

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
MESTRADO EM GESTÃO EMPRESARIAL

CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA *SERVICE-LEARNING* PARA O ENSINO DE
RESPONSABILIDADE SOCIAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

Aluno: Natassja Christie Vieira da Silva
Orientador: Fátima Bayma de Oliveira

RIO DE JANEIRO
2012

CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA *SERVICE-LEARNING* PARA O ENSINO DE
RESPONSABILIDADE SOCIAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

Por

NATASSJA CHRISTIE VIEIRA DA SILVA

Dissertação apresentada à Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas da Fundação
Getúlio Vargas para obtenção do grau de Mestre em
Gestão Empresarial.

Área de concentração: Ensino de Administração
Orientador: Professora Fátima Bayma de Oliveira

RIO DE JANEIRO
2012

Silva, Natassja Christie Vieira da

Contribuições da metodologia service-learning para o ensino de responsabilidade social em cursos de graduação em administração / Natassja Christie Vieira da Silva. – 2012.

92 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.

Orientadora: Fátima Bayma de Oliveira.

Inclui bibliografia.

1. Responsabilidade social da empresa – Estudo e ensino (Superior). 2. Administração – Estudo e ensino (Superior). 3. Ética. 4. Ensino – Metodologia. I. Oliveira, Fátima Bayma de. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 658.408



**FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS**

NATASSJA CHRISTIE VIEIRA DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA SERVICE-LEARNING PARA O ENSINO DE
RESPONSABILIDADE SOCIAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional Executivo em Gestão Empresarial da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Data da defesa: 12/07/2012

Aprovada em:

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Fátima Bayma de Oliveira
Orientador (a)

Luciana Mourão Cerqueira e Silva
Co-Orientador (a)

Joaquim Rubens Fontes Filho

Valderez Ferreira Fraga

Sérgio Luís Allebrandt

*Aos meus pais, que se dedicaram muito
para ter uma filha mestre.*

*Às minhas princesas Ana Lua e Marina, que
fazem meus olhos brilhar de tanto amor.*

À Nina, com minha eterna Amizade.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas acompanharam a trajetória que me trouxe até aqui, e eu não teria conseguido sozinha. Com carinho e orgulho, agradeço a todos e concluo mais esta etapa.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Fátima Bayma e a seu assistente Marcelo Santos pela imensa paciência, por todo apoio e compreensão e por persistirem acreditando em mim. Minha admiração e minha gratidão não tem medida.

Com muito carinho, agradeço à Professora Luciana Mourão por ter acompanhado este trabalho em um momento crítico, e ainda assim ter acreditado na minha capacidade de concluí-lo com sucesso. Seu apoio e incentivo foram fundamentais.

À FGV, seus professores e funcionários, agradeço por terem me acolhido como uma verdadeira família nesses anos e terem contribuído para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Em especial, destaco os professores Rafael Goldszmidt, Luiz Jóia, Sylvia Vergara, Fátima Bayma, Paulo Figueiredo, Marco Túlio, Marcelo Milano (*in memoriam*) e Eduardo Ayrosa; os funcionários Ronaldo, Diego, Aline e Celene; e os colegas Roberto Pascarella, Cristiane Rezende, Agnes Dantas, Fabíola Barros, Gabriela Serpa, Thais Padinha e Débora Tamy. Que eu possa fazer jus ao grande investimento que fizeram em mim e a todo conhecimento adquirido aqui.

Agradeço aos amigos Milber, Danielle, Leonardo e sua família, que foram grandes incentivadores da minha entrada no mestrado.

Aos meus pais, meus irmãos e à tia Vania, agradeço pela dedicação e paciência com que me apoiaram, por acreditarem nos meus sonhos e me darem provas infindas de seu amor. Agradeço também às minhas pequenas sobrinhas e afilhadas Ana Lua e Marina, que me ensinaram um amor incondicional e infinito.

À Maria Augusta Bertoldi e Eduardo Costa Barros, agradeço pelos valiosos conselhos e pelo apoio em cada passo (para frente ou para trás) que dei até aqui.

Agradeço aos grandes amigos do Colégio Militar, que estão comigo há anos e não deixam nunca de torcer por mim e me dar forças: Daniele, Fabíola, Luana, Flávia, Leandro, Maciel e Dias. À vocês, meu *zum zaravalho*!

Aos amigos Maria Clara, Carol, Claudinha, Maru, Magé, Fernanda, Luiza, Álvaro, Daniel e Beto, agradeço por me aturarem na FGV desde a graduação e pelas valiosas risadas.

Em especial, agradeço à maravilhosa turma do mestrado, na qual fiz grandes amigos e aprendi muito e me diverti muito. Cada um de vocês contribui com uma “carta” para essa dissertação. Muito obrigada por tudo, meus queridos Eduardo, Felipe, Isabel, Louise, Lucas, Luiz, Marcel, Marcelo, Nina, Raquel A., Raquel L., Sabrina, Sasha e Viviane. Desejo muito sucesso a todos. O MAGE estará sempre em meu coração.

Ainda, agradeço aos amigos Raposo, Abner e Rodrigo, que tiveram uma palavra de conforto e também de incentivo nos momentos mais delicados.

Aos queridos Ricardo, Adriana, Yara, Maria Elena e Paulo, agradeço pela inspiração e pela fé, que me sustentaram nos momentos tão difíceis.

À minha querida Nina, agradeço e ponto, porque seria impossível enumerar todos os motivos. Uma irmã de coração e de alma que entrou na minha vida para me completar de tantas maneiras. Esta etapa não seria concluída jamais sem sua força, sua fé e sua confiança em mim e seu apoio incondicional. Que estejamos juntas para colher os maravilhosos frutos desse título, dessa amizade e muito mais que há por vir!

Que assim seja e assim se faça.

RESUMO

A temática da Responsabilidade Social está em grande discussão na atualidade, fazendo a sociedade repensar o papel das empresas e exigindo delas mais responsabilidade e envolvimento com o seu desenvolvimento. No Brasil, a discussão de questões relativas à Responsabilidade Social ganhou espaço apenas mais recentemente, em seguida ao processo de industrialização e vinda de grandes empresas para o país. Dessa forma, vem à tona uma discussão sobre o preparo dos profissionais de Administração brasileiros para trabalhar a Responsabilidade Social nas empresas e sobre a inclusão desta temática nos cursos de graduação em Administração. O desafio dessas instituições é abordar a Responsabilidade Social e a ética dentro de seus currículos, conjugando a formação acadêmica, técnica e ética dos alunos. As metodologias de ensino tradicionais levam a um esclarecimento teórico sobre o tema, no entanto não preparam os alunos para lidar com as questões de responsabilidade social na prática. Este estudo propôs o *service-learning* como uma metodologia de abordagem prática para o ensino de Responsabilidade Social, permitindo a aproximação entre instituições de ensino superior e comunidades, em uma experiência de aprendizado e ganho para ambas. Foram analisados neste estudo dois casos de instituições de ensino brasileiras que desenvolvem programas junto a comunidade, com o objetivo de conhecer suas práticas e estudar as possíveis contribuições que o uso da metodologia *service-learning* poderia trazer ao contexto educacional brasileiro, em busca da formação de profissionais mais sensibilizados às questões sociais.

Palavras-chave: *service-learning*, responsabilidade social, metodologia de ensino, graduação em Administração, ética

ABSTRACT

Social responsibility is under much discussion nowadays, pushing the society to rethink the role of companies and requiring them more responsibility and involvement in the development of society. In Brazil, the discussion of issues relating to CSR only recently gained ground, after the process of industrialization in the country. Then, it is only natural to also discuss how well prepared the Brazilian Business Administration professionals are to be engaged in CSR and how the Brazilian universities are taking this subject into their curriculum to prepare the students. The challenge of these institutions is to include social responsibility and ethics in their curriculum in a way that combines the academic, technical and ethical education of students. The traditional teaching methods usually lead to a theoretical clarification on the subject, but they do not prepare students to deal with issues of social responsibility in everyday practice. This study proposed service-learning as a methodology for practical approach to teaching social responsibility, enabling closer ties between higher education institutions and communities, a learning experience with good results for both parts. Two cases of Brazilian educational institutions which develop programs in the local community were analyzed in this study, in order to understand their practices and evaluate the possible contributions that the use of service-learning methodology could bring to the Brazilian educational context, in search of training professionals to be more aware of social issues.

Keywords: *service-learning*, corporate social responsibility, CSR, teaching methods, Business schools curriculum, ethics

SUMÁRIO

1	Introdução	1
1.1	Objetivos	3
1.2	Delimitação do estudo	4
1.3	Relevância do estudo	4
1.4	Estrutura do estudo.....	4
2	Ensino de Administração no Brasil.....	6
2.1	Dimensões do ensino superior no Brasil.....	7
2.2	Currículo do curso.....	9
3	Responsabilidade Social	13
3.1	Modelo Pirâmide da Responsabilidade Social	18
3.2	Modelo da Performance Social	19
3.3	Modelo Dimensional das Responsabilidades Corporativas	20
3.4	Modelo Bidimensional da Responsabilidade Social Corporativa	20
4	Abordagem de Responsabilidade Social no ensino de Administração	23
5	<i>Service-learning</i>	29
5.1	Objetivos do <i>service-learning</i>	32
5.2	Fundamentos pedagógicos.....	33
5.3	Componentes temáticos	33
5.4	Questões curriculares	35
5.5	Barreiras	35
6	Metodologia.....	38
6.1	Instrumentos de coleta de dados	38
6.2	Procedimentos de coleta de dados.....	39
6.3	Participantes	39
6.4	Análise de dados	40
7	Casos brasileiros e <i>Service-learning</i>	41
7.1	Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs) – Universidade de Brasília.	41
7.2	Programa Gestão de Projetos Comunitários – EBAPE/FGV	44
7.3	Análise dos casos	47
7.3.1	Categoria 1: Desenvolvimento Sustentável	48

7.3.2	Categoria 2: Ensino de Administração.....	50
7.3.3	Categoria 3: Práticas do Curso em Questões Sociais	56
7.3.4	Categoria 4: Atuação no Terceiro Setor	58
7.4	Discussão dos resultados	60
8	Considerações Finais.....	66
9	Referências Bibliográficas.....	68
	Anexo A – Diretrizes Curriculares Nacionais – Administração	74
	Anexo B – Lista de Projetos por Área Temática - UnB.....	80
	Anexo C – Termo de Compromisso do Estudante Extensionista	86
	Anexo D – Roteiro de Entrevista Qualitativa	87
	Anexo E – Currículo do Curso de Administração da FGV	89
	Anexo F – Currículo do Curso de Administração da UnB	90

1 INTRODUÇÃO

O surgimento de um grande número de cursos de graduação em Administração e o grande número de profissionais formados anualmente por esses cursos incita a discussão sobre a qualidade da formação desses profissionais e, conseqüentemente, sobre a sua preparação para atuar em diversos setores da sociedade.

Uma das questões que merece destaque, atualmente, quanto à preparação desses profissionais é a Responsabilidade Social. A participação de empresas, de instituições e também de profissionais nas questões sociais é cada vez maior e mais frequente. Essa participação é uma resposta à exigência da sociedade sobre a preocupação e o envolvimento destes atores quanto ao desenvolvimento da sociedade como um todo, e não apenas quanto ao seu próprio crescimento e riqueza.

Na busca por modelos de desenvolvimento mais sustentáveis, são necessárias novas orientações para os esforços de crescimento econômico e de avanço do conhecimento científico-tecnológico, que levem em consideração princípios de inclusão, equidade e coesão social, de sustentabilidade ambiental e de caráter ético (LASTRES et al., 2002, p.65).

Os modelos de desenvolvimento sustentável também ressaltam a importância das ações cooperativas (âmbito local, regional, nacional ou internacional) para o seu sucesso; portanto, “as empresas, adotando um comportamento socialmente responsável, são poderosas agentes de mudança para, juntamente com os Estados e a sociedade civil, construir um mundo melhor” (INSTITUTO ETHOS, 2011).

Como os profissionais de Administração atuam em diversos segmentos da sociedade, como empresas públicas, empresas privadas e organizações do terceiro setor, é especialmente importante que eles tenham uma participação ativa para o desenvolvimento coletivo desta, o que exige que esses profissionais sejam sensíveis às questões de Responsabilidade Social.

Assim, para a formação de profissionais com esse perfil, a ética e a Responsabilidade Social precisam ser temas amplamente trabalhados nos currículos dos cursos de graduação em Administração. As instituições de ensino superior devem, portanto, promover uma formação profissional completa, que inclui a

aquisição não só de conhecimentos e competências para a prática profissional, mas também de uma consciência social para uma inserção esclarecida no contexto social. O desafio dessas instituições é conjugar a formação acadêmica e a formação ética dos alunos.

Ainda, é importante destacar que as metodologias de ensino tradicionais, como a expositiva, tem sido pouco eficientes para garantir a atenção e o processo de aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, CRUZ, 2007). Sendo assim, quando utilizadas no ensino de Responsabilidade Social, essas metodologias conseguem atingir apenas um nível teórico de esclarecimento e entendimento sobre o tema. Para alcançar uma compreensão mais profunda do tema, é necessário que haja uma aproximação entre a teoria e a prática, levando os alunos não somente a compreensão de conceitos, mas também a sua experimentação e reflexão, que os tornariam mais preparados para a realidade encontrada fora do contexto acadêmico.

O *service-learning* é uma metodologia desenvolvida nos Estados Unidos que propõe uma abordagem prática para o ensino de Responsabilidade Social nos diversos níveis educacionais. Através de projetos integrados a programas educacionais, os alunos promovem o desenvolvimento de comunidades e também a sua consciência social e sua formação enquanto cidadãos.

Esta metodologia destaca-se por aproximar as instituições de ensino superior e as comunidades, permitindo uma troca de experiências e conhecimentos que contribui para o desenvolvimento de ambas. A aproximação de alunos das comunidades com o uso da metodologia *service-learning* possibilita uma melhor compreensão destes sobre realidades sociais diferentes da sua, ampliando e enriquecendo sua visão de mundo.

Para os alunos de cursos de Administração, uma visão de mundo ampliada é particularmente importante na sua formação para atuar em diversos segmentos da sociedade, com maior consciência sobre o seu papel no desenvolvimento desta. Sendo o Brasil um país com grandes disparidades sociais, a formação de profissionais mais socialmente conscientes pode levar a uma mudança no comportamento das empresas na sociedade e, em última instância, até a uma mudança no modelo de desenvolvimento do país. Neste estudo, será abordada a utilização da metodologia *service-learning* em busca da formação de profissionais mais sensibilizados às questões sociais.

