiritualidade e sociologia.

As ideias de Janette Brunstein e de Ian Mitroff, coletadas nas entrevistas, também apontam para a dificuldade de mudança das posturas comportamentais e

percepções dos docentes. Os pesquisadores apontam que a mudança requer um contato maior com novas experiências de outros docentes e de outras áreas, saindo de sistemas educacionais limitados que os impede de reconhecer os problemas socioambientais mais claramente.

A proposta de desenvolvimento aqui apresentada reconhece a dificuldade de mudança deste paradigma apontado pelos pesquisadores entrevistados, propondo caminhos para superá-la. A superação segue a linha do desenvolvimento mais holístico dos docentes, em todos os níveis de consciência, para estimular a mudança de seus modelos mentais, que atualmente são baseados em uma visão predominantemente econômica do mundo, como foi abordado por Judi Neal na sua entrevista.

O paradigma da centralização nos resultados econômicos e financeiros foi criticado por Giacalone (2004) e apontado como um desafio a ser superado na educação dos administradores, visando torná-la mais transcendente. O professor Norman Arruda Filho citou este ponto na sua entrevista, ao apontar o desafio da flexibilização dos docentes para integrarem as dimensões socioambientais à dimensão econômica na educação em Administração, de forma transversal e holística.

Esta flexibilização também foi apontada por Josep Lozano como sendo desafiadora, ao requerer que os docentes questionem quais são as suas contribuições para as organizações se tornarem mais responsáveis em termos sociais e ambientais. Assim, coloca-se como ponto importante de atenção para o desenvolvimento dos docentes, o desafio deles entenderem as responsabilidades das organizações em múltiplas dimensões, pois elas são atores econômicos e sociais, ao mesmo tempo.

O desafio concentra-se em desenvolver formas que não sejam por negação ou eliminação dos paradigmas tradicionais para a inclusão de novos paradigmas. Este ponto foi abordado por Waddock (2015) no sentido de fornecer um panorama mais completo do mundo para os docentes desenvolverem seus aspectos qualitativos, integrando ao desenvolvimento dos aspectos quantitativos, que possibilite um engajamento maior com os temas socioambientais.

Para isto, é necessário superar o posicionamento reducionista que tem regido as atividades docentes na educação em Administração, com o estabelecimento de princípios gerais que enfatizam o empirismo, ou identificando proposições gerais que

possam ser submetidas à prova. Neste sentido, Campos (1997) expôs o desafio de superar um paradigma tradicional dominante que está arraigado no comportamento dos docentes. Um paradigma que não lida com contradições e a não está apto para a apreciação da subjetividade como capacidade essencial do docente para interpretar a realidade.

Quadro 44 — Desafios da cultura docente

| Pontos importantes | Características |
|-------------------------------------|--|
| Postura individualista dos docentes | Necessidade de uma postura mais colaborativa e integrada às demais áreas do conhecimento, para ir além dos sistemas educacionais limitados, que impedem o reconhecimento mais aprofundado dos problemas socioambientais. |
| Visão centrada na Economia | Necessidade de integrar as dimensões socioambientais à dimensão econômica na educação em Administração, de forma transversal e holística, desenvolvendo aspectos qualitativos e integrá-los aos aspectos quantitativos. |
| Reduccionismo | Necessidade de desenvolver a competência para lidar com contradições e com a apreciação da subjetividade, que são capacidades essenciais para o docente interpretar a realidade. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 44 apresenta um resumo dos desafios relacionados aos paradigmas da cultura docente

11.4.2 Lidar com a complexidade na educação

Conforme Demajorovic e Silva (2012) alertaram, a integração das questões socioambientais no campo da educação em Administração requer conhecimentos e projetos pedagógicos mais amplos, indo além das estruturas disciplinares que privilegiam a fragmentação do processo de compreensão do aluno sobre sua realidade.

Assim, a proposta do *framework* enfrenta o desafio das resistências que o modo disciplinar impõe à complexidade. Ou seja, será necessário entrar num campo em que impera os pressupostos do consenso, da coordenação e da ordem, com pressupostos que privilegiam o conflito, a mudança e a desordem.

O desafio é tornar possível a interação entre ordem e desordem no desenvolvimento docente, pois para Morin (2003) as interações são inconcebíveis

sem desordem, sem desigualdades, turbulências e agitações, e a ordem e a organização são inconcebíveis sem interações. Esta interação deve considerar os diferentes conceitos da Administração, cada qual com suas qualidades. Assim, podem emergir novas qualidades em relação às qualidades de cada conceito quando considerado isoladamente.

Lidar com a complexidade nestas interações refere-se a entender como o desenvolvimento docente pode emergir das associações e combinações dos elementos do *framework* num contexto não propício a esta emergência. Cabe então lembrar o proposto por Morin (2003), que o todo pode ser superior ou inferior à soma das partes. Ou seja, a relação entre as partes torna mais forte a inserção das questões socioambientais, comparada a trabalhar cada parte isoladamente.

Por exemplo, o resultado isolado da força da linha de desenvolvimento emocional tende a ser menor do que se ela for trabalhada em conjunto com a linha ética. Assim como o domínio altruísta, quando desenvolvido em conjunto com a linha emocional tende a possuir mais força do que se for desenvolvido sozinho. O desafio é de desenvolver estas relações complexas entre os elementos, de forma a produzir resultados positivos.

Quadro 45 — Desafios de lidar com a complexidade

| Pontos importantes | Características |
|---|---|
| Resistências que o modo disciplinar | O desafio de tornar possível a interação entre ordem e desordem no desenvolvimento docente. Necessidade de utilizar pressupostos relacionados ao conflito, à mudança e à desordem num campo em que impera os pressupostos do consenso, da coordenação e da ordem. |
| Associações e combinações dos elementos | Desafio de propor relação entre as partes para tornar mais forte a inserção das questões socioambientais, considerando que o todo pode ser superior ou inferior à soma das partes, comparadas a trabalhar cada parte isoladamente. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 45 apresenta um resumo dos desafios relacionados à complexidade.

11.4.3 Integração da espiritualidade no ambiente docente

Conforme abordado no Capítulo X, o tema da espiritualidade nas organizações é recente, existindo muitas confusões ou diferentes concepções

conceituais sobre o que é, e quais são os impactos da espiritualidade nas organizações. Estes pontos podem gerar grandes desafios para a sua utilização.

Um desafio está relacionado com o entendimento das concepções de religião e de espiritualidade, onde a religião pode ser um caminho para a espiritualidade, mas é possível ter uma busca espiritual sem envolvimento com uma religião em particular. Este desafio foi abordado por Gerald Cavanagh na sua entrevista, ressaltando que um foco mais espiritual na atividade docente é necessário para ampliar a visão dos docentes, porém deve-se trabalhar com o tema de forma a não causar reações negativas, tanto nos docentes como nos estudantes.

Dent et al. (2005) também se preocupam com as armadilhas éticas e preocupações morais na questão de incorporar espiritualidade nas organizações com a visão somente num melhor desempenho organizacional ou na rentabilidade.

Outro desafio está em como considerar a espiritualidade na educação sem utilizar um discurso de poder sobre os estudantes, conforme colocaram Bell e Taylor (2004). Neste sentido, Kernochan, McCormick e White (2007) fizeram um alerta com relação ao desafio para os docentes de integrar a espiritualidade e os valores espirituais às teorias na educação na área de Administração, com a necessidade de mudar o paradigma da centralidade de poder no professor, conforme já abordado no desafio relacionado à cultura docente, para inserir um papel mais ativo dos estudantes, rompendo esta centralidade.