No Brasil, a discussão de questões relativas à Responsabilidade Social ganhou espaço apenas mais recentemente, em seguida ao processo de industrialização e vinda de grandes empresas para o país. A formação de profissionais de Administração que estejam atentos às questões sociais é também um passo para que as empresas passem a valorizar mais essas questões e se preocupar com a sua contribuição para a sociedade. Assim, há muito a ser discutido pela sociedade brasileira quanto ao modelo de desenvolvimento que deseja construir e o papel das empresas no desenvolvimento do país, a médio e longo prazo.

Este estudo foi construído em cima do seguinte problema: Como a metodologia *service-learning* pode contribuir para o ensino de Responsabilidade Social no nível de graduação em Administração, de maneira a formar profissionais com maior consciência e engajamento na área de Responsabilidade Social?

1.1 Objetivos

O objetivo final deste estudo foi identificar contribuições da metodologia *service-learning* para o ensino de Responsabilidade Social nos cursos de graduação em Administração no Brasil, de maneira a promover a formação de profissionais com maior consciência e engajamento na área de Responsabilidade Social. O alcance do objetivo final proposto está relacionado ao alcance de alguns objetivos intermediários, descritos a seguir:

- identificar a importância das questões de Responsabilidade Social na formação de Administradores;
- descrever a teoria e os princípios que norteiam a metodologia *Service-learning*;
- descrever duas práticas brasileiras e analisá-las à luz da metodologia *service-learning*;
- discutir o impacto da utilização desta metodologia para permitir a formação de profissionais com maior consciência e engajamento na área de Responsabilidade Social dentro do contexto brasileiro.

1.2 Delimitação do estudo

O estudo analisou o ensino da Responsabilidade Social a partir dos princípios da metodologia *service-learning*, enfatizando, portanto, os aspectos relacionados ao desenvolvimento de consciência cívica, engajamento social e criação de laços com a comunidade. O estudo delimitou-se a abordar a aplicação da metodologia *service-learning* no ensino de Responsabilidade Social especificamente em cursos de graduação em Administração no Brasil, devido a grande importância destes cursos na formação do perfil profissional de seus alunos.

1.3 Relevância do estudo

Sendo a Responsabilidade Social um tema amplamente estudado no meio acadêmico e trabalhado no âmbito das organizações, é importante que esteja inserido na formação dos profissionais de Administração através de sua difusão e discussão no ambiente dos cursos de graduação em Administração.

O cenário atual nos mostra um número crescente de cursos de graduação em Administração e, conseqüentemente, também de profissionais sendo formados por esses cursos. Como os profissionais de Administração atuam em diferentes setores da sociedade, faz-se muito relevante que se discuta a importância da formação de profissionais com comprometimento social e o papel dos cursos de graduação nessa formação, para a valorização da profissão de Administrador dentro da sociedade.

1.4 Estrutura do estudo

Este capítulo apresentou uma breve introdução ao tema abordado neste estudo, bem como seus objetivos, sua delimitação e sua relevância.

Nos capítulos seguintes, será realizada uma breve revisão teórica dos temas considerados fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, a saber: o capítulo 2 contempla o referencial teórico relativo ao Ensino de Administração no Brasil, o capítulo 3 apresenta o referencial teórico sobre Responsabilidade Social e o capítulo 4 trata do referencial teórico do tema Abordagem de Responsabilidade Social no ensino de Administração.

O capítulo 5 introduz o referencial teórico sobre a metodologia *Service-learning*, apontando suas principais características e possibilidades de aplicação. A Metodologia deste estudo será apresentada no capítulo 6, abordando os passos que levaram a construção deste.

Um estudo de caso sobre a abordagem de Responsabilidade Social no ensino de Administração em duas instituições de ensino superior brasileiras será conduzido no capítulo 7, denominado Casos Brasileiros e *Service-learning*, apresentando as principais características das práticas de cada instituição e uma análise destas sob o enfoque da metodologia *service-learning* apresentada no estudo.

As Considerações Finais sobre o estudo e sobre seus resultados serão expostas no capítulo 8, incluindo sugestões para estudos futuros complementares a esse.

2 ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O contexto de formação do Administrador no Brasil teve início na década de 1940, visando atender a necessidade do país por mão de obra qualificada, pois este entrava em processo de industrialização. Os primeiros cursos de Administração do Brasil foram inspirados nos cursos de Administração dos Estados Unidos, país no qual a Administração já era ensinada desde o início do século XX.

Para compreender a formação dos profissionais de Administração do Brasil, é necessário acompanhar a trajetória da configuração do ensino da Administração no país. O Conselho Federal de Administração (2005) destaca os seguintes momentos da história dos cursos de Administração no Brasil, expostos no Quadro 1.

Quadro 1: Cronologia da profissão de Administrador no Brasil

Período	Descrição
1941	O primeiro curso de Administração do país é criado em São Paulo, na Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN/SP), inspirado no modelo do curso da <i>Graduate School of Business Administration</i> da Universidade de Harvard.
1946	Na Universidade de São Paulo (USP), é criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA/USP), na qual se ministrava cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, com algumas matérias já ligadas à Administração.
1952	No Rio de Janeiro, é fundada a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV).
1954	Vinculada à FGV, é criada a Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), com o primeiro currículo especializado em Administração, que serviu de referência para os outros cursos que surgiram no país.
Década de 1960	A FGV passou a oferecer cursos de pós-graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas.
1963	A FEA/USP passa a incluir os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.
1965	A profissão de Administrador é regulamentada através da promulgação da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965.

Fonte: Adaptado de Conselho Federal de Administração (2005)

A regulamentação da profissão de Administrador é um marco importante para o reconhecimento deste profissional na sociedade. A criação de conselhos profissionais, como o Conselho Federal de Administração e os Conselhos Regionais, organiza os profissionais da área para a defesa de seus interesses, como a valorização da profissão e a qualidade do ensino da Administração.

2.1 Dimensões do ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil está passando por um processo de expansão, tanto em número de cursos quanto em número de alunos, uma tendência que também pode ser observada nos cursos de graduação em Administração. A análise de algumas estatísticas sobre a evolução dos cursos de graduação em Administração, em relação ao ensino superior como um todo, podem contribuir para a compreensão da atual situação do ensino de Administração no Brasil.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza anualmente um censo da educação superior, com o objetivo de coletar dados para o acompanhamento, planejamento e avaliação da situação do ensino superior no Brasil. O Censo da Educação Superior 2010 registrou o funcionamento de 29.507 cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil (BRASIL, 2011), representando um crescimento de quase 20% em relação a ano de 2008, que foi de 24.719. A Tabela 1 apresenta alguns dados sobre o cenário de evolução do ensino superior, a partir de uma comparação entre os anos de 2008 e 2010, mostrando uma tendência geral de crescimento.

Tabela 1: Dados sobre Instituições de Ensino Superior

Instituições de Ensino Superior (IESs)		
Ano	2008	2010
Total de IESs	2.252	2.377
Total de Cursos Presenciais	24.719	28.577
- Públicos	6.772	8.821
- Privados	17.947	19.756
Total de Matrículas	5.080.056	5.449.120
Total de Concluintes	800.318	829.286

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de BRASIL (2009b, 2011b)

Os cursos de graduação em Administração seguiram a tendência de crescimento do ensino superior no país, tendo subido de 1.809 cursos em 2008 para a marca de 2.369 cursos em 2010. A Tabela 2 apresenta alguns dados sobre os cursos de graduação em Administração do Brasil entre os anos de 2008 e 2010.

Tabela 2: Dados sobre cursos de Graduação em Administração

Graduação em Administração		
Ano	2008	2010
Total de Cursos Presenciais	1.809	2.369
- Públicos	406	459
- Privados	1.403	1.910
Total de Matrículas	714.489	705.690
Total de Concluintes	103.344	112.678

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Brasil (2009b, 2011b)

Além do crescimento do número de cursos de graduação em Administração, estes também estão se destacando em relação aos outros cursos quanto ao número de cursos ofertados pelas instituições de ensino e quanto ao número de alunos matriculados.

A Tabela 3 e a Tabela 4 apresentam, respectivamente, a Administração como a área profissional com o maior número de cursos – um total de 2.447, equivalente a 8,3% dos cursos ofertados –, e a maior quantidade de alunos matriculados – um total de 833.876, o equivalente a 13,1% dos alunos matriculados no Ensino Superior. Dentro da área de Administração, são considerados cursos como Administração, Administração hospitalar, Administração pública e Empreendedorismo, dentro outros.

Tabela 3: Distribuição das áreas dos cursos de graduação por número de cursos

Nº	Área do curso	Nº de cursos	%
1	Administração	2.447	8,3%
2	Pedagogia	1.897	6,4%
3	Direito	1.092	3,7%
4	Ciências Contábeis	1.080	3,7%
5	Enfermagem	801	2,7%
-	Outros	22.190	75,2%
Total		29,507	100,0%

Fonte: Adaptado de Brasil (2011a)

Tabela 4: Distribuição das áreas dos cursos de graduação por número de matrículas

Nº	Área do curso	Matrículas	%
1	Administração	833.876	13,1%
2	Direito	694.545	10,9%
3	Pedagogia	570.829	8,9%
4	Ciências Contábeis	265.164	4,2%
5	Enfermagem	245.092	3,8%
-	Outros	3.769.793	59,1%
Total		6.379.299	100,0%

Fonte: Adaptado de Brasil (2011a)

Assim caracteriza-se o cenário de expansão de formação de profissionais na área de Administração. No ano de 2010, de acordo com os dados das Tabelas 1 e 2, estima-se que os alunos concluintes dos cursos de Administração representem 13,6% de todo o conjunto de concluintes. Estes dados reforçam a importância da avaliação dos cursos de graduação em Administração, em uma tentativa de se garantir a qualidade dos profissionais formados.

2.2 Currículo do curso

Uma das discussões mais importantes relacionada ao ensino de Administração é a composição curricular dos cursos de graduação em Administração que giram em torno de temas como construção de currículos e flexibilização curricular, excesso de pragmatismo no ensino, importação do modelo americano do ensino de gestão, e a necessidade da contextualização do ensino às características do país (CRUZ et al., 2009).

Alguns órgãos como o Conselho Federal de Administração (CFA) e o Ministério da Educação (MEC) buscam regulamentar o ensino de Administração no Brasil. Como instrumentos de regulação, o MEC utiliza as diretrizes do ensino superior, que regulam as estruturas curriculares dos cursos de graduação, e o Exame Nacional de Avaliação dos Estudantes (ENADE). Podem-se destacar, na trajetória de regulamentação da profissão e do ensino de Administração, os seguintes momentos (CFA, 2005):

- A profissão de Administrador é regulamentada através da promulgação da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965;

- O Conselho Federal de Educação fixa o primeiro currículo mínimo do Brasil para os cursos de Administração, através do Parecer nº 307, de 08/07/1966;
- Através da Resolução nº 2, de 04/10/1993, o Conselho Federal de Educação instituiu o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração e permitiu a criação das habilitações específicas;
- Em 2003, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior, através do Parecer CNE/CES nº 134, de 4 de junho de 2003, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Administração, que tinham como objetivo servir de referência para a composição dos cursos, mas que davam autonomia às instituições de ensino superior para a criação de seus projetos pedagógicos. A Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, estabelece a atualização mais recente das DCN do curso de graduação em Administração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Administração, apresentadas na íntegra no 0, são uma base importante para compreender a configuração atual do ensino nestes cursos. É possível perceber que esta regulamentação tem como objetivo principal orientar a composição dos cursos, cabendo às instituições de ensino definir quais conteúdos serão trabalhados e como serão abordados no curso.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005), o currículo do curso de graduação em Administração deve conter quatro campos de conteúdo:

I Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.” (BRASIL, 2005)

Apesar de sugerir temas a serem estudados dentro desses conteúdos, as DCN não especificam áreas de estudo obrigatórias no currículo de Administração. Essa flexibilidade permite que exista diversidade entre os cursos de Administração no país, o que gera necessidade de avaliar a qualidade desses cursos. Essa avaliação deve ser capaz de medir não apenas a qualidade de seu conteúdo curricular, mas também a qualidade da proposta pedagógica da instituição de ensino.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem como objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”, além das atividades relacionadas como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é parte integrante do SINAES, sendo definido na mesma lei. Este exame, como instrumento de avaliação, visa aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Outro aspecto a ser notado, de grande relevância para este estudo, é o fato de que não há especificações das Diretrizes quanto a abordagem de sustentabilidade e responsabilidade social no currículo destes cursos. Algumas universidades já perceberam a importância dessas questões, cientes de sua inserção na realidade e sensíveis aos problemas da sociedade, e tem assumindo objetivos que transpõem as fronteiras do ensino conservador, em busca de contribuir para a solução de questões de responsabilidade social (CARRÃO, MONTEBELO, 1998).

No capítulo 4, será analisado como as instituições de ensino superior tem abordado a sustentabilidade e a responsabilidade social em seus cursos de graduação em Administração; no capítulo 7, esta questão será analisada através de dois estudos de caso.

3 RESPONSABILIDADE SOCIAL

O tema da responsabilidade social vem ganhando projeção cada vez maior nos diversos segmentos da sociedade. Este tema trata principalmente da ideia de que deve existir uma preocupação com o bem-estar social e não apenas com o bem-estar particular, seja de pessoas, instituições ou empresas. Quando se refere ao papel das empresas na sociedade, chama-se Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Circunstâncias atuais, como desastres ambientais, grandes desigualdades sociais ou problemas éticos com executivos e empresas, tem aumentado a projeção e as discussões ao redor deste tema (BARBERO, BRITTO, 2004).

Segundo Barbero e Britto (2004), o entendimento da sociedade sobre o papel das empresas está relacionado aos cenários econômicos vivenciados ao longo do tempo, caracterizando um ciclo no qual as questões de RSC são valorizadas quando as circunstâncias sociais são ruins, geralmente associadas a crises econômicas; e, por outro lado, o tema perde espaço em momentos de crescimento econômico, favorecendo uma visão liberalista. Embora esta visão ainda não esteja consolidada, ela levanta uma importante questão sobre a motivação das “ondas” de responsabilidade social.

As primeiras discussões sobre responsabilidade social da empresa nos países periféricos datam dos anos 1980, simultaneamente a uma crise econômica que afetou a América Latina e também o Brasil. Somente na segunda metade dos anos 1990, a sociedade e as empresas brasileiras passaram a perceber a responsabilidade social da empresa como um tema merecedor de maior atenção (ALVES, 2003). Segundo FISCHER (2002, apud BARBERO, BRITO, 2004, p. 2), a expectativa dos brasileiros de que os governos solucionem os problemas sociais do país é um entrave para a consolidação de um conceito moderno de Responsabilidade Social Corporativa no Brasil.

A história da RSC empresa mostra que, nos EUA, o questionamento sobre o papel social das empresas manifestou-se primeiramente no tocante às relações de trabalho (como a garantia de benefícios e encargos trabalhistas), e, à medida que essas questões foram se solucionando, houve uma projeção desta preocupação

para o ambiente externo, relacionada ao meio ambiente, problemas nas comunidades locais, entre outros (BARBERO, BRITO, 2004).

A interação das empresas com o ambiente em que estão inseridas provoca modificações em ambos, afetando o comportamento e o papel das empresas na sociedade, e refletindo em mudanças nas interpretações sobre a Responsabilidade Social Corporativa. Sendo assim, faz-se necessária uma breve revisão de sua conceituação e de seus principais modelos.

O esclarecimento sobre as características e modelos de Responsabilidade Social será útil para o entendimento da sua importância na formação de Administradores, que serão precursores deste tema dentro das empresas. Assim, os diversos profissionais terão uma visão mais consciente e socialmente responsável, levando o tema para o “coração” das empresas e negócios, no lugar de ser tratado apenas como um anexo ou uma obrigação.

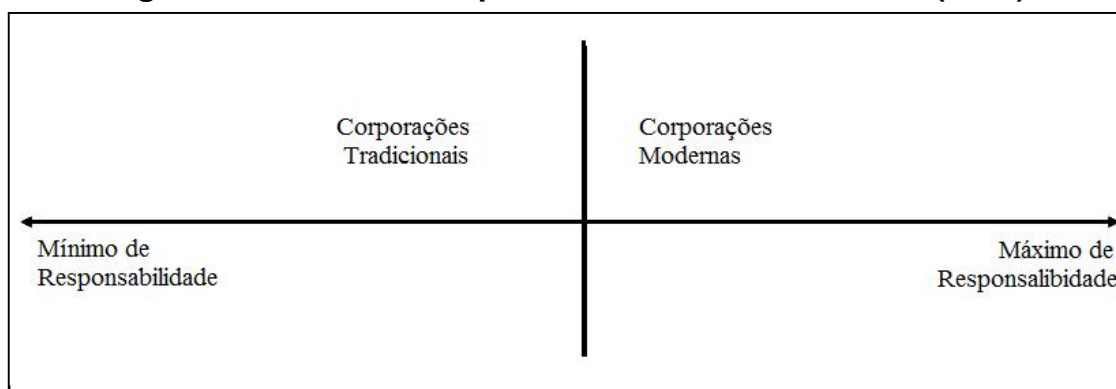
Pereira e Campos Filho (2006) identificaram alguns modelos conceituais de RSC como sendo muito representativos para o desenvolvimento e estudo do tema, devido à frequência com que são citados em publicações acadêmicas de maior relevância. Foram selecionados os modelos dos seguintes autores: Carroll (1991), Wood (1991), Enderle e Tavis (1998) e Quazi e O'Brien (2000). O presente estudo se apoiará nesta seleção de Pereira e Campos Filho (2006), apresentando os principais aspectos teóricos dos modelos indicados pelos autores. Também serão abordados os modelos de Eells (1960) e Walton (1967), pois suas propostas serviram de base para a criação de modelos posteriores. Assim, espera-se pontuar alguns modelos importantes na evolução histórica da RSC.

O uso de modelos conceituais facilita a compreensão dos fatores considerados importantes por cada autor no tocante a responsabilidade social das empresas, e seu caráter instrumental auxilia na análise da dimensão das organizações e de seu estágio de desenvolvimento social (PEREIRA, CAMPOS FILHO, 2006).

A partir dos anos 60, nos Estados Unidos, a discussão sobre a conceituação da responsabilidade social das empresas já tinha certo destaque, com a busca de modelos que pudessem descrever a RSC. Um dos pioneiros nesta busca, Eells (1960) desenvolveu um modelo pioneiro que mostrava um *continuum* do nível de

responsabilidade, apresentando as corporações modernas com mais responsabilidade e as corporações tradicionais com um mínimo de responsabilidade, como pode ser visto na (RIBEIRO, 2012). Este modelo, que pode ser observado na Figura 1, baseia-se na ideia de que as empresas modernas tem melhor entendimento das demandas sociais, por isso conseguem levar sua responsabilidade além do exigido por lei, enquanto as corporações tradicionais se restringem às exigências das leis.

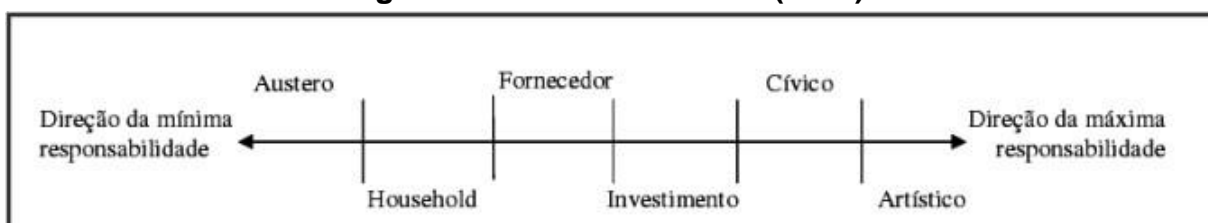
Figura 1: Modelo de Responsabilidade Social de Eells (1960)



Fonte: RIBEIRO (2012)

Ainda segundo Ribeiro (2012), o modelo proposto por Walton (1967) complementou o Modelo de Eells com outras dimensões, abordando seis modelos de responsabilidade social: (i) Austero, (ii) Doméstico, (iii) Vendedor, (iv) Investimento, (v) Cívico e (vi) Artístico. Assim, a corporação tradicional de Eells (1960) se enquadra na dimensão austera e a corporação moderna na dimensão cívica. A proposta de Walton (1967) foi criar partições no modelo que facilitassem a compreensão do comportamento das empresas, considerando das demandas sociais identificadas por ele, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Modelo de Walton (1967)

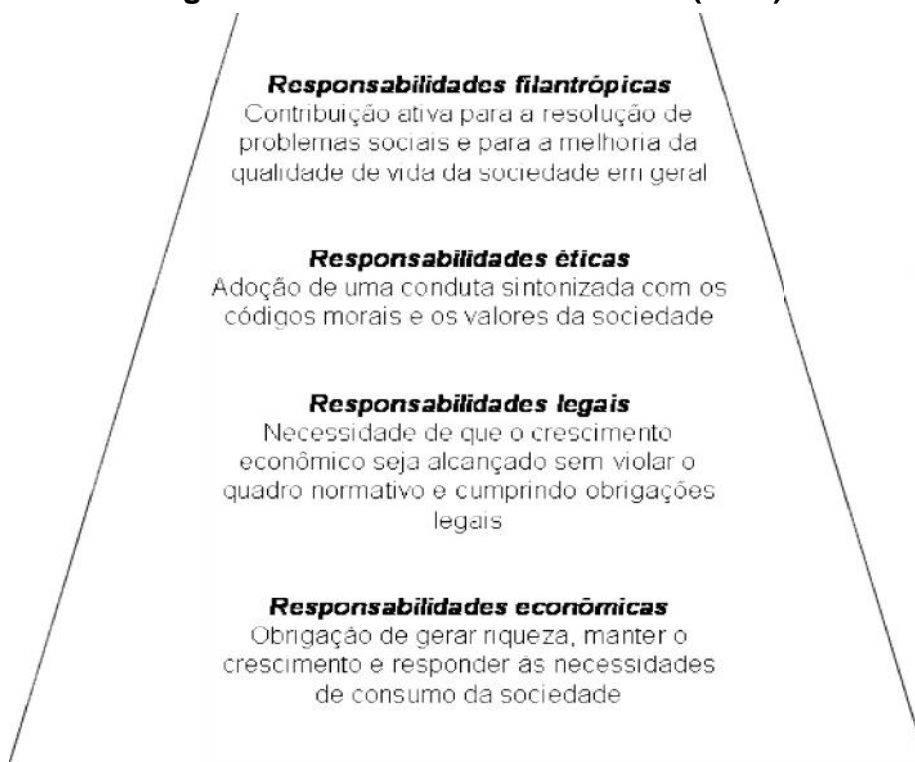


Fonte: RIBEIRO (2012)

A década de 70 viu o surgimento de outros modelos, como o de Adizes e Weston (1973) e o de Keim (1978), que foram derivados dos modelos anteriores de Eells e Walton, porém com um caráter mais prescritivo ou político, e o modelo de Carroll (1979).

Ainda nos anos 70, além do surgimento de outros modelos, viu-se Carroll (1979) propor a migração do conceito de RSC do indivíduo para a corporação, representando-a em uma pirâmide (SILVA, CHAUVEL, 2010), como pode ser visto na Figura 3. Carroll (1979) dividiu a RSC em quatro dimensões de responsabilidade: (i) econômicas, (ii) legais, (iii) éticas e (iv) filantrópicas.

Figura 3: Modelo de RSC de Carroll (1979)



Fonte: Ribeiro (2012)

O modelo de Carroll (1979) “trouxo maior enfoque na responsabilidade econômica aos modelos que o sucederam por torná-la a base da pirâmide, seguida pelas responsabilidades legal, ética e filantrópica” (RIBEIRO, 2012).

A década de 90, por sua vez, foi marcada pela criação de modelos inspirados nos modelos clássicos anteriores, como Carroll (1991, 1999), que melhorou seu próprio modelo de 1979, e que é considerado um dos mais influentes.

No século XXI, a ética passa a ser o ponto central nas discussões voltadas à RSC. os estudos de Porter e Kramer (2006) apontam a inclusão deste conceito na estratégia corporativa, juntamente com as questões relacionadas aos impactos sociais e a sua relação com o contexto competitivo (RIBEIRO, 2012). Esta linha de estudos contribuiu para esta nova tendência e adquiriu ainda mais força com as preocupações advindas das discussões da década de 90 apresentadas em Haquim (2010) – Rio 92, Relatório Brundtland, Princípios do Pacto Global etc. – acerca dos impactos de ordem socioambiental causados pelas atividades corporativas. Assim inicia-se a disseminação do conceito de sustentabilidade e seu consequente alinhamento às estratégias de negócios, trazendo uma nova concepção para a RSC, baseada na ética envolvida nas três dimensões da sustentabilidade: economia, meio ambiente e sociedade.

“Ashley et al. (2005) sugerem a análise das seguintes orientações estratégicas quanto à questão da responsabilidade social nos negócios, como sendo de fundamental importância da relação da empresa com suas partes interessadas, a saber, (i) relações com o capital nos requisitos da lei; (ii) relações com os empregados; (iii) relações com fornecedores e compradores; (iv) orientação para a prestação responsável de contas; (v) relações com a comunidade que envolve ação social empresarial, investimento social privado ou benevolência empresarial e, (vi) orientação para o ambiente natural. É importante considerar que, para cada uma dessas orientações, é necessária estratégia diferenciada por parte da organização, como forma de buscar o devido entendimento com as suas partes interessadas.” (RIBEIRO, 2012)

Com isso, cada vez mais, a RSC assume o papel de estratégia organizacional e reforça a importância das partes interessadas (*stakeholders*) da empresa para o bom andamento dos negócios e, conseqüentemente, reforça a necessidade de que os impactos da empresa sejam positivos para estes *stakeholders*.

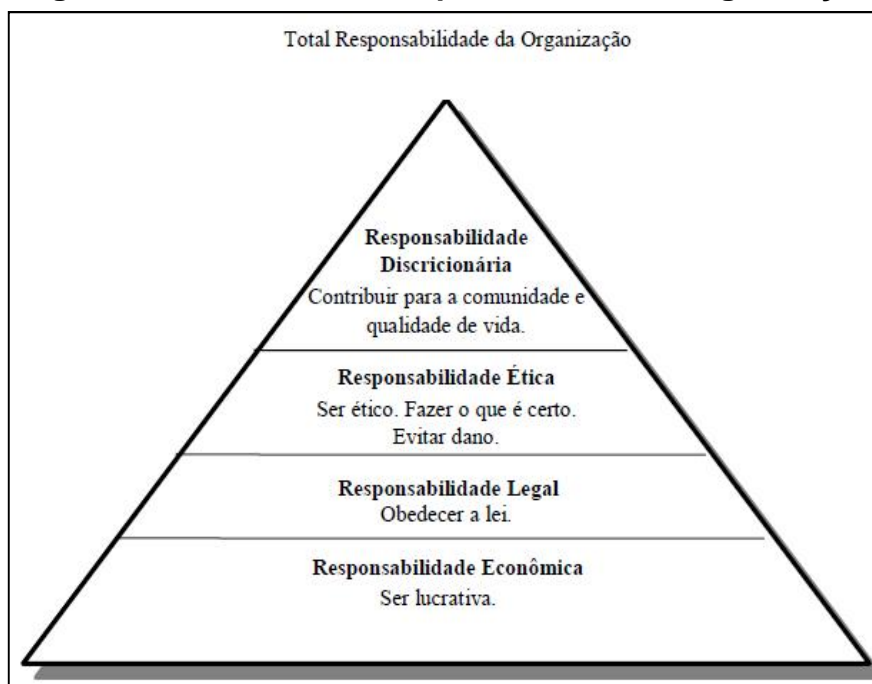
Para retratar o momento atual da RSC em uma apresentação mais aprofundada, foram selecionados os modelos de Carroll (1991, 1999), Wood (1991), Enderle e Tavis (1998) e Quazi e O'Brien (2000).

3.1 Modelo Pirâmide da Responsabilidade Social

Carroll (1991) descreve quatro componentes da RSC: econômico, voltado a busca por maximizar os ganhos a partir de desempenho consistente, em comprometimento com a lucratividade e a consistência dos lucros; legal, que deve levar em consideração as leis, cumprindo os regulamentos federais, estaduais e locais; ético, com o propósito de acompanhar, respeitar e aplicar as normas morais e éticas da sociedade em que está inserida; e filantrópico, que está ligado a oferecer recursos para o bem-estar da comunidade.

Carroll (1999) acredita que o conceito de responsabilidade social continua o mesmo e que a mudança relevante ocorrida ao longo do tempo refere-se às questões enfrentadas pelas empresas e à sua interação com a sociedade. Sendo assim, os critérios abordados em seus estudos de 1979 e 1991 continuam válidos e a pirâmide que os representa está ilustrada na Figura 4.