O Quadro 46 apresenta um resumo dos desafios relacionados à espiritualidade.

Quadro 46 — Desafios de lidar com a espiritualidade

| Pontos importantes | Características |
|-----------------------------|---|
| Confusão com religião | A religião é uma forma organizada, institucionalizada e comunitária de ir ao encontro de algo transcendente ao ser humano, enquanto a espiritualidade é definida como um conceito multifacetado, que consiste em encontrar uma conexão com algo significativo que transcende a vida normal. |
| Discurso de poder | O desafio de evitar um discurso da espiritualidade que possa ser utilizado como forma de poder e direcionamento de estudantes e docentes. |
| Conceito de espiritualidade | Necessidade de utilizar um conceito abrangente para a espiritualidade nas organizações, que reconheça as necessidades espirituais, emocionais e intelectuais dos docentes. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Hudson (2013) aponta para o desafio de elaborar e utilizar um conceito abrangente para a espiritualidade nas organizações, pois muitas vezes o tema vem sendo abordado como um sentimento básico de uma pessoa estar conectada a si própria, aos outros e ao universo, não gerando consciência e sentido para os colaboradores dentro das organizações.

Assim, ao abordar o tema da espiritualidade no desenvolvimento docente, é importante reconhecer as necessidades espirituais, emocionais e intelectuais dos docentes e seus valores, as prioridades e preferências, levando em conta a vida espiritual, os valores e a riqueza do impacto do potencial individual do docente na educação como um todo.

11.5 PROPOSTAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

No sentido de apresentar alternativas para superar os desafios, buscou-se apoio nas entrevistas com pesquisadores e nos referenciais consultados, conforme exposto nos itens a seguir.

11.5.1 Com relação aos paradigmas

Para superar o desafio de enfrentar criticamente os paradigmas da educação em Administração é necessário que os docentes tornem-se mais conscientes de como estes paradigmas contribuem para o impacto nas organizações e na sociedade. Como caminho, com base em Kurucz, Colbert, e Markus (2013) é proposto que os docentes usem a perspectiva crítica, ao analisarem suas intenções e comportamentos, para permitir as transformações na educação do administrador.

A necessidade de uma postura mais colaborativa e integrada às demais áreas do conhecimento, evitando a postura individualista dos docentes e visando o reconhecimento dos problemas socioambientais, pode ser facilitada pela Investigação Apreciativa proposta por Cooperrider (2001). Esta é uma abordagem que tem como objetivo estimular novas ideias, histórias e imagens, que gerem novas

possibilidades de ação para a mudança organizacional ou social. A abordagem propõe que o impulso de mudança socioambiental sustentável requer ligações sociais positivas de afeto, estimulando sentimentos que aumentem a criatividade, a abertura às novas ideias e pessoas, e a flexibilidade cognitiva.

Para enfrentar um modelo de educação em Administração centrado nos aspectos econômicos, faz-se necessário integrar de forma transversal e holística as dimensões socioambientais à dimensão econômica, desenvolvendo aspectos qualitativos para serem integrados aos aspectos quantitativos. Neste sentido propõe-se trabalhar com a racionalidade substantiva, apresentada por Guerreiro Ramos (1981), que é um atributo natural do ser humano, residindo na sua dimensão psicológica. Assim, a partir desta dimensão os docentes têm a capacidade de conduzir suas vidas na direção da auto realização e do autodesenvolvimento, comprometendo-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social e não somente econômico.

O uso da racionalidade substantiva também auxilia a enfrentar o desafio do reducionismo, pois lida com contradições e com a subjetividade, que é uma capacidade essencial do docente para interpretar a realidade.

11.5.2 Com relação à complexidade

Para enfrentar o desafio da interação entre ordem e desordem no desenvolvimento docente, num campo em que impera os pressupostos do consenso e da coordenação, necessita-se reforçar os pressupostos que privilegiam o conflito construtivo e as mudanças. Desta forma o uso da ferramenta metodológica denominada Tecnologia do Espaço Aberto, sistematizada por Owen (2008), pode auxiliar a interação proposta.

Com esta ferramenta é possível lidar com questões extremamente complexas em um período muito curto de tempo, a partir de temas de interesse que emergem dos participantes e com as discussões que acontecem em torno destes temas, gerando muitos espaços de aprendizagem, onde os participantes se movem livremente entre grupos, contribuindo para obter informações e ideias.

Para facilitar a abordagem da complexidade na educação em Administração, cabe salientar a observação de Morin (2003) de que o todo só funciona como todo se as partes funcionarem como partes, não devendo ocorrer o aniquilamento das partes pelo todo, assim como não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, como na concepção reducionista. Com este cuidado, nas associações e combinações dos elementos no *framework*, a relação entre as partes torna mais forte a inserção das questões socioambientais, comparada a trabalhar cada parte isoladamente.

11.5.3 Com relação à espiritualidade

O desafio do correto entendimento da concepção de espiritualidade requer o uso de um conceito abrangente, que estimule o propósito dos docentes e não a vincule necessariamente com aspectos religiosos.

Neste sentido, alinha-se o conceito de Inteligência Espiritual proposto por Zohar (2012) com o conceito de espiritualidade proposto nesta tese. Este alinhamento está relacionado à habilidade dos docentes para acessarem aspectos imanentes que gerem significados mais elevados, valores e aspectos inconscientes com relação ao propósito, para incorporar esses significados, valores e propósito de maneira transcendente, em uma vida mais rica e mais criativa, muito além das preocupações do cotidiano.

O acesso aos aspectos imanentes pode ser facilitado com o proposto por Judi Neal, durante sua entrevista, de que os docentes devem ter mais contatos com atividades externas para aprender com a natureza, ao mesmo tempo em que se conectam com o interior, por meio de práticas reflexivas, visualizações ou mantendo a mente atenta por meio de práticas meditativas, e mesmo ficando um tempo em silêncio, num processo de reflexão interna.

Outra proposta para superar o desafio de trabalhar com o tema da espiritualidade no desenvolvimento docente é a interação das perspectivas filosófica, interpessoal e individual da espiritualidade, segundo Karakas (2010), pois fornece uma compreensão mais abrangente de como a espiritualidade pode auxiliar no

desenvolvimento integral dos docentes, e conseqüentemente na educação para a sustentabilidade em Administração.

11.6 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O FRAMEWORK

Com este capítulo, buscou-se atender ao proposto no objetivo geral, respondendo aos questionamentos que emergiram durante a construção desta tese. Para isto foram apresentadas bases conceituais organizadas em um *framework*, o qual visa auxiliar no desenvolvimento docente para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores.

O Quadro 47 apresenta um resumo dos possíveis desafios e propostas para a utilização deste *framework*, que é baseado na visão da complexidade e utiliza o tema emergente da espiritualidade nas organizações como elemento motivador do desenvolvimento.

Quadro 47 — Desafios e propostas para a utilização do *framework*

| Desafios | Propostas |
|--|---|
| Lidar com os paradigmas da cultura docente | <ul style="list-style-type: none"> - Usar a perspectiva crítica para os docentes analisarem suas intenções e comportamentos com relação às questões socioambientais. - Utilização da Investigação Apreciativa (Cooperrider, 2001) - Integrar o conceito da Racionalidade Substantiva, proposta por Guerreiro Ramos (1981), à cultura docente. |
| Lidar com a complexidade | <ul style="list-style-type: none"> - Adequar a ferramenta metodológica Tecnologia do Espaço Aberto, sistematizada por Owen (2008). - Evitar o aniquilamento das partes pelo todo, assim como não deve haver aniquilamento do todo pelas partes. |
| Integrar a espiritualidade no ambiente docente | <ul style="list-style-type: none"> - Ter como base um conceito abrangente, que estimule o propósito e não vincule necessariamente com aspectos religiosos. - Desenvolver o conceito da Inteligência Espiritual, proposto por Zohar (2012). - Interação entre as perspectivas filosófica, interpessoal e individual da espiritualidade, conforme Karakas (2010) - Propostas de práticas que ampliem a consciência dos docentes, como atividades vivenciais e práticas meditativas. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No capítulo seguinte são apresentadas as considerações finais e proposições para a continuidade deste estudo.