Figura 4: Critério de desempenho social da organização



Fonte: Elaborado a partir de Carroll (1991)

3.2 Modelo da Performance Social

O modelo de Wood (1991a), segundo Silva e Chauvel (2009) aborda a ótica do desempenho social e possui três dimensões, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2: Dimensões do Modelo de Wood (1991)

Dimensão 1: Princípios de RSC
Legitimidade – princípio institucional Responsabilidade pública – princípio organizacional Arbítrio dos executivos – princípio individual
Dimensão 2: Processos de responsabilidade social corporativa
Avaliação do Ambiente Gerenciamento de <i>Stakeholders</i> Gerenciamento das questões
Dimensão 3: Resultados das ações de responsabilidade social
Impactos sociais (interno e externo) Programas sociais Políticas sociais

Wood (1991) apresenta um modelo de avaliação do perfil de RSC consiste na análise de nove indicadores considerados pelo autor genéricos para todas as empresas e cujo objetivo é propiciar a visualização das dimensões e relacionamentos de uma empresa socialmente responsável. Estes indicadores foram classificados nas três seguintes dimensões: (i) princípios de responsabilidade social compostos por legitimidade, responsabilidade pública e arbítrio dos executivos; (ii) processos de capacidade de resposta social que consideram a percepção do ambiente, o gerenciamento dos stakeholders e a administração de questões; e (iii) resultados das ações de responsabilidade social que compreendem os efeitos nos stakeholders tanto internos quanto externos e os efeitos institucionais externos. (PEREIRA, CAMPOS FILHO, 2006).

A partir deste modelo, Swanson (1995) sugere uma complementação dos princípios de RSC com as perspectivas econômicas e normativas, ampliando assim a abrangência de suas dimensões estruturais através da inclusão de valores para o desenvolvimento econômico e social capazes de propiciar a sustentabilidade dos negócios.

3.3 Modelo Dimensional das Responsabilidades Corporativas

O modelo de Enderle e Tavis (1998) considera que a RSC, assim como o conceito de sustentabilidade, possui as dimensões econômica, social e ambiental. Silva e Chauvel (2009) também ressaltam a relação das organizações com os *stakeholders*, considerando não apenas os acionistas, mas todas as partes afetadas pelas atividades da empresa, tais como: acionistas, fornecedores, consumidores, sociedade, comunidade local, governo, empregados e dependentes, concorrentes e meio ambiente. Além das três dimensões do modelo de Enderle e Tavis (1998), os autores também defendem que as empresas podem estar em diferentes níveis éticos, sendo eles: o nível 1, quando o principal objetivo é a maximização do lucro e a empresa cumpre os mínimos requisitos éticos; o nível 2, quando a organização possui compromissos com o bem-estar social além do objetivo econômico; o nível 3, quando a empresa possui ideais éticos e é proativa em face às demandas sociais.

Esse modelo permite que cada empresa tenha diferentes níveis de conduta para cada uma das dimensões da RSC. Enderle e Tavis (1998) propõem que o objetivo da organização deve ser o equilíbrio entre as dimensões econômicas, sociais e ambientais, sem que nenhuma se sobreponha às demais. De forma que as dimensões constituam ativos das empresas agregando vantagem competitiva em um ambiente de constante mudança. Para garantir a compatibilidade com a estratégia de RSC há ainda a necessidade de mensurar e acompanhar a performance destes ativos dentro do conceito de empresa socialmente responsável. (PEREIRA, CAMPOS FILHO, 2006).

3.4 Modelo Bidimensional da Responsabilidade Social Corporativa

De acordo com Quazi e O'Brien (2000), as ações de RSC podem ser amplas ou restritas. São amplas quando envolvem atividades que vão além da visão clássica e econômica. São restritas quando se limitam a uma visão de maximização de lucros. O modelo possui quatro quadrantes: visão clássica, visão socioeconômica, visão filantrópica e visão moderna (SILVA, CHAUVEL, 2009).

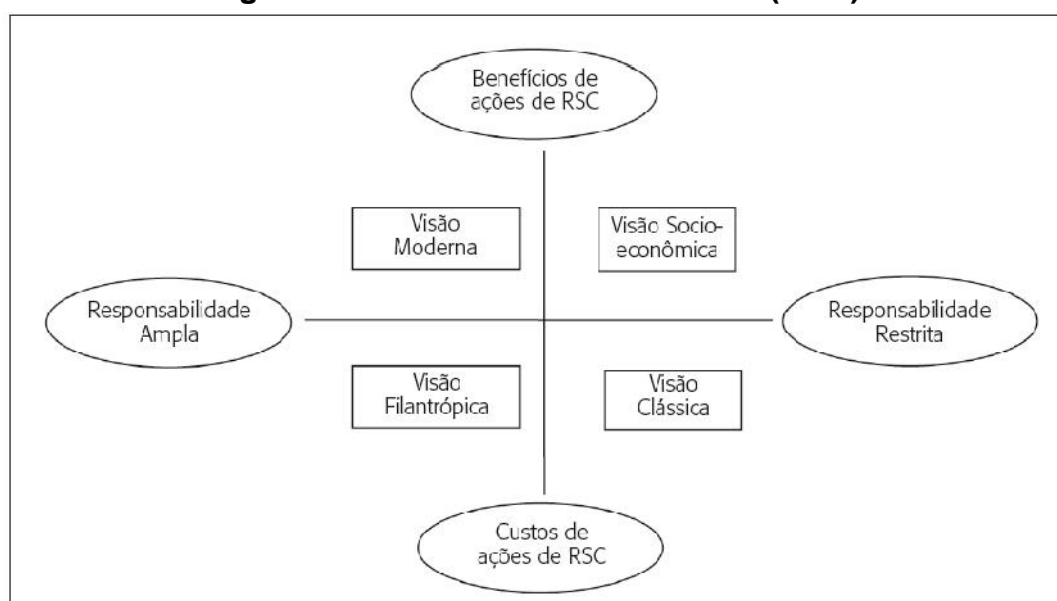
Ainda segundo os autores, estas visões são classificadas da seguinte forma:

- Visão clássica: baseia-se na maximização dos lucros para os acionistas e enxerga ações sociais como custos;

- Visão socioeconômica: aceita apenas as práticas de RSC que tragam benefícios tais como a construção de bom relacionamento com clientes e fornecedores;
- Visão filantrópica: as ações sociais são resultado de sentimentos éticos em relação à sociedade; e
- Visão moderna: ações de RSC geram benefícios de curto prazo e longo prazo, além de salientar a necessidade de corresponder às demandas dos *stakeholders*.

O método também identifica a responsabilidade social como ampla ou restrita, mediante a análise das atividades corporativas. A dimensão em que a empresa se encontra é definida pelo seu posicionamento dentro do modelo gráfico proposto por Quazi e O'Brien (2000), conforme ilustrado na Figura 5, as visões contempladas no conceito são o resultado do grau de responsabilidade adotado somado à análise do resultado das ações sociais (PEREIRA, CAMPOS FILHO, 2006).

Figura 5: Modelo de Quazi e O'Brien (2000)



Fonte: PEREIRA, CAMPOS FILHO (2006)

A responsabilidade ampla vai além das responsabilidades clássicas e econômicas, enquanto que a responsabilidade restrita visualiza apenas a maximização do lucro. As ações sociais com benefícios à longo prazo para a empresa correspondem àquelas realizadas por empresas modernas ou filantrópicas, ou seja, inseridas na responsabilidade ampla e suas ações são realizadas mesmo que não tragam retornos ao longo do tempo.

Quanto à responsabilidade restrita, mesmo levando em consideração que as ações sociais geram valor para a empresa, como faz a visão socioeconômica, a função de maximização dos lucros continua a ser a principal. Já na visão clássica, as ações sociais não são consideradas capazes de gerar valor, ou seja, não trariam benefícios à empresa (PEREIRA, CAMPOS FILHO, 2006).

4 ABORDAGEM DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

O exercício da profissão de Administrador exige do profissional uma variedade de competências e habilidades que o permitam lidar com a diversidade de situações existentes nas realidades organizacionais e nos contextos sociais.

Govekar e Rishi (2007) destacam algumas competências necessárias para a atuação dos administradores no complexo cenário econômico global, como: capacidade de aplicar rigor acadêmico equilibrado em um ambiente prático; habilidades de trabalho individual e em grupo; capacidade de resolução de problemas em um ambiente organizacional dinâmico; a compreensão de diversidade; e a capacidade de considerar múltiplos pontos de vista simultaneamente.

Os autores Vergara e Branco (1993) reforçam esta ideia, apontando que os administradores precisam saber lidar, nas decisões organizacionais, tanto com a lógica dos computadores quanto com as interações humanas; esses profissionais necessitariam, portanto, de uma visão totalizada para o bom exercício de sua profissão.

No caso da Administração, este tema traz um grande impacto à medida que incita discussões sobre o papel das empresas na sociedade. O ensino de Responsabilidade Social é importante dentro dos cursos de Administração para que os profissionais formados sejam mais conscientes em relação às questões sociais e estejam mais preparados para lidar com estas, seja atuando como empreendedores, em uma empresa ou em uma organização do terceiro setor.

Para a formação de profissionais com este perfil, educadores da área de Administração “precisam desenvolver estratégias cuidadosas que considerem os direcionadores de mudança, tal como globalização, tecnologias de mudanças, mudanças demográficas e desregulamentação” (FRIGA, BETTIS, SULLIVAN, 2004, p. 96).

No Brasil, as profissões são regulamentadas pelo Estado com o objetivo de “garantir que a prestação de serviços que interferem na saúde e no patrimônio da população seja realizada por profissionais com habilidade técnica e legal para isso”

(ANDRADE, 2005, p. 62). De forma semelhante, os cursos de Ensino Superior são regulamentados e avaliados com o objetivo de garantir uma formação profissional mínima de qualidade.

Dentro das dimensões avaliadas pelo SINAES, inclui-se “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (BRASIL, 2004).

A presença do tema Responsabilidade Social nos cursos de Administração é uma demanda não só do mundo corporativo e da sociedade, mas também do meio acadêmico, que vê uma oportunidade de aprofundar e difundir o tema na sociedade e na academia (WU et al., 2010). A universidade tem, portanto, o papel fundamental de oferecer uma formação que contemple aspectos da Responsabilidade Social, pois seus alunos “irão ocupar cargos em empresas e irão enfrentar situações que envolvam, por exemplo, aspectos éticos ou aspectos de conciliação de interesses organizacionais sociais” (SILVA, CHAUVEL, 2009).

Uma pesquisa realizada por Silva e Chauvel (2010), em complemento a sua pesquisa em Silva e Chauvel (2009), mostrou que estudantes de cursos de Administração consideram a responsabilidade social um tema importante para a sua formação profissional, mas entendem que a abordagem e o espaço dados a este tema em seus cursos não tem sido suficientes para consolidar o tema em sua formação de forma mais completa e avançada. Esta pesquisa também mostrou que “há evidências de que os alunos possuem dúvidas e questionamentos sobre o tema RSC que gostariam de esclarecer” (SILVA, CHAUVEL, 2010, p. 15), reforçando a necessidade de se integrar melhor este tema ao ensino de Administração.

Ainda, a pesquisa buscou identificar práticas que, na percepção dos alunos, pudessem ser adotadas nas instituições de ensino para melhorar o ensino da RSC na graduação em Administração. Os resultados apontaram que os alunos querem uma abordagem prática, em complemento à teórica, que parece oferece uma compreensão superficial do tema (SILVA, CHAUVEL, 2010). A Tabela 5 mostra as opções apresentadas aos alunos e a frequência das respostas (era permitido escolher mais de uma opção), cujos resultados confirmam que os alunos esperam uma abordagem mais prática do tema no ensino de Administração.

Tabela 5: Alternativas para melhorar o ensino de RSC

Opções	Frequência
Ter uma disciplina de RSC	52%
Incluir o tema RSC na ementa de disciplinas, como Recursos Humanos e Marketing	55%
Realizar seminários, palestrar sobre o tema, levando executivos a contar experiências práticas	69%
Desenvolver trabalhos sobre o tema, para os alunos aprenderem na prática	48%
Realização de um programa de trabalho voluntário, para os alunos participarem	39%
Outros	1%

Fonte: Adaptado de Silva e Chauvel (2010, p. 16)

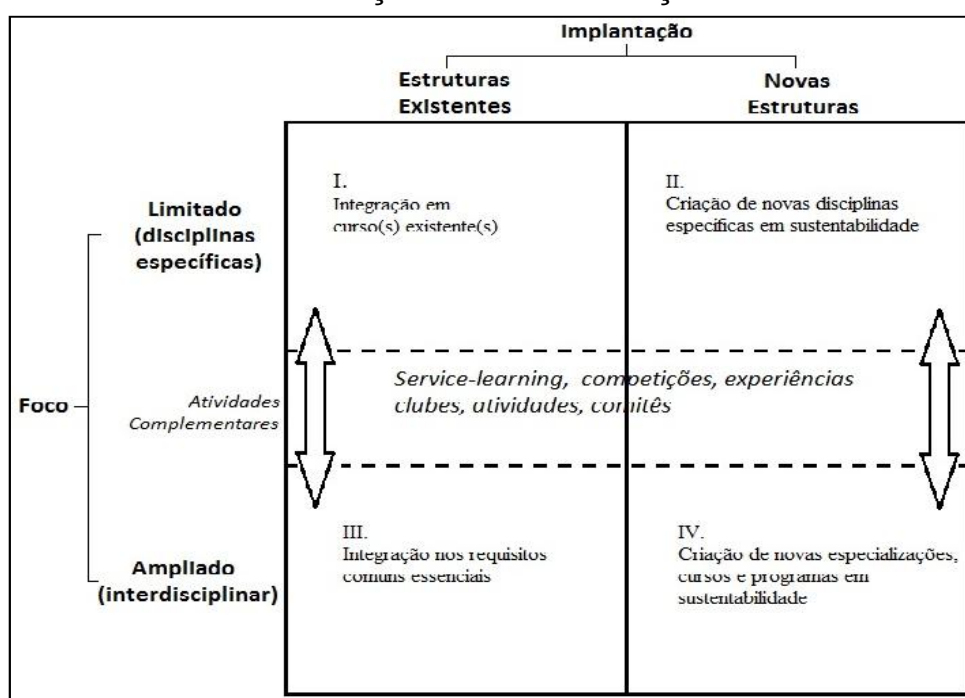
Rusinko (2010a) apresenta um modelo matricial para a integração da sustentabilidade no ensino superior. Na busca de uma visão abrangente, o modelo trata sustentabilidade de uma forma ampla, incluindo questões ambientais, sociais e econômico-financeiras, considerando que estas três dimensões devem estar inseridas no contexto educacional. Esta abordagem é condizente com a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a qual diz que a integração das três dimensões da sustentabilidade na educação visa “permitir que todas as pessoas desenvolvam conhecimento, habilidades e perspectivas necessárias para tomar decisões para a melhoria da qualidade de vida em todos os níveis” (RUSINKO, 2010a, p. 251).

A integração proposta por este modelo não envolve apenas o currículo dos cursos, mas também atividades complementares, possibilitando que a sustentabilidade seja integrada desde as disciplinas oferecidas até as práticas e políticas institucionais das instituições de ensino superior. O tema de Responsabilidade Social tratado nesta pesquisa está inserido dentro da dimensão social de sustentabilidade, segundo a conceituação de Rusinko (2010b).