Capítulo XII – Considerações finais

“Não somos seres humanos vivendo uma experiência espiritual, somos seres espirituais vivendo uma experiência humana.”

Pierre Teilhard de Chardin

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta tese buscou-se traçar um percurso em direção a tornar a educação em Administração mais transcendente, para reconhecer a integração dos objetivos internos e externos com possibilidade real, equilibrando o interesse próprio das organizações com a responsabilidade com os outros. Neste percurso, o desenvolvimento docente emergiu como foco para alcançar o propósito de um mundo mais equânime com relação às questões sociais, econômicas e ambientais.

Este propósito tornou-se o ponto de atração do desenvolvimento proposto, indo além dos paradigmas da gestão tradicional que não conseguem responder às demandas atuais da sociedade, num contexto de riscos sociais, ambientais e econômicos. Desta forma, emergiu o questionamento de como auxiliar o desenvolvimento docente na integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação dos administradores.

Para atender este questionamento foi proposto como objetivo geral a construção e apresentação de um *framework* conceitual, no qual foi necessário identificar uma força para alimentar o desenvolvimento docente. A força identificada está relacionada à ampliação da visão e conexão com algo maior do que a atividade docente, sendo um estímulo à consciência de fazer parte de algo maior, motivando os docentes em Administração para reconhecerem que há muito que fazer pelo bem da humanidade.

Assim, foi definida a espiritualidade como elemento impulsionador do desenvolvimento, no sentido de que permite aos docentes a busca da conexão com os aspectos transcendentais, percebendo-se como parte de um todo maior que eles mesmos, podendo atuar de forma a impactar positivamente o todo, sendo impactados positivamente por ele.

Para chegar a esta proposição, inicialmente foi definido o objetivo específico relacionado ao entendimento dos contextos da educação e da atuação do administrador brasileiro, nas questões relacionadas à dimensão socioambiental da sustentabilidade. Para tanto, buscou-se entender a percepção dos representantes do sistema CFA/CRA's do Brasil.

Como resultado deste objetivo, constatou-se que a visão dos entrevistados, com relação ao atual modelo de educação em Administração, mostra um foco nas questões econômicas e uma preocupação com os desafios que os administradores encontram no atual contexto organizacional. Desta forma, expressaram a necessidade de mudança, principalmente com relação à inserção de conceitos mais voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes. Foi ressaltada a importância dos aspectos sociais na educação em Administração, aliando aos aspectos econômicos como principais elementos a serem abordados na educação em Administração.

Com isso, o desenvolvimento docente deve permitir a ampliação da visão do futuro administrador, por meio de uma educação mais próxima da realidade, pois este é um ponto crucial para as organizações atuarem como elementos auxiliares nas mudanças sociais e econômicas positivas. Assim, permite também incentivar a postura mais crítica e reflexiva dos egressos dos cursos de Administração, com uma maior consciência da dimensão socioambiental da sustentabilidade.

Para a elaboração da proposta que auxilie este desenvolvimento, foi necessário prospectar e selecionar elementos junto a pesquisadores, no Brasil e no Exterior, e em eventos científicos na área da Administração, sendo definido como um objetivo específico da tese. Esta prospecção visou aprofundar o entendimento da atual abordagem utilizada no desenvolvimento docente, dos papéis docentes na integração das questões socioambientais na educação do administrador e das necessidades de ajustes neste desenvolvimento.

O resultado deste objetivo foi o surgimento dos temas relacionados ao desenvolvimento docente em múltiplas dimensões, à transcendência da Administração, à experimentação vivencial, ao conteúdo emocional, ao docente como uma referência, à capacidade reflexiva e à visão do todo. Os temas atuaram como mediadores para a definição dos elementos que formaram o *framework* proposto.

A etapa de prospecção dos temas foi uma das mais enriquecedoras e transformadoras durante a construção da tese, pois foi possível ter contato com grandes pesquisadores da área da Administração, no Brasil e no Exterior, auxiliando a ampliar a visão de como as questões socioambientais podem ser inseridas na educação dos administradores.

Como argumentado anteriormente, a educação para a sustentabilidade é facilitada pela ampliação de visão dos docentes. Desta forma, a ampliação de visão do autor contribuiu em grande parte para atender as etapas seguintes, referente à escolha e construção conceitual dos elementos do *framework*.

A ampliação da visão foi impulsionada pelas experiências vivenciadas durante a etapa de coleta de dados, pois permitiu a reflexão coletiva com os entrevistados e a transformação pessoal do autor, tendo um maior domínio dos conhecimentos relacionados à educação para a sustentabilidade e dos recursos para socializar estes conhecimentos por meio desta tese. As práticas reflexivas durante a análise dos dados permitiram ampliar a consciência, vivenciando novas formas de pensar sobre o mundo e ampliando a capacidade crítica. A grande experiência vivencial na elaboração desta tese ocorreu durante o período de doutorado sanduíche no Exterior, pois foi possível conviver em diferentes ambientes acadêmicos e culturais.

A partir da análise dos dados coletados, com a mediação dos temas, emergiram os elementos considerados necessários para o desenvolvimento docente, visando tornar a educação do administrador mais transcendente. O elemento proposto como central está relacionado aos papéis que os docentes exercem na educação para a sustentabilidade na Administração. O desenvolvimento destes papéis corresponde à necessidade de uma ampliação da capacidade criativa para a resolução de problemas.

A capacidade criativa pode ser facilitada pela expansão dos limites epistemológicos da Administração, inserindo as questões sociais e ambientais de forma mais integral na educação dos futuros gestores. Desta forma, ao desenvolver esta tese focou-se na busca de bases conceituais que não são tradicionalmente utilizadas na Administração. Com isto, foi reforçada a importância da espiritualidade como ampliadora da capacidade reflexiva e da visão holística, emergindo o papel de produtor de sentido.

Ao buscar a produção de sentido, a construção teórica do *framework* que atende ao objetivo geral desta tese vinculou-se à transformação da Administração, pois sua epistemologia e prática precisam ser ampliadas, para gerar novos conceitos, ideias ou resultados de pesquisa, gerando organizações mais eficazes tanto economicamente como nas relações com seu meio social e ambiental. Assim, com a proposta desta tese, foi assumido o papel de auxiliar na transformação positiva da Administração, e consequentemente da sociedade.

As críticas até então relacionadas ao desenvolvimento dos docentes, são relacionadas com a necessidade da integração das abordagens subjetivas com as objetivas, ou seja, integrar as realidades internas dos docentes com as suas realidades externas. Portanto, foi proposto o aprofundamento do entendimento dos espaços que favorecem a transformação pessoal e o desenvolvimento dos docentes, impulsionando a relação dos docentes com o meio externo, visando reduzir a cultura do individualismo por meio da conexão com os objetivos coletivos.

Nestes espaços, que são as dimensões do desenvolvimento, também foi identificado que é importante desenvolver práticas reflexivas para ampliar a consciência e responsabilidades dos docentes e como consequência ampliar a consciência dos estudantes, que podem vivenciar novos pensamentos sobre o mundo com capacidade crítica ampliada.