Como o propósito desse estudo é a discussão sobre a integração de sustentabilidade no ensino de Administração, será utilizada uma versão estendida do modelo de Rusinko (2010a), desenhada para o ensino de Administração, apresentada em Rusinko (2010b). A matriz construída em Rusinko (2010b) aborda a questão da integração da sustentabilidade especificamente na educação em

Administração, utilizando as dimensões estrutura de implantação e foco, como ilustrado na Figura 6. A estrutura de implantação pode ser através das estruturas já existentes, por exemplo, inserir a sustentabilidade como um tópico novo em curso já existente, ou criar novas estruturas, como novos cursos, seminários ou programas sobre sustentabilidade; o foco pode ser limitado, que está direcionado a disciplinas específicas, ou ampliado, mais interdisciplinar e trabalhado também além das disciplinas (RUSINKO, 2010b).

Figura 6: Matriz de integração de sustentabilidade na educação em Administração



Fonte: Adaptado de Rusinko (2010b)

Segue a descrição dos quadrantes, segundo Rusinko (2010b):

- Quadrante I: representa integração da sustentabilidade através de estruturas já existentes e com um foco limitado, relacionado a disciplinas específicas;
- Quadrante II: representa integração da sustentabilidade com um foco limitado, relacionado a disciplinas específicas, mas através da criação de novas estruturas;
- Quadrante III: representa integração da sustentabilidade através de estruturas já existentes e com um foco ampliado, interdisciplinar; e
- Quadrante IV: representa integração da sustentabilidade através de novas estruturas e com um foco ampliado, interdisciplinar.

Pode-se observar ainda que a matriz aponta a possibilidade de integração da sustentabilidade na educação em Administração através de atividades complementares, localizada no centro da matriz e independente dos quadrantes, ainda que possa ser utilizada em qualquer um deles (RUSINKO, 2010b). Também é necessário ressaltar que o modelo é flexível, possibilitando que as instituições se movimentem dentro da matriz, para se posicionar com a estratégia mais adequada ao seu contexto e seus objetivos, inclusive com a possibilidade da adoção de mais de uma das estratégias apresentadas na matriz.

Dentre as atividades complementares que podem ser usadas para integrar a sustentabilidade no ensino de Administração, este estudo destacará a metodologia *service-learning*, que será apresentada no próximo capítulo. Esta metodologia pode ser aplicada para complementar qualquer uma das estratégias apresentadas na matriz, reforçando os conceitos de sustentabilidade trabalhados por elas, seja em estruturas existentes ou novas, e com foco limitado ou ampliado, através da vivência de experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2005) definem atividades complementares como:

“Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.” (BRASIL, 2005).

O conceito de atividades complementares é amplo e poderia ser utilização para a implantação de projetos *service-learning*. A análise das DCN também pode

É importante destacar que a integração de Responsabilidade Social no ensino de Administração não trata exclusivamente das ideias e teorias de responsabilidade social corporativa, mas de um conceito mais amplo de preocupação com o

desenvolvimento da sociedade, que deve ser trabalhado não apenas pelas empresas e seus profissionais, mas também por outros segmentos da sociedade.

Principalmente no primeiro momento das discussões sobre a atuação da empresa de maneira socialmente responsável, associava-se responsabilidade social a práticas assistencialistas ou filantrópicas; no entanto, a evolução deste tema mostrou que este tipo de prática pode prejudicar, em muitos casos, o real desenvolvimento dos grupos a que se destinam, contrariando a noção atual de responsabilidade social (CRUZ et al., 2010).

5 SERVICE-LEARNING

Um método de ensino é o “conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objetivos” (OLIVEIRA, CRUZ, 2007). A escolha do método de ensino deve levar em consideração os objetivos educacionais, o conteúdo da disciplina, as peculiaridades dos alunos e o contexto, em busca do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Nos últimos anos, tem surgido iniciativas em escolas de Administração para complementar o ensino teórico e expositivo tradicional com experiências de aprendizado envolvendo o mundo real (não acadêmico) (OVEKAR, RISHI, 2007).

O *service-learning* ou a aprendizagem-serviço é “uma metodologia pedagógica que promove atividades estudantis solidárias, não somente para atender as necessidades da comunidade, mas também para melhorar a qualidade do aprendizado acadêmico e a formação pessoal em valores, e para (promover) a participação cidadã responsável” (Centro Latinoamericano de Aprendizado e Serviço Solidário, 2012). A palavra serviço tem como significado “ação ou efeito de servir, de dar de si algo em forma de trabalho” (HOUASSIS, 2012), mas é popularmente utilizada para designar um setor comercial; assim, o termo em inglês será mantido para evitar distorções na interpretação da expressão.

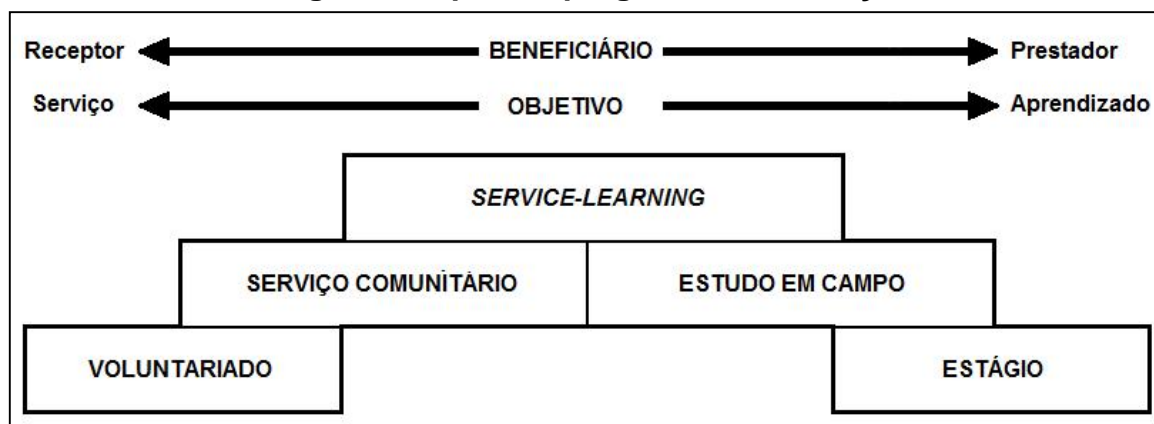
Segundo Kenworthy-U'Ren (2008), houve uma boa integração desta metodologia no ensino superior na última década, com um crescimento significativo na utilização do *service-learning* em uma variedade de disciplinas, níveis educacionais e universidades em todo o mundo; essa expansão levou também a uma legitimação acadêmica da utilização desta ferramenta de ensino em ambientes educacionais do ensino superior. Cerca de um quarto das instituições de ensino superior americanas tem desenvolvido projetos com a metodologia *service-learning* (NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE, 2011).

A criação da *Campus Compact*, uma associação americana que reúne instituições de ensino superior comprometidas a promover o engajamento cívico e a consciência social dos alunos em alinhamento com o ensino, é um exemplo da expansão do *service-learning* pelas universidades dos Estados Unidos, reunindo membros de cerca de 1.200 instituições, que representam cerca de 6 milhões de estudantes. Em seu *website*, estão disponíveis para consulta mais de 300 casos

exemplares de projetos *service-learning* com variadas configurações: voltados para cursos de graduação, pós-graduação ou educação executiva; aplicados em disciplinas diversas; obrigatórios ou facultativos; e de curta ou longa duração. (CAMPUS COMPACT, 2011). Esta associação também disponibiliza recursos e treinamentos para o corpo docente, preparando-os para a integração de *service-learning* no currículo da instituição.

Para compreensão da metodologia *service-learning*, é importante identificar as diferenças entre essa e outros tipos de experiência prática dos estudantes (que ele chama de programas de serviço). Furco (1996) identifica cinco tipos de programas de serviço – Voluntariado, Serviço Comunitário, Estágio, Estudo em Campo e *Service-learning* – e aponta dois fatores que os diferenciam: objetivo principal e beneficiário principal. A Figura 7 mostra um *continuum* no qual cada programa de serviço identificado ocupa uma posição de acordo com o seu objetivo principal (ou foco), que varia entre o serviço e o aprendizado, e o seu beneficiário principal, que varia entre o receptor e o prestador do serviço.

Figura 7: Tipos de programas de serviço



Fonte: Adaptado de Furco (1996)

A partir do conceito utilizado na construção da Figura 7, Furco (1996) elabora definições para cada um dos programas de serviço, apresentadas no Quadro 3. O autor também explica que o termo *service-learning* deve ser escrito de forma hifenizada para reforçar seu foco em ambos os termos *service* (serviço) e *learning* (aprendizado) de forma equilibrada, conforme sua definição.

Quadro 3: Conceitos dos tipos de programas de serviço, segundo Furco (1996)

Tipos de programas de serviço – Conceitos	
Voluntariado	Engajamento de estudantes em atividades nas quais a principal ênfase está no serviço sendo prestado e o principal beneficiário pretendido é o receptor do serviço.
Serviço Comunitário	Engajamento de estudantes em atividades que tem como principal foco tanto o serviço prestado quanto os benefícios que essas atividades oferecem aos receptores do serviço (por exemplo, distribuir comida a pessoas sem-teto durante os feriados). Os estudantes recebem alguns benefícios ao aprender mais sobre como o seu serviço faz diferença na vida dos receptores do serviço.
Estágio	Programas de estágio envolvem estudantes em atividades de serviço principalmente com o propósito de proporcionar-lhes experiências práticas que aumentam o seu aprendizado ou entendimento sobre assuntos relevantes a uma área de estudo específica.
Estudo em Campo	Programas de Estudo em Campo proporcionam aos alunos oportunidades de serviço co-curriculares que estão relacionadas, mas não diretamente integradas com seus estudos acadêmicos formais. Os alunos realizam o serviço como parte de um programa que foi projetado principalmente para melhorar a compreensão dos alunos sobre um campo de estudo, enquanto também proporciona ênfase significativa no serviço prestado.
<i>Service-learning</i>	Diferencia-se de outras experiências educacionais práticas por sua intenção de beneficiar igualmente ambos o prestador e o receptor do serviço, assim como garantir igual foco entre o serviço sendo prestado e o aprendizado em andamento.

Fonte: Adaptado de Furco (1996, p. 11-12)

A aplicação da metodologia *service-learning* tem potencial para transformar a educação no nível da graduação à medida que expande a aprendizagem espacial e temporalmente para além da sala de aula tradicional e a aproxima do mundo real, permitindo que os alunos vivenciem incertezas, dificuldades e complexidades encontradas na área de gestão atualmente e, assim, estejam mais bem preparados suas futuras carreiras e para o nível de pós-graduação (GOVEKAR, RISHI, 2007, p. 9).

O desenvolvimento de projetos *service-learning* dentro de disciplinas como Ética e Responsabilidade Social cria a uma oportunidade de se desenvolver mais do que uma consciência moral e social nos alunos, mas de impactá-los de forma que entendam a responsabilidade de suas ações e de seus empregadores, perante a sociedade (Kolenko et al., 1996).

A apresentação da metodologia *service-learning* será baseada principalmente no trabalho de Kolenko et al. (1996), que fizeram uma análise crítica, sob uma perspectiva prática, de nove projetos de *service-learning* realizados por diferentes instituições de ensino superior. A partir dessa análise, conseguiram formatar aspectos em comum, que podem ser utilizados para orientar a implantação de novos projetos *service-learning*.

5.1 Objetivos do *service-learning*

Em termos educacionais, um projeto *service-learning* tem como objetivo proporcionar uma experiência educacional aos estudantes que envolva “(a) participar de uma atividade de serviço organizado que atenda às necessidades identificadas de uma comunidade e (b) refletir sobre a atividade de serviço de tal forma a obter uma maior compreensão do conteúdo do curso, uma avaliação ampliada da disciplina, e um acentuado senso de responsabilidade cívica” (BRINGLE & HATCHER, 1995, p. 112). Por isso, é importante definir quais são os objetivos de aprendizado pretendidos, para que o projeto seja elaborado de maneira a possibilitar o alcance desses objetivos.

O desenvolvimento de projetos *service-learning* dentro de disciplinas como Ética e Responsabilidade Social cria a uma oportunidade de se desenvolver mais do que uma consciência moral e social nos alunos, mas de impactá-los de forma que entendam a responsabilidade de suas ações, e de seus empregadores, perante a sociedade (Kolenko et al., 1996).

É muito importante definir quais serviços serão prestados à comunidade, sempre levando em consideração as necessidades e objetivos da comunidade. Esta questão é delicada, pois a ocorrência de conflitos entre membros da comunidade e estudantes prejudicariam tanto o aprendizado dos alunos como as atividades da comunidade e o seu relacionamento com as universidades (Kolenko et al., 1996).

O Centro Latinoamericano de Aprendizado e Serviço Solidário (2012) caracteriza a dupla intencionalidade do *service-learning*: a intencionalidade solidária, que é oferecer um serviço eficaz à comunidade; e a intencionalidade pedagógica, que é melhorar a qualidade do aprendizado acadêmico e formar cidadãos participativos e solidários.

5.2 Fundamentos pedagógicos

Bringle e Hatcher (1995) apontam que o Modelo de Aprendizagem Experimental¹ de Kolb (1984) serviu de base teórica para o desenvolvimento de programas educacionais baseados na experiência. Os autores resumem o modelo de Kolb (1984) como um ciclo de aprendizagem com quatro etapas: experiência concreta (sentir), observação reflexiva (observar), conceitualização abstrata (pensar) e experimentação ativa (fazer).

É preciso estar atento, pois a prática e a experiência não são suficientes para desenvolver as questões morais e sociais que o *service-learning* pretende. Para obter um bom resultado de aprendizado através do *service-learning*, é necessário que o aprendizado experimental seja acompanhado por uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e a realidade vivenciada na comunidade (KOLENKO et al., 1996). Sendo assim, reforça-se a importância das quatro etapas do ciclo de aprendizagem descrito por Kolb (1984) dentro dos projetos de *service-learning*.