Foram identificadas capacidades que os docentes devem desenvolver, visando melhorar os seus desempenhos em cada um dos papéis, tendo como objetivo de integrar as questões socioambientais na educação em Administração. Para a definição das capacidades dos docentes, foi considerado um conjunto de valores internos dos docentes, estando em consonância com o que é eticamente aceitável, tanto no aspecto econômico como no socioambiental.

Estas capacidades são os domínios de desenvolvimento que devem produzir sentido para os docentes, permitindo transitar entre os conhecimentos, interpretando e produzindo significado para as questões socioambientais. Foi considerado que o entendimento das experiências emocionais dos docentes reflete no comportamento dos estudantes, podendo ser fontes de motivação necessárias para os docentes perseguirem objetivos externos maiores e alcançarem realizações duradouras.

Neste sentido, a proposição desta tese tem o enfoque de auxiliar os docentes na abordagem das questões da sustentabilidade socioambiental na educação do administrador, assumindo o papel de agentes de transformação positiva da sociedade. Para isto, é importante o apoio no domínio relacionado à consciência, intenção e comportamento altruísta. A produção de sentido necessita de uma comunicação que expresse os pensamentos, sentimentos e criatividade por meio da fala, da escuta e dos simbolismos que o docente faz uso, exigindo um domínio da comunicação autêntica.

Desde a argumentação inicial desta tese, o foco foi o de lidar com os complexos problemas sociais, ambientais e econômicos que o mundo enfrenta.

Assim, na proposição do *framework* emergiu a linha ética para o desenvolvimento docente, permeando e integrando com as linhas emocional e cognitiva, relacionando-se com os domínios e com as dimensões do desenvolvimento. A proposta de expansão das percepções dos sentidos cognitivos dos docentes, está relacionada com o entendimento holístico dos sistemas de ensino onde estão inseridos. Todo isto se alia ao desenvolvimento emocional, que também busca expandir a capacidade de reflexão coletiva dos docentes.

Com o objetivo de construir conceitualmente os elementos para a integração da dimensão socioambiental da sustentabilidade na educação do administrador brasileiro, foi realizada uma nova imersão em referenciais teóricos e conceituais, além do refinamento das análises dos dados já coletados. Desta forma, os elementos formaram a base para uma proposição de como apoiar o desenvolvimento integral dos docentes em Administração.

Este apoio está relacionado a criar um ambiente propício à mudança, com a proposta de um *framework*. Embora os docentes possam se desenvolver positivamente, não se pode garantir este desenvolvimento. O que pode ser feito é criar o ambiente citado, ou seja, a proposta desta tese visa estimular as forças para a mudança positiva dos docentes.

Considerou-se que o ambiente da educação para a sustentabilidade na Administração é extremamente complexo. Desta forma a base teórica inicial desta tese teve como inspiração o Pensamento Complexo e a Abordagem Integral. Nesta base, foi ressaltada a noção de emergência, onde as qualidades nascem das associações e combinações, podendo o todo ser superior ou inferior à soma das partes, além de considerar que a parte pode ser superior à parte, no e pelo todo na qual está inserida.

Com estas associações e combinações foi sendo construída a proposta da tese e a sua operacionalização, por meio dos elementos que surgiram. Porém, estes elementos tendem a não obedecer ou depender de estruturas estáticas, que possam ser usadas em todo curso ou escola de Administração, Assim, devem ter a capacidade de se organizarem, considerando as partes que os compõe e relacionando-se recursivamente com o ambiente onde estarão inseridos.

Surgiram então os possíveis desafios no desenvolvimento de uma educação mais holística com a utilização das proposições desta tese, considerando que a prática docente no campo da educação em Administração é moldada por várias

ideias, representações, normas e padrões sobre que teorias e metodologias são aceitas neste campo. Assim, um grande desafio é saber lidar com os fatores já estabelecidos no contexto das pesquisas, ensino e prática da Administração. Necessita-se um desenvolvimento mais holístico dos docentes, em todos os níveis de consciência, para estimular a mudança de seus modelos mentais, que são baseados em uma visão predominantemente econômica do mundo.

Como constatação extraída dos dados analisados nesta tese, surgiu a necessidade de uma postura mais colaborativa e integrada às demais áreas do conhecimento, evitando a postura individualista dos docentes e visando o reconhecimento dos problemas socioambientais. Esta postura foi adotada pelo autor ao longo do desenvolvimento desta tese, tendo como objetivo estimular novas ideias, histórias e imagens, que geraram novas possibilidades de ação para a mudança organizacional e social.

Assim, procurou-se construir um *framework* para estimular a integração, de forma transversal e holística, das dimensões socioambientais com a dimensão econômica, desenvolvendo aspectos qualitativos para serem integrados aos aspectos quantitativos no desenvolvimento dos docentes.

Nesta integração, são reconhecidas as resistências que o modo disciplinar impõe às visões complexas. O atual modo disciplinar de educação impera os pressupostos do consenso, da rigidez e da ordem, e a complexidade possui pressupostos que aceitam o conflito, a mudança e a desordem. Os conflitos podem ocorrer ao considerar os diferentes conceitos da Administração, cada qual com suas qualidades. Porém, podem emergir novas qualidades em relação às qualidades de cada conceito quando considerado isoladamente.

A superação das resistências pode exigir lidar com questões extremamente complexas em um período curto de tempo. Assim, o estímulo aos docentes para abordarem temas de interesse necessita gerar espaços de aprendizagem que auxiliem a superação das resistências, possibilitando a movimentação dos docentes em outras áreas do conhecimento, contribuindo assim na obtenção de informações e ideias.

Na construção teórica desta tese, procurou-se avançar no entendimento dos conceitos relacionados à espiritualidade, como citado anteriormente, que foi proposta como o elemento impulsionador do desenvolvimento docente. Porém, devido ao tema da espiritualidade nas organizações ser recente, reconhece-se que a

sua utilização pode apresentar grandes desafios, principalmente no sentido de evitar reações negativas, tanto nos docentes como nos estudantes.

Durante o desenvolvimento da tese foi apontado outro desafio relacionado à espiritualidade no desenvolvimento docente, que é a necessidade de mudar o paradigma da centralidade de poder no professor. É necessário reconhecer o aspecto transcendente da atividade docente, ampliando as conexões dos docentes com as questões externas, com a capacidade de visualizar além das fronteiras tradicionais.

Desta forma, é necessária a interação das diferentes perspectivas da espiritualidade, para fornecer uma compreensão mais abrangente de como elas podem auxiliar no desenvolvimento integral dos docentes, e conseqüentemente na educação para a sustentabilidade em Administração. A interação pode ser facilitada por meio de práticas reflexivas, mantendo a mente atenta num processo de reflexão interna dos docentes.

Atendendo esta constatação, as práticas reflexivas foram utilizadas ao longo da construção da tese, buscando conexão com realidades transcendentais ao modelo atual de educação do administrador. Considera-se que esta construção fez parte do crescimento do autor, pois foi uma busca de identidade interna, transcendência e conectividade com objetivos maiores.

Nos objetivos propostos para desenvolvimento docente, referente ao *framework* conceitual, não são abordadas as questões operatórias. Este ponto pode ser considerado uma limitação por não apresentar caminhos para sua utilização. Contudo, esta decisão foi tomada em função da grande diversidade de Instituições de Ensino Superior (IES) presentes no Brasil. A indicação de um ou mais caminhos tenderia a ter uma postura prescritiva, podendo não estar adequada às diferentes IES. Assim, a operacionalização do *framework* pode ser customizada pelas IES que tiverem interesse em utilizá-lo.

Com relação aos sujeitos de pesquisa, reconhece-se a limitação do foco ter sido basicamente em dois países, Brasil e EUA, com um único entrevistado da Espanha. Com estas escolhas pode ocorrer um viés mais centrado no modelo de Administração norte-americano, com pouca influência do modelo europeu. Para amenizar esta limitação, a base conceitual prévia tem forte participação do Pensamento Complexo, proposto pelo pesquisador francês Edgar Morin.

Não foi possível aprofundar o conceito de “espiritualidade na Administração”, por este ser um conceito relativamente novo nesta área. Porém, a discussão realizada a respeito da importância da espiritualidade no ensino e na gestão, poderá estimular novas pesquisas e reflexões na área da Administração.

Como sugestão para futuros estudos, aponta-se a utilização da base conceitual para o desenvolvimento de programas de desenvolvimento docente, visando à educação para a sustentabilidade. Cabe salientar que estes programas necessitam estar adequados às realidades das IES onde forem desenvolvidos. Como já mencionado anteriormente, o *framework* proposto pode ser customizado para cada IES, pois não estabelece um único caminho. Ele pode ser aplicado conforme as necessidades de cada instituição, visando o desenvolvimento dos seus docentes, elevando a dimensão socioambiental da sustentabilidade nas suas atividades de educação dos administradores.

Espera-se que os administradores que desenvolvam a sua consciência socioambiental, atuem em organizações visando minimizarem os problemas sociais e ambientais da sociedade, por meio de seus produtos e serviços, assumindo compromissos com a transparência e os valores éticos.

Referências utilizadas

ARAGÃO, M. ARAÚJO, A. Os frutos da Carne e os do espírito: aproximações entre corpo e religião. Integração. Ensino. Pesquisa. Extensão. Ano XI. Jan. /fev. /março. N.º 40. São Paulo: Centro de Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu, 2005.

AUDET, M; DÉRY, R. La science réfléchie. Quelques empreintes de l'épistémologie des sciences de l'administration. Anthropologie et Sociétés, v. 20, n. 1, 1996.

AZEVÊDO, A.; GRAVE. P. S. A virtude epistêmica do administrador: primeiras explorações. *In*: 1º Colóquio de Epistemologia e Sociologia da Administração. Florianópolis, 2011.

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1986.

BANERJEE, S. B. Embedding sustainability across the organization: a critical perspective. Academy of Management Learning & Education, December 1, vol. 10 no. 4, 2011.

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Educação ambiental na formação do administrador. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BARIN-CRUZ, L. Processo de formação de estratégias de desenvolvimento sustentável de grupos multinacionais. Tese de Doutorado. Orientadores: PEDROZO, E. A.; MARTINET, A, C. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2007.

BARIN-CRUZ, L.; PEDROZO, E. A. e ESTIVALETE, V. B. Towards Sustainable Development Strategies: A complex view following the contribution of Edgar Morin. Management Decision. v.44, n.7, 2006.

BARRETO, T.F. ; THOMPSON, A. C. R. T. F. ; FEITOSA, M. G. G. Mapeamento da Produção Acadêmica Nacional em Espiritualidade no Ambiente de Trabalho: o Brasil em desenvolvimento tardio?. *In*: XIII SemeAd, 2010, São Paulo. Sustentabilidade Ambiental nas Organizações, 2010.

BECK, D.; COWAN, C. Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BECKFORD, J. Religion, modernity, and postmodernity. In: WILSON, B. (Ed.) Religion: contemporary issues. London: Bellew, 1992.

BELL, E.; TAYLOR, S. A exaltação do trabalho: o poder pastoral e a ética do trabalho na nova era. Revista de Administração de Empresas, v.44, n.2, p.64-78, 2004.

BERTALANFFY, L. V. General System Theory. Foundations Development Applications. New York: George Braziller Inc., 1968.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. (4th ed) New York: Pearson Education Group, 2003.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU 18 de junho de 2012. Pg 70. Brasília: DOU, 2012.

BROWN, R. B. Organizational Spirituality: The Sceptic's Version. Organization 10, 393–400. 2003.

CAMERON, K.S.; DUTTON, J.E.; QUINN, R.E. Positive Organizational Scholarship. pp. 3-13. San Francisco: Berrett-Koehler, 2003.

CAMPOS, A. M. Contribuição para o resgate da relevância do conhecimento para a Administração. Rio de Janeiro: Physis vol.7 no.2 Jul/Dez, 1997.

CAPRA, F. A teia da Vida. São Paulo: Cultix, 1998.

CARROLL, J. Sustainability and Spirituality. Albany: State New York University Press, 2004.

CAVANAGH, G. F. ; BANDSUCH M. R. Virtue as a Benchmark for Spirituality in Business, Journal of Business Ethics 38, 109–117. 2002.

CAVANAGH, G. Spirituality for Managers: Context and Critique, Journal of Organizational Change Management 12(3), 186. 1999.

CAVANAGH, G.; HANSON, B.; HANSON, K.; HINOJOSO, J. Business Leadership and Spirituality. in A. L. Delbecq and J. J. McGee (eds.), Bridging the Gap: Spirituality and Business. 2001.

CFA – Conselho Federal de Administração. Carta do Rio. Pacto Global: a contribuição da Administração para uma sociedade mais justa e sustentável. Brasília: CFA, 2012.

CFA - Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional / Sebastião Luiz de Mello; José Samuel de Miranda Melo Junior; Fauze Najib Mattar. 5. ed. Brasília: CFA, 2011.

CHANLAT, J-F; SÉGUIN, F. (Orgs) L'analyse des organisations: une anthologie sociologique. Montréal: Gaëtan-Morin, 1983.

CHEVALLIER, J; LOSCHAK, D. A ciência administrativa. Mem Martins: Europa-America, 1980.

CLARK, W.C., Sustainability science: a room of its own. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 104 pp.1737, 2007.

CLEGG, S.R.; HARDY,C.; NORD,W. R. Handbook of organization studies. London: Routledge, 1996.

COOPER, R. Open field. Human Relations, v.29, n.11, 0.999-1017, 1976.

COOPER, R. Organization/Disorganization. Social Science Information, v.25, n.2, p.299-335, 1986.

COOPER, R. Un-timely Mediations: Questing Thought. Ephemera. Volume 1, number 4, pg. 321-347. November, 2001.

COOPER, Robert. Relationality. Organization Studies, v.26, n.11, p.1689-1710. November, 2005.

COOPERRIDER D. L. Appreciative inquiry : An emerging direction for organization development. Champaign, Ill: Stipes; 2001.

COUTINHO, C. P. A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados Revista Portuguesa de Educação, 21, pp. 101-127. 2008.

DEDEURWAERDERE, T. Sustainability Science for Strong Sustainability. Report prepared in the context of the public tender on a Scientific Report on the Organization of Scientific Research, with the support of the Minister for Sustainable Development and Public Administration of the Walloon Government of Belgium. 2013.

DELBECQ, A. Christian Spirituality and Contemporary Business Leadership. Journal of Organizational Change Management 12(4), 345–349. 1999.

DELORS, J. Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, 1996.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, E. C. O. Formação Interdisciplinar e Sustentabilidade em Cursos de Administração: Desafios e Perspectivas. Revista de Administração Mackenzie. v. 13, n. 5. São Paulo, 2012.

DENT, E. B.; HIGGINS, M. E.; WHARFF, D. M. Spirituality and Leadership: An Empirical Review of Definitions, Distinctions, and Embedded Assumptions The Leadership Quarterly 16(5), 619–622. 2005.