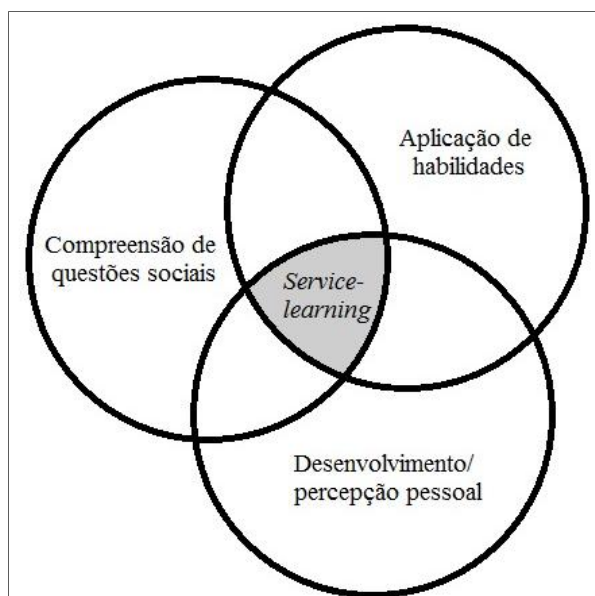
As experiências vivenciadas em projetos *service-learning* promovem uma expansão do universo conhecido dos alunos para além dos limites dos projetos tradicionais; diante de um universo diverso e desconhecido, os alunos são impelidos a de construir novos conceitos de realidade e a rever os modelos e conceitos pessoais que construíram durante suas vidas, abrindo as portas para um grande desenvolvimento pessoal (GOVEKAR, RISHI, 2007).

5.3 Componentes temáticos

Kolenko et al. (1996) identificaram que os projetos de *service-learning* das escolas analisadas foram elaborados em cima de três componentes temáticos a serem trabalhados: *personal insight* (desenvolvimento/percepção pessoal), *understanding social issues* (compreensão de questões sociais) e *application of skills* (aplicação de habilidades), conforme apresentado na Figura 8. A ênfase em cada componente pode variar de acordo com a estrutura e o currículo das universidades bem como com o objetivo de seu projeto, mas os três componentes sempre se fazem presentes.

¹ O termo experimental será utilizado neste trabalho com o sentido de “que tem fundamento ou base na experiência; empírico” (HOUASSIS, 2012)

Figura 8: Composição temática dos projetos de *service-learning*



Fonte: Adaptado de Kolenko et al. (1996)

Quanto ao componente *understanding social issues* (compreensão de questões sociais), este se refere ao grau de envolvimento entre os alunos e a comunidade proposto pelo projeto de *service-learning*. Este grau de envolvimento pode variar entre: simples observação, que objetiva aumentar a consciência social e gerar questionamentos morais a partir da simples exposição de uma realidade social diferente aos alunos; trabalho direto, no qual os alunos entram em contato direto com uma realidade social diferente e essa vivência lhes permitirá testar e questionar seus valores, princípios e comportamentos no dia-a-dia; ou liderança, que exige um alto envolvimento dos alunos para que eles não só tenham a experiência de uma realidade social diferente, como também participem e planejem na busca da melhoria dessa realidade (KOLENKO et al., 1996).

Por fim, o componente *application of skills* (aplicação de habilidades) relaciona-se ao quanto o projeto de interação com a comunidade vai exigir dos alunos a utilização de suas habilidades e conhecimentos na área de Administração. Diante de uma realidade diferente, os alunos tem oportunidade de buscar a aplicação prática de suas habilidades e conhecimentos na área de Administração para atender necessidades da comunidade, resolver problemas e modificar a realidade. O *service-learning* dá a esses alunos uma oportunidade rara em cursos de administração: acompanhar a implantação e observar os resultados dos projetos e propostas elaborados por eles (KOLENKO et al., 1996).

5.4 Questões curriculares

A metodologia *service-learning* pode ser aplicada em diferentes disciplinas dos cursos de Administração. Sua aplicação em disciplinas obrigatórias é recomendada quando o objetivo é expor os alunos as questões sociais, de forma a promover seu desenvolvimento pessoal e aumentar sua consciência social, mas com baixo nível de envolvimento; por outro lado, quando o objetivo é que os alunos busquem a aplicação de suas habilidades e conhecimentos diretamente em questões sociais e/ou éticas, com um maior nível de envolvimento, recomenda-se que a metodologia seja utilizada em disciplinas eletivas (KOLENKO et al., 1996)

Um estudo de Wu et al. (2010) sobre o ensino de sustentabilidade em cursos de Administração nos Estados Unidos apontou que, dos cursos com disciplinas específicas sobre o tema, cerca de 57% ofereciam essas disciplinas de forma obrigatória e 43% como eletivas. Ainda, mostrou que 44,6% dessas disciplinas eram oferecidas para o nível de graduação, enquanto 55,4% eram oferecidas para o nível de pós-graduação.

Já o modelo matricial de Rusinko (2010b) oferece uma alternativa, propondo que esta metodologia pode ser integrada aos cursos sem necessariamente estar ligada a alguma disciplina de conteúdo teórico. Neste caso, os projetos de *service-learning* poderiam ser agregados ao currículo do curso como, por exemplo, tipo de atividade complementar ou como uma prática social (próximo ao conceito de estágio).

5.5 Barreiras

Uma das dificuldades de se obter sucesso na implantação de um projeto *service-learning* é a necessidade do envolvimento e comprometimento de vários *stakeholders* com necessidades diferentes a serem atendidas, como membros das instituições de ensino, alunos e representantes das comunidades (KENWORTHY-U'REN, 2008).

Conhecer as principais barreiras para o sucesso da aplicação da metodologia *service-learning* é um fator relevante para que essa aplicação seja planejada de forma a minimizar as barreiras e estruturar a disciplina o melhor possível.

As principais barreiras identificadas por Kolenko et al. (1996) são:

- (1) Resistência do corpo docente: metodologia mais complicada do que as tradicionais já aplicadas, sem reconhecimento institucional estabelecido;
- (2) Percepção negativa da metodologia por experiências malsucedidas;
- (3) Excesso de trabalho: maior comprometimento e dedicação exigido por parte dos professores envolvidos, especialmente quando comparados à tradicional metodologia de aulas expositivas;
- (4) Apoio institucional insuficiente: questões de financiamento e suporte para a realização dos projetos, mesmo quando esse financiamento e suporte vem de programas externos, ainda há resistência por parte de alguns membros devido a mobilização institucional necessária;
- (5) Confiabilidade: preocupação da instituição em ser capaz de garantir a integridade e segurança dos alunos e a qualidade do ensino.
- (6) Resistência do corpo discente: resistência inicial muito comum; questionamento sobre a relevância do projeto para a sua formação educacional enquanto administradores, e também questionamento sobre as exigências para a participação dos projetos;
- (7) Envolvimento pessoal dos professores: quando o professor tem envolvimento pessoal em alguma causa, há uma tendência que esta não seja tratada tão objetivamente quanto outras;
- (8) Resistência da comunidade: algumas comunidades oferecem resistência devido a possibilidade de choque de cultura e de dificuldade de integração nos calendários, além disso, os projetos de *service-learning* às vezes são percebidos como uma interferência à comunidade e não como um benefício;

Kenworthy-U'Ren (2008) analisou como a continuidade da aplicação dessa metodologia ao longo dos anos influenciou as barreiras identificadas por Kolenko et al. (1996): confiabilidade e percepção negativa da metodologia por experiências malsucedidas praticamente desapareceram; apoio institucional insuficiente, resistência do corpo docente, resistência do corpo discente e resistência da comunidade reduziram significativamente; enquanto excesso de trabalho e envolvimento pessoal dos professores mantiveram-se as mesmas.

Neste caso, convém destacar que Kolenko et al. (1996) analisa um cenário em que a aplicação da metodologia *service-learning* ainda não estava consolidada,

enquanto o cenário analisado por Kenworthy-U'Ren (2008) já tinha a metodologia consolidada. Assim, é importante utilizar ambas as análises quando na aplicação da metodologia *service-learning* em um novo cenário: a primeira para estudar as barreiras que serão enfrentadas no início da aplicação e a segunda para verificar o caminho que se deseja trilhar para minimizar essas barreiras.

Kolenko et al. (1996) apontam ainda os seguintes fatores críticos para o sucesso da implantação de *service-learning*: a importância de um líder para a implantação da metodologia; a importância da construção de uma rede de suporte a metodologia, aumentando o envolvimento da instituição de ensino com a comunidade; e a importância do comprometimento dos alunos com o aprendizado e a metodologia (uso de contrato de aprendizado).

Sobre os custos e dificuldades do *service-learning*, Govenkar e Rishi (2007) alegam seriam ainda maiores “os custos de não levar o aprendizado em sala de aula além de uma exposição e discussão sobre o mundo real, que é repleto de complexidades, não ensinar os estudantes sobre a natureza dinâmica do ambiente de negócios, e não enfatizar a inovação” (GOVENKAR, RISHI, 2007); e que essa reflexão poderia inspirar não só o desenvolvimento de currículos para reforçar as competências de graduação, mas também a promoção de vínculos entre os docentes, os estudantes, a comunidade local e a universidade.

6 METODOLOGIA

O foco teórico central do estudo é a discussão da formação profissional do Administrador como um sujeito sensibilizado quando às questões de sustentabilidade e Responsabilidade Social. Para tal, apresentou-se um referencial teórico sobre ensino de Administração e Responsabilidade Social de forma a permitir a contextualização destes temas e a abrir um espaço para a discussão da utilização da metodologia *service-learning*, cujo referencial teórico também foi apresentado, como uma forma de integrar a sustentabilidade no ensino de Administração.

Para este estudo exploratório, foi realizado um estudo de caso de dois programas brasileiros de extensão universitária em duas instituições de ensino superior diferentes. Segundo Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, quando os limites entre fenômeno e contexto não estão bem definidos. As unidades de análise do estudo são os programas de cada instituição, e as unidades de observação são os professores entrevistados nas instituições de ensino.

Os programas foram descritos e posteriormente analisados sob o enfoque da metodologia *service-learning*. Desta forma, foi possível discutir as possíveis contribuições da utilização desta metodologia no Brasil para o ensino de Responsabilidade Social em cursos de graduação em Administração.

6.1 Instrumentos de coleta de dados

Este estudo analisou as experiências de duas instituições de ensino superior quanto a integração da sustentabilidade em seu plano educacional, permitindo a identificação dos seguintes aspectos: estrutura do curso de graduação em Administração, como estão desenvolvendo as disciplinas relacionadas com temas sociais; metodologias adotadas; e projetos extracurriculares nos quais os alunos atuam. Esta análise foi complementada pela comparação entre a metodologia apresentada no referencial teórico e os casos apresentados. Este estudo caracteriza-se como qualitativo-descritivo, os procedimentos de coleta de dados utilizados foram pesquisa bibliográfica e entrevistas em profundidade.

Os casos selecionados para este estudo foram o “Programa de Estudos em Gestão Social”, da Fundação Getulio Vargas (FGV), e o programa de extensão

“Projetos de Extensão de Ação Contínua”, da Universidade de Brasília (UnB). A seleção dessas práticas se deve não só ao destaque que ambas as escolas de Administração tiveram nos últimos anos no ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), instrumento de avaliação do Ensino Superior utilizado pelo Ministério da Educação em que ambas foram classificadas com o conceito máximo, como também pela acessibilidade das informações.

6.2 Procedimentos de coleta de dados

Além das informações coletadas através de meios eletrônicos e com as próprias instituições, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um professor do curso de Administração de cada escola. As entrevistas foram conduzidas pela Professora Doutora Fátima Bayma de Oliveira para a sua pesquisa “Projeto de Avaliação de Cursos de Administração: desenvolvimento de empreendedores voltados para projetos sociais comunitários”, aprovado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em 2010, e disponibilizadas para complementar o conteúdo deste estudo. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, sendo ambos disponibilizados para o pesquisador deste estudo.

6.3 Participantes

As entrevistas foram conduzidas com um professor de cada instituição de ensino cujo programa foi apresentado neste estudo. O perfil dos entrevistados é de professores do curso de graduação em Administração, com interesse e/ou formação na área de sustentabilidade, grande experiência na área de ensino e participação (atual ou anterior) na coordenação do curso de graduação em Administração.

A escolha dos participantes se justifica devido a sua capacidade de contribuir para o alcance de alguns objetivos do estudo, como a identificação e descrição de dois casos brasileiros. Tratando-se de um estudo qualitativo, considerou-se que o conhecimento e perfil dos entrevistados os qualificou como sujeitos significantes para a realização da pesquisa.

6.4 Análise de dados

O método escolhido para análise dos dados foi a análise de conteúdo. Bardin (1977, p.42) conceitua a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

O procedimento de análise das entrevistas foi a análise categorial, que submete todo o texto a um processo de classificação e recenseamento segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido, que são agrupados em categorias (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo conduzida foi de grade aberta, na qual as categorias de análise dos dados são identificadas conforme vão surgindo e podem sofrer alterações durante o andamento da pesquisa (VERGARA, 2008).

Os critérios utilizados para a categorização foram semânticos, resultando na formação de categorias temáticas. As seguintes categorias foram identificadas e utilizadas para a análise de conteúdo das entrevistas: Categoria 1: Desenvolvimento sustentável, Categoria 2: Ensino de Administração, Categoria 3: Práticas do Curso em Questões Sociais e Categoria 4: Atuação no Terceiro Setor. Dentro das categorias identificadas, foi realizada também uma análise comparativa das respostas dos entrevistados, com o objetivo de ampliar a compreensão dos temas tratados.

Bardin (1977) ressalta a importância de se identificar as unidades de registro e de contexto em uma análise de conteúdo categorial. A unidade de registro corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 1977, p. 104); no presente estudo, a unidade de registro é o tema. A unidade de contexto corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 1977, p. 107); neste estudo, sendo uma análise temática, a unidade de contexto é o parágrafo.

7 CASOS BRASILEIROS E *SERVICE-LEARNING*

Como apresentado anteriormente, a integração da sustentabilidade à educação em Administração pode ocorrer de várias formas, sendo o *service-learning* a que queremos destacar aqui.

Serão analisados dois casos práticos desenvolvidos em universidades brasileiras para a integração da sustentabilidade em seu plano educacional e, a partir destas experiências, serão discutidas as contribuições da metodologia *service-learning* para esses projetos e também as peculiaridades envolvendo a implantação desta metodologia no contexto brasileiro.

7.1 Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs) – Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB), inaugurada em 1962, é uma universidade pública constituída por 26 institutos e faculdades e 18 centros de pesquisa especializados. Atualmente, oferece 105 cursos de graduação, 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 22 especializações *lato sensu*. Em busca de uma formação universitária de qualidade, a UnB adota um modelo tridimensional de ensino, pesquisa e extensão, que valoriza todas as formas de saber e tem um comprometimento com a cidadania.

Em sua estrutura administrativa, a UnB conta com seis Decanatos, estruturas administrativas que coordenam e fiscalizam as atividades universitárias, seja de graduação, pesquisa ou extensão, e diretamente ligadas à Reitoria, quais sejam: Administração, Pesquisa e Pós-Graduação, Assuntos Comunitários, Extensão, Gestão de Pessoas e Planejamento e Orçamento.

O Decanato de Extensão (DEX) será destacado por ser nele que se insere o projeto aqui descrito. Este é responsável por promover atividades de extensão por meio dos institutos, faculdades e departamentos da universidade, com o objetivo de incentivar a interação entre a UnB e a sociedade, integrando as artes e a ciência ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento social.

Seu foco de atuação é imprimir à extensão universitária a valorização como espaço potencializador das ações acadêmicas por meio de três dimensões: Interlocução – fomento e articulação de programas e projetos inter e multi

disciplinares como elemento de vinculação dos saberes e fazeres; Desenvolvimento – prática comunitária da pesquisa como elemento de investigação científica e aprimoramento humano; e Construção – interfaces de temas transversais como ferramentas para a construção social e integração de políticas.

Este departamento tem como objetivo contribuir para democratizar as relações entre a Universidade e a sociedade em busca do desenvolvimento sustentável. As atividades de extensão envolvem professores, estudantes e técnicos da Universidade e membros da comunidade, em uma interação que promove crescimento e contribuição mútua.

Existem cinco modalidades de atividades de extensão promovidas pelo DEX, a saber:

- Cursos de Extensão: tem como objetivo responder a demandas não atendidas pela atividade regular do ensino formal de graduação ou de pós-graduação, possuem carga horária entre 10 e 29 horas;
- Eventos: são atividades de curta duração como palestras, seminários, exposições, congressos, entre outras, que contribuem para a disseminação do conhecimento;
- Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs): são projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, com possibilidade de renovação, que tem como objetivo é o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino;
- Programas Especiais: compreendem atividades de duração determinada que inicialmente não se enquadram na estrutura básica do Decanato de Extensão (DEX);
- Programas Permanentes: são empreendimentos que se caracterizam por uma organização estável e por disponibilizar a divulgação científica, artística e cultural.

As atividades de extensão desenvolvidas na Universidade de Brasília seguem as diretrizes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em conformidade com o Plano Nacional de Extensão Universitária, quais sejam: a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, a interdisciplinaridade e a relação bidirecional com a sociedade.

Para os propósitos desta pesquisa, serão avaliadas a estrutura e as características das atividades de extensão do tipo Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs).

Os PEACs são agrupados em áreas temáticas, sugeridas pelo FORPROEX: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho (RENEX, 2011). No 0, encontra-se uma lista de alguns projetos e atividades desenvolvidas, agrupadas por suas áreas temáticas.

A participação dos alunos de graduação nesses projetos é voluntária, no entanto deve obedecer às normas do Termo de Compromisso do Estudante Extensionista, encontrado no 0. Este termo estabelece o número de horas de participação no projeto, o aproveitamento de créditos curriculares referente à sua participação e a necessidade de elaboração de um relatório de atividades sobre a sua participação no projeto. Os projetos são abertos à participação de alunos dos diversos cursos da universidade, não havendo um direcionamento mais específico para alunos de graduação em Administração.

De acordo com Furco (1996), o tipo de atividade realizada na UnB seria caracterizada como serviço comunitário, pois o seu foco está principalmente no serviço prestado à comunidade e os benefícios recebidos por ela, embora há também algum aprendizado adquirido pelos alunos sobre o impacto dessas ações na vida das pessoas beneficiadas.

Quanto ao modelo de Rusinko (2010b), pode-se dizer que o modelo de integração da sustentabilidade na Universidade de Brasília segue as características do quadrante III, no qual a sustentabilidade é abordada de forma ampliada, pois está integrada na universidade como um todo e compreende uma variedade de frentes de atuação, mas aproveitando estruturas existentes, pois as atividades realizadas pelos alunos contam como créditos curriculares.

No entanto, é importante destacar que a sustentabilidade não está totalmente integrada na área de Administração na Universidade de Brasília, o que é o objeto do nosso estudo.

Na entrevista com o professor do Departamento de Administração da Universidade de Brasília, percebeu-se que não há um alto envolvimento dos professores e alunos da graduação em Administração neste tipo de projeto. Além disso, foi possível notar que a própria estrutura curricular e coordenação do curso não estão voltadas para a abordagem da sustentabilidade no ensino da Administração. No item 7.3 deste capítulo, será realizada uma análise de conteúdo desta entrevista, conduzida segundo a estrutura apresentada no 0.

7.2 Programa Gestão de Projetos Comunitários – EBAPE/FGV

A Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), da Fundação Getúlio Vargas, foi criada em 1952, na cidade do Rio de Janeiro, e foi a primeira escola a oferecer curso superior em administração no Brasil e na América Latina. Atualmente, ela oferece 2 cursos de graduação, 5 cursos de mestrado, 1 doutorado e 1 pós-doutorado, além de diversas linhas de pesquisa em diversas áreas da Administração.

Fundado em 1990, o Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS) tem como objetivo: busca atender aos seguintes objetivos: desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão a fim de institucionalizar o campo de estudos em gestão; elaborar material conceitual e instrumental que auxilie diferentes organizações e sujeitos sociais na gestão de políticas, planos, programas e projetos de natureza social e de desenvolvimento territorial; capacitar gerentes e técnicos de organizações do primeiro, segundo e terceiro setores, no conhecimento do referencial teórico-prático em gestão e controle social; e transferir, socialmente, tecnologias gerenciais para organizações do terceiro setor e movimentos sociais.

O Programa de Estudos em Gestão Social (PEGS) será descrito aqui com base no artigo “Extensão Universitária e Responsabilidade Social: 20 anos de Experiência de uma Instituição de Ensino Superior”, de Cruz, Melo, Malafaia e Tenório (2010), que apresenta as bases teóricas do programa, seus objetivos e características, além de uma compilação dos resultados de 20 anos de experiência.

Segundo Cruz et al. (2010), o conceito de extensão universitária é baseado na pedagogia crítica, tendo como destaque uma relação horizontal e de diálogo entre o agente e os membros da comunidade, na qual todos são sujeitos que fazem e refazem a história. Assim, cria-se uma interface entre o saber acadêmico e o saber

popular, em uma relação de criticidade e de intercâmbio de experiências que facilita a construção de novos conhecimentos, levando em consideração o seu contexto social. Este é o modelo adotado pelo Programa de Estudos em Gestão Social, da EBAPE.

Trata-se de um programa acadêmico da EBAPE realizado em parceria com comunidades assistidas pelas pastorais vinculadas à Arquidiocese do Rio de Janeiro. As atividades deste programa, especificamente o curso Gestão de Projetos Comunitários, visam estimular a ampliação da capacidade comunitária de intervir na sua própria realidade social, ao mesmo tempo em que completa a formação de docentes e pesquisadores.

Sendo assim, o curso tem como objetivo capacitar a comunidade para gerir seus próprios projetos de forma participativa, de forma a não depender do acompanhamento de membros da instituição de ensino. Este curso é dividido em três módulos: Elaboração, Administração e Avaliação de Projetos Comunitários.

A elaboração e execução do programa do curso são realizadas por alunos de mestrado (acadêmico e profissional), alunos de doutorado e alunos de graduação, sob a orientação do professor coordenador do programa e com o apoio de professores colaboradores. Embora seja realizado dentro de uma escola de Administração e a base teórica do projeto seja na área de gestão, o programa não atua exclusivamente com alunos dos cursos de Administração.

Outras atividades desenvolvidas pelo programa para completar a capacitação da comunidade são: o projeto Transferência de Tecnologia em Gestão Social, que atua na transferência de tecnologia em gestão social por meio da criação de um laboratório de informática; e o curso de Formação Política e Cidadania, que tem como objetivo preparar pessoas para atuar em Conselhos Municipais e atuar como líderes comunitários.

Quanto aos participantes envolvidos no programa, estes são majoritariamente pessoas de comunidades periféricas que tem atuação de pastorais interligadas a Arquidiocese do Rio de Janeiro. Para frequentar as aulas, basta ser alfabetizado, não havendo nenhum outro tipo de restrição. A Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro é a principal parceira da EBAPE para a realização do projeto, fornecendo o

espaço físico e logístico para as aulas, contribuindo com parte do material didático e controlando a frequência dos alunos.

Ao longo dos anos de experiência desta prática de extensão universitária, percebeu-se que todas as partes envolvidas são beneficiadas pelo programa. Os participantes e as comunidades envolvidas são beneficiados pelo acesso ao conhecimento e a possibilidade de transformação de sua realidade social. Os alunos envolvidos tem a oportunidade da prática de ensino e pesquisa, que, além de servir como material para estudos e publicações, também lhes fornece uma visão mais próxima das reais necessidades da sociedade, contribuindo para elaboração de políticas públicas diferenciadas.

Quanto à instituição de ensino, o programa contribui para o seu reconhecimento como uma instituição engajada em transformar a realidade social e como referência em processos de capacitação e desenvolvimento sustentável de comunidades. A instituição também gerencia um Projeto PRO-ADM na perspectiva da Gestão Social, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que reforça seu prestígio e qualidade nesta área de conhecimento.

Recentemente, a instituição legitimou a experiência deste programa de extensão universitária, transformando-o em uma disciplina obrigatória do Mestrado em Administração Pública. No entanto, ainda não houve esta integração curricular no curso de graduação em Administração.

De acordo com Furco (1996), o tipo de atividade realizada na EBAPE está mais próximo da classificação como serviço comunitário, pois o seu foco está muito voltado para o serviço prestado à comunidade e os benefícios recebidos por ela (transferência de tecnologia social). No entanto, esta atividade da EBAPE também dá aproveita a experiência vivida como forma de aprendizado e como fonte para a produção de conhecimento. Neste caso, talvez seja possível considerar que o tipo de atividade realizada na EBAPE estaria entre as classificações “serviço comunitário” e “*service-learning*” definidas por Furco (1996).

Quanto ao modelo de Rusinko (2010b), pode-se dizer que o modelo de integração da sustentabilidade na EBAPE segue as características do quadrante I, representa integração da sustentabilidade através de estruturas já existentes (como

parte de programas de pesquisa e aliada a disciplinas do curso de mestrado), e com um foco limitado, voltado para uma temática específica (gestão social) e ainda não integrado na faculdade como um todo.

Na entrevista com o professor da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas, percebeu-se que as discussões sobre Responsabilidade Social e o seu ensino na Administração já foram iniciadas dentro da escola de Administração, ainda que não tenham tomado grandes proporções. Notou-se que a estrutura curricular já contempla alguns aspectos deste tema, ainda que de forma pouco abrangente, e que a coordenação do curso já está sensibilizada para esta questão. Além disso, a existência de um programa específico (PEGS) que envolva Administração e Responsabilidade Social favorece o ambiente para a integração da sustentabilidade no ensino de Administração. Uma análise de conteúdo desta entrevista será realizada no item 7.3 deste capítulo. A entrevista foi conduzida a partir do roteiro apresentada no 0.

7.3 Análise dos casos

Os casos brasileiros aqui apresentados são definidos pelas instituições como programas de extensão universitária. Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, apresenta a seguinte definição para extensão universitária:

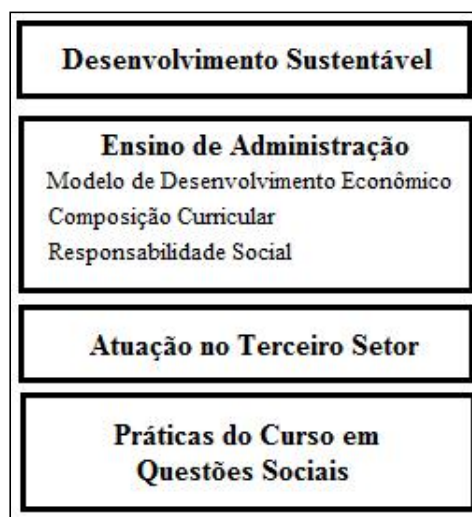
A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Com o objetivo de entender melhor a integração da Responsabilidade Social nos cursos de graduação em Administração, entrevistou-se um professor em cada instituição de ensino analisada neste estudo. Ambos os professores escolhidos já compõem o quadro de professores do curso de Administração das instituições há

vários anos e possuem relação com a temática de interesse do estudo (sustentabilidade/responsabilidade social).

As entrevistas realizadas seguiram o roteiro apresentado no 0 e serão analisadas segundo o método análise de conteúdo. A análise de conteúdo das entrevistas com os professores resultou na identificação de quatro categorias, apresentadas na Figura 9, a saber: Categoria 1: Desenvolvimento Sustentável, Categoria 2: Ensino de Administração, Categoria 4: Atuação no Terceiro Setor e Categoria 3: Práticas do Curso em Questões Sociais. As categorias foram apresentadas com a inclusão de trechos extraídos das entrevistas que ajudem a descrever cada categoria identificada.

Figura 9: Estrutura da Análise de Conteúdo Categorical



Fonte: Elaborada pelo autor

7.3.1 Categoria 1: Desenvolvimento Sustentável

A categoria Desenvolvimento Sustentável visa compreender a visão dos professores sobre este tema. Percebe-se que ambos os professores destacam que este tema é amplo, importante e que precisa de uma abordagem diferenciada nos cursos de graduação, como podemos ver nos seguintes depoimentos:

“Então, um tema que eu acho que deveria ser apresentado é a questão do desenvolvimento. [...] A outra questão relacionada a isso vem o tema desenvolvimento sustentável. E essa sustentabilidade não passaria exclusivamente por questões de natureza ambiental ou ecológica, mas passaria também por uma questão que eu acho fundamental nessa discussão, que é sustentabilidade social. E aliando desenvolvimento e sustentabilidade, eu acrescentaria um tema que eu considero

fundamental para sensibilizar o aluno de graduação, que é o significado de cidadania, portanto de controle social. [...]” (*professor da FGV*).

“Quando você fala em desenvolvimento sustentável, você fala em trazer uma nova perspectiva de desenvolvimento. [...] você vai verificar algumas monografias se preocupando com o tema ambiental, mas dentro de um mesmo modelo, dentro de uma mesma perspectiva. Não há mudança nisso aí não.” (*professor da UnB*).

O professor da FGV complementa a noção de desenvolvimento sustentável com uma definição de sustentabilidade social, que seria a capacidade de uma população criar maneiras sustentáveis de sobreviver em melhores condições. O trecho abaixo dá a definição do professor.

“A possibilidade de que um grupo populacional de baixa renda, por exemplo, tenha possibilidade de sobreviver em melhores condições, melhor bem-estar social. Eu estou chamando de sustentabilidade social também a possibilidade de que as populações envolvidas, seja como consumidor, se já como produtor, participem do processo de tomada de decisão do que se compra, do que se vende.” (*professor da FGV*)

Essa noção de sustentabilidade social é bastante relevante para o estudo e para a discussão sobre a Responsabilidade Social. Além disso, contribui para a compreensão da extensão de temas que o desenvolvimento sustentável abrange e que precisam ser trabalhados e discutidos.