EDEN, C. Analyzing cognitive maps to help structure issues or problems. European Journal of Operational Research n.159 pg 673–686. 2004.

EGRI, C.; PINFIELD, L. As organizações e a biosfera: ecologia e meio ambiente. *In*: CLEGG, S.; HARD, C.; NORD, W. (Org.) Handbook de estudos organizacionais. Vol. 1, São Paulo: Atlas, 1998.

FERNANDO, M. Workplace Spirituality: Another Management Fad? *In*: ADAMS, M. and ALKHAFI, A. (eds.), Business Research Yearbook: Global Business Perspectives, vol XII, no. 2. International Academy of Business Disciplines, Florida, USA. 2005.

FRY, L. W. Toward a Theory of Spiritual Leadership, The Leadership Quarterly 14(6), 693–727. 2003.

FRY, L. W.; NISIEWICZ, M. S. Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership. Stanford: Stanford University Press, 2012.

GAGLIARDI, P. 2007. The collective repression of ‘pathos’ in organization studies. Organization, 14: 331–338.

GARDNER H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2011.

GARDNER, H. Frames of Mind. New York: Basic Books, 1983.

GEELAN, D. R. Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. Science & Education, Volume 6, Issue 1-2, pp 15-28. 1997.

GIACALONE R. A. A transcendent business education for the 21st century. Academy of Management Learning & Education. 3(4): 415-420. 2004.

GIACALONE, R. A.; JURKIEWICZ C. L., Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance 2nd edition M.E. Armonk, NY: Sharpe, 2010.

GIACCARDI, E. Metadesign as an emergent design culture. Leonardo, vol. 38, no. 4, pp. 342–349. 2005.

GIACCARDI, E.; FISCHER, G. Creativity and evolution: a metadesign perspective. Digital Creativity, Vol. 19, No. 1, pp. 19–32, 2008.

GODOY, H. P. Proposta de uma educação para a espiritualidade. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012.

GOLEMAN, D. What Makes a Leader? Harvard Business Review. January Issue. 2004.

GRAAF, H.J., MUSTERS, C.J.M., KEURS, W.J. Sustainable development: Looking for new strategies. Ecological Economics n.16, pg 205–216. 1996.

GUERREIRO RAMOS, A. A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

GUILLÉN, M.F. Models of management : work, authority and organization in a comparative perspective. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

GUILLORY, W. A. The Living Organization: Spirituality in the Workplace. Salt Lake City: Innovations International Inc, 2000.

GUTMAN, J. Exploring the nature of linkages between consequences and values. Journal of Business Research, v. 22, 1991.

GYATSO, T. Uma ética para o novo milênio. Rio de Janeiro: 7^a ed. Sextante, 2000.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretative science. IN: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds.) The Oxford Handbook of Organization Theory. Oxford: Oxford University Press, p.63-87, 2003.

HAUGH, H. M.; TALWAR, A. How do corporations embed sustainability across the organization? Academy of Management Learning & Education, September 1, vol. 9 no. 3, 2010.

HEALY, S., Epistemological pluralism and the 'politics of choice', Futures, Vol. 35 No.9, pp.689-701, 2003.

HENNIN, B. de. Plaidoyer pour un raisonnement paradoxal. In : BONAMI, M.; HENNIN, B. de; BOQUÉ, J.-M. ; LEGRAND, J.-J. (Org.) Management des systèmes

complexes: pensée systémique et intervention dans les organisations. De Boeck Université, pp. 229-251, 1993.

HODGKINSON, G. P.; HEALEY, M. P. Cognition in Organizations. *Annual Review of Psychology*, n 59. 2008.

HOLLING, C.S. Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, Vol. 4, 1973.

HOLLING, C.S.; GUNDERSON, L.H. Resilience and adaptive cycles. in Gunderson, L.H. and Holling, C.S. (Eds), *Panarchy: Understanding Transformations in Human and Natural Systems*. Washington, DC: Island Press, 2002.

HORKHEIMER, M. *Teoria Crítica: uma documentação*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUDSON, R. The question of theoretical foundations for the spirituality at work movement. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 2013.

IS - Ideia sustentável. Plataforma Liderança Sustentável. Disponível em <www.ideiasustentavel.com.br> Acesso em 10 /01/2012.

IYER-RANIGA, U.; TRELOAR, G. A context for participation in sustainable development. *Environmental Management*, Oxford, v. 26, n. 4, p. 349–361, oct. 2000.

JACOBI, P. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa da USP*, n. 118, pg 189-205. 2003.

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P., Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, V. 12, N. 3, Edição Especial • São Paulo, SP • maio/jun. 2011.

JACOBI, P. R.; SINISGALLI, P. A. A. Governança ambiental e economia verde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(6):1469-1478, 2012.

JOHNSON, Telma. *Pesquisa social mediada por computador: Questões, metodologia e técnicas qualitativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

KANUNGO, R. N.; CONGER, J. A. Promoting altruism as a corporate goal. *Academy of Management Executive*, Vol. 7 No. 3. 1993.

KARAKAS, F. Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review. *Journal of Business Ethics* 94:89–106, 2010.

KELLY, G. A. *The Psychology of Personal Constructs: A Theory of Personality*. New York: Routledge, 1991.

KERNOCHAN, R. A.; MCCORMICK, D. W.; WHITE, J. Spirituality and the Management Teacher: Reflections of Three Buddhists on Compassion, Mindfulness, and Selflessness in the Classroom. *Journal of Management Inquiry*, 16- 61, 2007.

KINJERSKI, V. ; SKRYPNEK, B. J.. Defining spirit at work: Finding common ground. *Journal of Organizational Change Management*, 17: 26-42, 2004

KOFMAN, F. *Authentic Communication: Transforming Difficult Conversations in the Workplace*. Kindle Edition. 2014.

KRISHNAKUMAR, S. ; NECK, C. P. The “What”, “Why” and “How” of Spirituality in the Workplace. *Journal of Managerial Psychology* 17(3), 153–164. 2002.

KURUCZ, E. C.; COLBERT, B. A.; MARKUS, J. Sustainability as a provocation to rethink management education: Building a progressive educative practice. *Management Learning* 0(0) 1–21, 2013.

LANG, D. J.; WIEK, A.; BERGMANN, M.; STAUFFACHER, M.; MARTENS, P.; MOLL, P.; SWILLING, M.; THOMAS, C. J. Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, Special Feature: original article, 2012.

LEAL FILHO. W. Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 1 No. 1, pp. 9-19, 2000.

LÉVY, P.. *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*, 1994.

LINDEBAUM, D. Rhetoric or remedy? A critique on developing emotional intelligence. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2): 225–237. 2009.

LUBCHENCO, J., Entering the century of the environment: a new social contract for science, *Science*, Vol. 279 No.1, pp.491. 1998.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MARQUES, L. F. O conceito de espiritualidade e sua interface com a religiosidade e a Psicologia Positiva. Buenos Aires. *Psicodebate* v. 10, p. 135-151, 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. De máquinas e seres vivos. Autopoiese – a organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO, E. C.; BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S. Experiências docentes em educação para a sustentabilidade em escolas de negócios: uma análise à luz dos conceitos de reflexão crítica e aprendizagem transformadora. *In: Educação para sustentabilidade nas escolas de administração / organizado por BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S e SILVA, H. C.* São Carlos: RiMa Editora, 2014.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, pg.340-363. 1977.

MILLER, George A.; GALANTER, Eugene & PRIBRAM, Karl H. Plans and the Structure of Behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1960.

MILLER, T. R.; MUÑOZ-ERICKSON, T.; REDMAN, C. L. Transforming knowledge for sustainability: towards adaptive academic institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 12 No. 2, 2011.

MILLER, T. R.; T. D. BAIRD, C. M.; LITTLEFIELD, G.; KOFINAS, F.; CHAPLIN, III and REDMAN, C. L. Epistemological pluralism: reorganizing interdisciplinary research. *Ecology and Society* 13(2): 46, 2008.

MINGERS, A.; GILL, A. (eds.). *Multimethodology: The Theory and Practice of Combining Management Science Methodologies*, New York, John Wiley and Sons: 1997.

MINTZBERG, H. *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row, 1995.

MITROFF, I. I. ; DENTON, E. A. A Study of Spirituality in the Workplace, *Sloan Management Review* 40, 83–92. 1999.

MOORE, J., et al, Recreating the university from within: collaborative reflections on the university of British Columbia's engagement with sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 6 (1): 65-80. 2005.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

- MORIN, E. O Método 1: A natureza da natureza. 2a ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MORIN, E. O Método 2: A vida da vida. 2a ed. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- MORIN, E. O Método 4: As ideias, habitat, vida, costumes, organização. 3a ed, Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- MORIN, E. O Método 5: A humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002c.
- MORIN, E. O Método 6: Ética. 1a ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. A via para o futuro da humanidade. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, E. O Método 3: O conhecimento do conhecimento. 2a ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MUSTERS, C.J.M.; GRAAF, H.J.; KEURS, W.J., Defining socio-environmental systems for sustainable development. *Ecological Economics* 26 pg. 243–258. 1998.
- NASH, L. L. Ética nas Empresas: guia prático para soluções de problemas éticos nas empresas. São Paulo: Ed. Makron Books, 2001.
- NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.
- NORTON, B.G., Sustainability: A Philosophy of Adaptive Ecosystem Management, University of Chicago Press: Chicago, 2005.
- NUSSBAUM, M. Upheavals of thought: The intelligence of emotions. London: Cambridge University Press. 2001.
- OSTROM, E. Green from the Grassroots. In Project Syndicate: a world of ideas. Disponível em: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/green-from-the-grassroots>>. Acesso em 16/06/2012.
- OWEN, H. Open Space Technology: A User's Guide (3rd Edition, Berrett-Koehler) 2008.
- PATRUS, R. Ética e Felicidade: a aceitação da verdade como caminho para encontrar o sentido da vida. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. *Revista Economia & Gestão* – v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

PAVESE, H. B. Delineamentos de uma economia verde. *Revista Política Ambiental* nº 8 – Brasília: Sociedade Brasileira de Economia Ecológica, 2011.

PEPPER, D., *Modern environmentalism: an introduction*. Londres: Routledge, 1996.

PRME. The Principles for Responsible Management Education. Disponível em: <<http://www.unprme.org>>. Acesso em 10/01/2013.

REGER, R. K. The repertory Grid Technique for eliciting the content and structure of cognitive constructive systems. In A. S. Huff (Ed). *Mapping Strategic Thought*. Chichester: Wiley, 1990.

REVILLA, E.; SARKIS, J.; ACOSTA, J. Towards a knowledge management and learning taxonomy for research joint ventures. *Technovation*: 1307-1316. 2005.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ed). São Paulo Atlas, 1999.

RIOS, T. Seminário Internacional Pare Pense 2012 – Palestra da Prof.^a Terezinha Rios. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=SsEZ2F8NKiw>. Acesso em 20/10/2014.

SACHS, I. Sachs aponta cinco caminhos para um novo contrato social planetário. In: *Planeta Sustentável*. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br>>. Acesso em 30/06/2012.

SALDANHA, V. P. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

SANTOS NETO, E. *Por uma Educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof*. São Bernardo do Campo, SP: Metodista; 2006.

SCOTT, R. W. *Institutions and Organizations. Foundations for Organizational Science*. A Sage Publications Series, London. 1994.

SEN, A.; KLIKSBURG, B. *As pessoas em primeiro lugar - a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENSE, A. and M. FERNANDO.. The spiritual identity of projects, International Journal of Project Management , Volume 29, Issue 5. 2011.

SERVA, M. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. RAE - Revista de Administração de Empresas São Paulo,v. 37, n. 2, p. 18-30. 1997.

SERVA, M. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. RAE Revista de Administração de Empresas, São Paulo v. 32, n. 2, p. 26-35, 1992.

SERVA, M.; DIAS, T.; ALPERSTEDT, G.D., Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo. v. 50 n. 3 jul./set. 2010.

SHARMA, A.; LEE, M. D. P. Sustainable global enterprise perspectives of Stuart Hart, Ans Kolk, Sanjay Sharma and Sandra Waddock. Journal of Management Inquiry, v. 21, Issue 2, n. 18., p. 161-178, Jun. 2012.

SHRIVASTAVA, P.; STATLER, M. (Eds.). Learning from the global financial crisis creatively, reliably, and sustainably. Palo Alto: Stanford University Press, 2012.

SHRIVASTAVA, P., Ecocentric management for a risk society. The Academy of Management Review. V. 1, n. 20, p. 118-137, jan. 1995.

SISTEMA B. Sítio na Internet do Programa Sistema B. Disponível em www.sistemab.org . Acesso em 15/04/2014.

SPRINGETT, D. Education for sustainability in the business studies curriculum: a call for critical agenda. Business Strategy and the Environment, n. 14, p., 2005.

SPRINGETT, D. Luta ideológica: o desenvolvimento sustentável no currículo de Administração. *In*: Educação para sustentabilidade nas escolas de administração. organizado por BRUNSTEIN, J.; GODOY, A. S e SILVA, H. C. São Carlos: RiMa Editora, 2014.

SUKHDEV, P. Corporation 2020: Transforming Business for Tomorrow's World. Washington: Island Press, 2012.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. RAP, Rio de Janeiro: FGV, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. Engaging people in sustainability. Gland, Switzerland: ICN, 2004.

TORBERT, W. & ASSOCIATES. *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Action*. San Francisco: Berrett-Koehler. 2004.

UNESCO. *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. Brasília: UNESCO, 2005.

VAUGHAN, F.; WALSH, R. The transpersonal movement: a history and state of the art. In: *The Journal of Transpersonal Psychology*, 25(2), 1993

VENZKE, C. S.; NASCIMENTO, L. F. Caminhos e desafios para a inserção da sustentabilidade socioambiental na formação do administrador brasileiro. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie* vol.14 no.3. São Paulo Mai/Jun, 2013.

VIEGAS, C. V. *Atividades de Gestão do Conhecimento na elaboração de Estudos de Impacto Ambiental*. Tese de Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

WADDOCK, S. Parallel universes: companies, academics, and the progress of corporate citizenship. *Business and Society Review*, v. 109, n. 1, p. 5-42, 2004.

WADDOCK, S. *Intellectual Shamans: Management Academics Making a Difference*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

WADDOCK, S.; LOZANO, J. Developing More Holistic Management Education: Lessons learned from two programs. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 12, No. 2, 265–284, 2013.

WADDOCK, S.; McINTOSH, M. Beyond Corporate Responsibility: Implications for Management Development. *Business and Society Review* 114:3, 2009.

WADDOCK, S.; RASCHE, A. *Building the responsible enterprise: where vision and values add value*. Stanford University Press. California, 2012.

WALSH, R.; VAUGHAN, F. (Org.). *Caminhos além do Ego; uma visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix, 1997, 266p.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. 4. ed., v. 1. Brasília: UnB, 2004.

WEICK, K. E. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks : Sage, 1995.

WEICK, K. E., SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421, 2005

WIGGLESWORTH, C. SQ21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence. Midpoint Trade Books Incorporated. 2014.

WILBER, K. A consciência sem fronteiras; pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o crescimento pessoal. São Paulo: Cultrix, 1991, 204p.

WILBER, K. Collected Works of Ken Wilber: Volumes 1–4. Boston, MA: Shambhala. 1999.

WILBER, K. Collected Works of Ken Wilber: Volumes 5–8. Boston, MA: Shambhala. 2000a.

WILBER, K. Integral Psychology. Boston, MA: Shambhala. 2000b.

WILBER, K. O olho do espírito; uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. São Paulo: Cultrix, 2001.

WILBER, K. Psicologia Integral. Consciência, Espírito, Psicologia, Terapia. São Paulo: Cultrix, 2002.

WILBER, K. Visão Integral, São Paulo: Cultrix. 2007.

WILBER, K. A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2008.

WOOD, R.; BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Organizational Management. Academy of Management Review, Vol. 14, No. 3, 361-384. 1989.

ZOHAR, D. Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence. London: Bloomsbury Publishing Group, 2012.

Apêndices

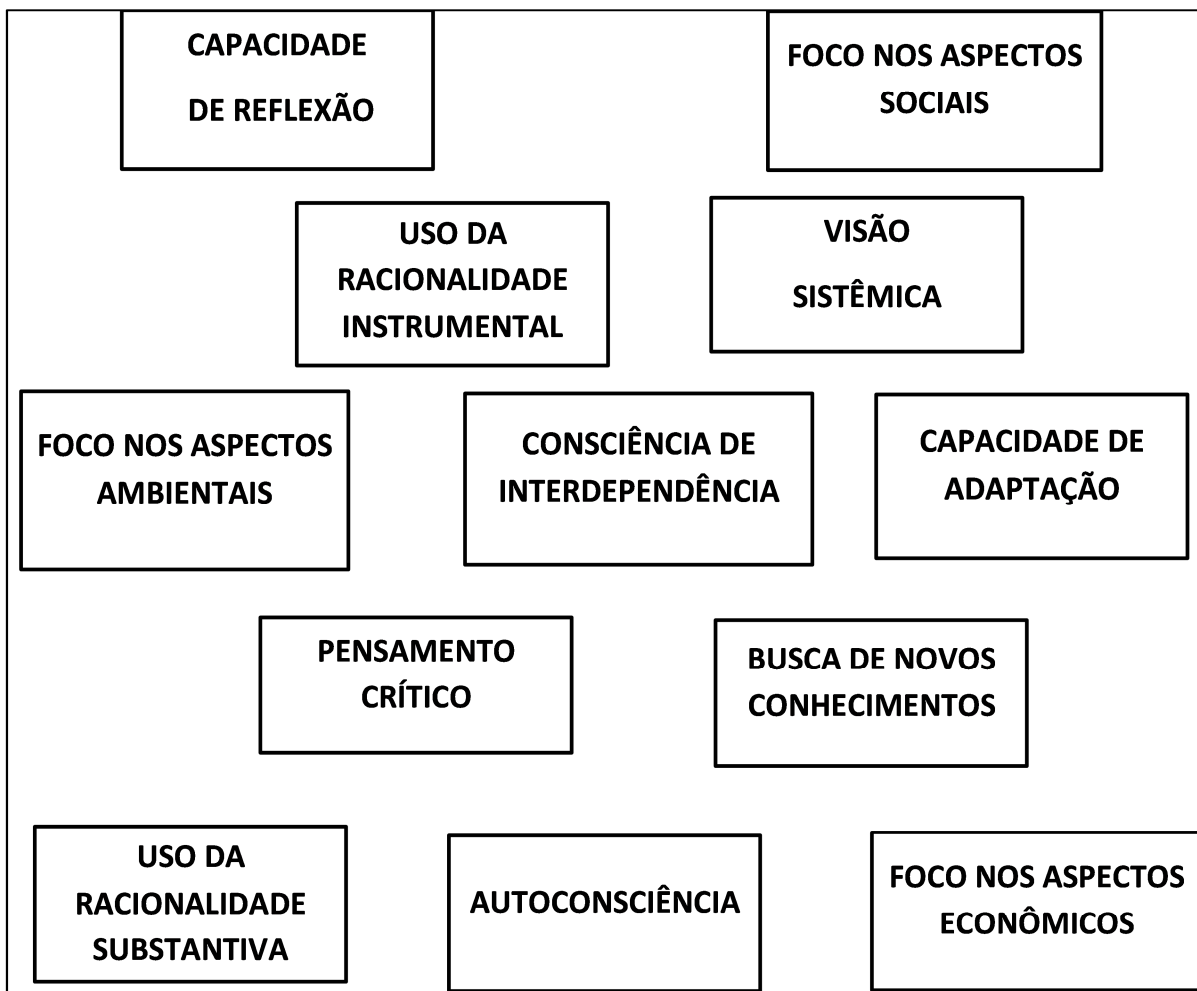
Apêndice A – Elementos apresentados aos entrevistados – CFA e CRAs

Apêndice B – Ficha de registro das entrevistas – CFA e CRAs

Apêndice C – Roteiro das entrevistas com *experts* no Brasil e exterior

Apêndice D - Roteiro das discussões nos eventos científicos

Apêndice A - Elementos apresentados aos entrevistados – CRAs/CFA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apêndice B - Ficha de registro das entrevistas – CFA e CRAs

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| CAPACIDADE DE REFLEXÃO | | | | | | |
| FOCO NOS ASPECTOS SOCIAIS | | | | | | |
| USO DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL | | | | | | |
| VISÃO SISTÊMICA | | | | | | |
| FOCO NOS ASPECTOS AMBIENTAIS | | | | | | |
| CONSCIÊNCIA DE INTERDEPENDÊNCIA | | | | | | |
| CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO | | | | | | |
| PENSAMENTO CRÍTICO | | | | | | |
| BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS | | | | | | |
| USO DA RACIONALIDADE SUBSTANTIVA | | | | | | |
| AUTOCONSCIÊNCIA | | | | | | |
| FOCO NOS ASPECTOS ECONÔMICOS | | | | | | |
| Sugestão 1 do entrevistado | | | | | | |
| Sugestão 2 do entrevistado | | | | | | |
| Sugestão 3 do entrevistado | | | | | | |
| Sugestão 4 do entrevistado | | | | | | |

Fonte : Elaborado pelo autor.

Apêndice C – Roteiro das entrevistas com *experts* no Brasil e exterior

- Identificar pesquisas dos entrevistados com relação ao desenvolvimento docente;
- Identificar experiências práticas dos entrevistados que possam apoiar o desenvolvimento docente nas questões socioambientais;
- Identificar quais as bases epistemológicas e conceitos utilizados pelos entrevistados nas suas pesquisas relacionadas ao tema socioambiental;
- Identificar temas que possam auxiliar o desenvolvimento docente em Administração;
- Identificar dificuldades encontradas ou esperadas nas pesquisas para a inserção das questões socioambientais na educação em Administração.

Apêndice D - Roteiro das discussões nos eventos científicos

- Identificar experiências práticas dos participantes nas discussões que podem apoiar o desenvolvimento docente nas questões socioambientais;
- Identificar quais as bases epistemológicas e conceitos utilizados pelos participantes nas suas pesquisas relacionadas ao tema socioambiental;
- Identificar temas, junto aos participantes, que possam auxiliar o desenvolvimento docente em Administração;
- Identificar dificuldades encontradas ou esperadas pelos participantes nas pesquisas para a inserção das questões socioambientais na educação em Administração.