O professor da UnB ressalta a importância do pensamento crítico em relação ao modelo econômico vigente e do uso de novas perspectivas para entender e questionar esse modelo, porque ele está caminhando para um esgotamento. Esta mudança de pensamento e de visão é considerada muito importante para a discussão do desenvolvimento sustentável. Abaixo, o trecho exemplifica a crítica do professor quanto ao ensino que esteja voltado apenas para a perspectiva das empresas e do mercado.

“[...] uma coisa que eu acho que o curso de administração tem que incorporar e trabalhar o aluno numa forma crítica é essa compreensão desse modelo econômico que existe que é vigente, e outro modelo alternativo. Por quê? Porque mantendo nesse modelo, nós estamos trabalhando dentro de uma mesma perspectiva, E a gente saber que existem tantos pontos de vistas diferentes e dizendo que há um limite para esse modelo

que é vigente e as empresas são essenciais nesse ponto. Porque é o agente econômico. São elas que estão ali, inclusive preponderantes dentro desse modelo desenvolvimentista.”
(professor da UnB).

No Brasil, a discussão sobre o desenvolvimento sustentável tem ganhado força nos últimos anos graças a uma mudança de perspectiva de alguns membros da sociedade sobre como o país deve conduzir o seu crescimento. Percebe-se, no entanto, que essa discussão não está sendo levada mais diretamente para a sala de aula, não está sendo amplamente trabalhado em ambos os cursos de Administração. Isto é um indício de que este tema ainda não tenha sido absorvido pelas instituições de ensino como um todo como um elemento tão importante para a formação de seus profissionais quanto o conhecimento técnico.

7.3.2 Categoria 2: Ensino de Administração

A categoria Ensino de Administração visa compreender as percepções dos professores entrevistados quanto ao ensino de Administração em suas universidades e as suas propostas para este ensino. Para sua melhor elaboração, a categoria Ensino de Administração foi dividida em três subcategorias: Modelo de Desenvolvimento Econômico, Composição Curricular e Responsabilidade Social.

A subcategoria Modelo de Desenvolvimento Econômico identifica o posicionamento dos professores quanto ao modelo de desenvolvimento econômico mais trabalhado dentro dos cursos de Administração e a importância de apresentar outras visões para os alunos.

Os fragmentos abaixo mostram como ambos os professores consideram que o ensino em Administração está centrado no estudo e visão de mercado, mas que os alunos deveriam ser introduzidos a outros modelos de desenvolvimento, tratando inclusive do tema da sustentabilidade.

“Então, no caso, eu vejo que toda disciplina que tenha como fundamento preparar o aluno para entender o país, para fazer com que o aluno saia daqui da instituição contribuindo para o desenvolvimento do país [...] e, aliado a isso, a discussão da sustentabilidade, não só econômica, mas como social e ambiental, eu acho que agregaria não só conhecimento ao grupo, mas também tiraria um pouco daquele ranço que nos últimos anos tem acontecido, que é você centrar todo tipo de

estudo voltado exclusivamente para o mercado.” (*professor da FGV*)

[...] se a gente conseguir trazer para dentro do curso pelo menos a crítica, pelo menos dar opção pro aluno pensar criticamente e não aceitar aquilo como uma verdade. Porque eles têm uma visão de mundo que eles estão aceitando como verdade. [...] Precisamos trazer essa questão para dentro da universidade e para o curso de Administração, ela é condição *sine qua non*. A sociologia às vezes está lá discutindo. E administração? A economia, eu não sei qual o modelo, o departamento de economia aqui. Mas nós já temos hoje economia ambiental, já temos hoje disciplinas dentro da economia [...] que estão discutindo o modelo econômico vigente. Então no mínimo trazer isso para questionar. Você conversa hoje com os alunos de Administração, eles são, entre aspas, adestrados a trabalhar dentro de um modelo sem criticar absolutamente nada. É dar continuidade aquilo que vem indo [...]” (*professor da UnB*)

O professor da FGV ressalta ainda que é necessário introduzir algumas noções de políticas públicas nessa discussão do modelo de desenvolvimento econômico. O trecho a seguir mostra a preocupação do professor com este tema.

“[...] um tema que eu acho que deveria ser apresentado é a questão do desenvolvimento, ou seja, planejamento e desenvolvimento nacional. Isso é um tema recorrente, a partir dos anos noventa com o chamado neoliberalismo, essa temática foi deixada de lado, temática do desenvolvimento. Então se discute muito economia do ponto de vista do mercado, e pouco economia do ponto de vista do Estado.” (*professor da FGV*)

Embora seja uma instituição particular, o professor da FGV mostrou preocupação pela área pública, que é uma linha de estudo e pensamento que faz parte da formação da instituição. Não houve nenhum tipo de menção do professor da UnB, que é uma instituição pública, a preocupação com a abordagem de temas a partir do ponto de vista do Estado ou da formação de políticas públicas. Isto pode ser um indício de que, apesar de ser uma instituição pública e de estar localizada na capital do Brasil, não há valorização da área pública no curso de Administração.

Quanto à subcategoria Composição Curricular, esta tem como propósito identificar algumas características da composição curricular do curso de Administração e a visão dos professores sobre a adequação dessa composição às

necessidades do ensino em Administração. Uma importante questão identificada foi a composição do currículo de Administração entre as ciências exatas e ciências sociais, e a valorização de cada uma destas no currículo.

Segundo o professor da FGV, o curso de graduação em Administração da EBAPE tinha um enfoque em ciências exatas no passado, mas que houve uma reformulação para que as ciências humanas e sociais aumentassem sua participação no curso e, conseqüentemente, na formação dos alunos. Por sua vez, o professor da UnB explica que o curso de graduação em Administração da instituição era mais voltado para as ciências humanas e sociais (como a Gestão de Pessoas, citada por ele), mas fez um movimento para incorporar mais a área de ciências exatas, seguindo recomendação do Ministério da Educação. Os trechos a seguir mostram o esforço de ambas as escolas em prol de um maior equilíbrio entre ciências exatas e ciências sociais na composição do curso.

“Tivemos um período aí, logo no início do ressurgimento da graduação, que aí fizeram muito dados e métodos quantitativos e a economia voltada para o mercado. Depois houve uma reformulação nisso, aí disciplinas, outras que não exclusivamente métodos quantitativos e voltada para o mercado, passaram a ser incorporadas os conteúdos de algumas disciplinas e com isso eu acho que houve certo equilíbrio” (*professor da FGV*).

“O curso de administração aqui, esse curso, ele tem, tinha pelo menos, enfoque muito grande na gestão de pessoas. Dado o volume de professor que entraram que vem dessa área. Mas houve um ajuste na grade curricular, porque esse currículo, o antigo era bastante antigo, e que trouxe, incorporou um pouco essa parte quantitativa, inclusive é uma exigência do ministério. Então eu creio que o técnico está transversal e há o equilíbrio aí nessa parte de pessoas, de gestão de pessoas, essa parte de liderança e com a parte quantitativa” (*professor da UnB*).

Ainda sobre o equilíbrio entre ciências sociais e exatas no currículo do curso, o professor da FGV aponta que não deve haver desvalorização de uma em detrimento de outras. Já o professor da UnB mostra que a busca desse equilíbrio está presente uma preocupação dos órgãos educacionais do país.

“[...] é importante você ter as ciências exatas, que elas vão contribuir para leituras, para criar certas racionalidades de leitura, que muitas vezes o aluno vai precisar [...]. Isso eu acho fundamental também, não estou descartando essa questão. O que eu não concordo é querer dar um significado de

predominância ou de liderança ou de hegemonia do método quantitativo em detrimento *(dos outros métodos e ciências)*...”
(professor da FGV)

“O que há hoje no curso, aí tem a ver com uma exigência do ministério, de fortalecer a parte quantitativa, inclusive. Isso é compartilhado por todos nós, nós sabemos que nossa grade curricular se adaptou para tentar atender essa necessidade.”
(professor da UnB).

Considerando a questão da valorização das ciências sociais no currículo do curso de Administração, o professor da FGV aponta que há valorização pela coordenação, mas que os alunos, apesar de considerarem importante, não valorizam muito as disciplinas relacionadas a essas ciências, conforme os seguintes fragmentos.

“Olha, eu acho que são pouco valorizadas”.

“Não diria pela coordenação, porque a coordenação mais recente tem tido a preocupação em ampliar o escopo das chamadas ciências sociais no conjunto da graduação”.

“[...] já ouvi deles *(alunos)*, isso faz com que eles tenham maior capacidade de reflexão, etc. Por outro lado, essa possibilidade deles serem mais reflexivos exige mais leitura, exige mais... O método de ensino não é aquele método de ensino tão tradicional ou de usar PowerPoint, é de cobrança de leitura e reflexão sobre a leitura. Isso faz com que muitos deles reajam. Apesar de eles considerarem que é mais flexível, que é mais palatável, mas eles reclamam do tempo necessário para leitura, principalmente quando já estão no sétimo e oitavo períodos, que vão já participar de estágios, etc., reclamam muito disso aí. Há uma contradição, embora eles considerem importante [...]” (professor da FGV)

Em linha de pensamento semelhante, o professor da UnB destaca a importância das ciências sociais para a formação dos alunos, considerando que estas deveriam ser a base para a construção do conhecimento em Administração.

“[...] eu creio, sinceramente, que todas as áreas de conhecimento tinha que ter, conhecimento sólido, de Filosofia e Sociologia. Acho que nós precisamos antes de conhecermos a nossa disciplina específica, Administração, Economia, sei lá qual, nós tínhamos ter compreensão do mundo. E essa compreensão ela vem dentro da Filosofia e Sociologia. Então acho que essa formação tinha que ser pilar para as áreas, principalmente quando você começa a falar de problemas sociais, problemas ambientais, se ele mantém a mesma visão,

sabe o tratamento a esses problemas vai dar na mesma...”
(*professor da UnB*)

A última subcategoria identificada foi o Ensino de Responsabilidade Social em Administração, com o objetivo de esclarecer como é abordado atualmente nas instituições de ensino, como está inserido no currículo do curso e como poderia se encaixar melhor no currículo do curso.

Percebeu-se que ambas as instituições possuem alguma disciplina que trate sobre o compromisso das empresas com a sociedade. Analisando o currículo do curso de Administração da UnB, no 0, foi identificada a disciplina eletiva Gestão de Responsabilidade Sócio-Ambiental (citada no trecho); no currículo do curso de Administração da FGV, foi identificada a disciplina obrigatória Políticas e Gestão do Meio Ambiente. Dessa maneira, pode-se perceber que poucas disciplinas que tratam a questão da relação das empresas com a comunidade, com o meio ambiente e o seu contexto econômico-social. Os trechos destacados ajudam a exemplificar esta situação das disciplinas no curso.

“Olha, tem algumas disciplinas que falam, tangenciam a discussão da responsabilidade social corporativa. O que a gente pretende no segundo semestre é desenvolver como eletiva uma disciplina chamada Gestão Social e Responsabilidade.” (*professor da FGV*)

“Olha, a disciplina dentro da grade curricular, eu tenho uma disciplina que o nome tem a ver com administração e responsabilidade social. Seria uma disciplina específica que aborda o tema. Agora, o que acontece também, dependendo do professor e da formação do professor, ele introduz esse assunto dentro da própria disciplina. Então você pode ter um professor de Introdução a Administração, que vai falar lá das teorias básicas da administração e pode falar da relação das empresas, mas isso se tinha ou não tinha responsabilidade social. Mas o que acontece isso depende muito mais do professor do que propriamente do curso. O curso está restrito a uma disciplina, salve engano, de repente tem alguma disciplina que me escapou.” (*professor da UnB*)

Estes trechos dão indícios do posicionamento diferente das duas intuições em relação a disciplinas que trabalhem as questões sociais e ambientais. Enquanto a FGV está fazendo um movimento para criar mais disciplinas que abordem essas questões, a UnB deixa que essas questões estejam livres para serem abordadas em qualquer disciplina, conforme interesse de cada professor. Os trechos a seguir

ajudam a compreender esse posicionamento de cada instituição, com a FGV buscando um enfoque voltado para disciplinas e a UnB buscando um enfoque mais interdisciplinar, transversal.

“[...] no primeiro semestre desse ano, houve uma divisão, uma disciplina que a gente chamou de “Tópicos Especiais em Administração”, onde a gente está abordando essa temática. Então em Tópicos Especiais em Administração, todo significado de desenvolvimento, sustentabilidade, de controle social, por exemplo, foram abordados nessa disciplina.”
(*professor da FGV*)

“Esse assunto, tanto meio ambiente quanto social, talvez devesse ser um assunto transversal em que todas as disciplinas pudessem de alguma forma abordar esse assunto. Isso eu imagino, mas isso continua muito na visão do professor e muito da formação do professor. Então se você tem um professor que tem uma formação mais sistêmica, que trabalhou com essa parte de sustentabilidade, ele consegue incorporar facilmente o assunto, independente da disciplina muitas vezes. Mas se o outro tem uma formação estritamente econômica, estritamente de produção, como é tradição, ele vai focar muito mais para esse lado e esquecer os outros assuntos.” (*professor da UnB*)

Quanto à abordagem de temas sociais, como inclusão social e responsabilidade social das empresas, ao longo do curso de Administração, ambos os professores entendem que há necessidade de uma melhoria nesta abordagem. No caso da FGV, que trabalha com a integração de sustentabilidade voltada para disciplinas específicas, o professor entrevistado sugere que a abordagem destes temas em outras disciplinas poderia contribuir para a expansão da compreensão dos alunos sobre esses temas sociais. Por outro lado, como a UnB tem um enfoque mais interdisciplinar e transversal sobre a sustentabilidade, o professor entrevistado aponta que a existência de uma disciplina base, que trabalhasse com valores e ética, poderia contribuir para a preparação dos alunos para lidar com os temas sociais. Abaixo, os trechos que exemplificam as percepções dos professores.

“[...] algumas disciplinas poderiam contribuir para essa compreensão. Por exemplo, se é discutido com os alunos que tipos de pensamento econômico que existe na sociedade, desde o pensamento econômico liberal a um pensamento econômico marxista, a um pensamento econômico estruturalista, etc. Então, para dar oportunidade àqueles alunos terem o conhecimento que outras oportunidades existem, existem de processo de desenvolvimento. Então se você vai

discutir desenvolvimento de um país, você não pode discutir apenas do ponto de vista da perspectiva do mercado. Você tem que discuti-la do ponto de vista do Estado. E o aluno tendo conhecimento do que é estado, do que é governo, do que é um parlamento, etc., isso eu acho que contribui, melhora para seu exercício da cidadania. E aí o bom seria que as disciplinas, não só ligadas a administração propriamente dita, mas a economia, por exemplo, tivesse uma, desse essa possibilidade dos alunos entenderem o contexto. A minha preocupação é que muitas vezes eles estão preocupados em entender o contexto de mercado e não entender o contexto da sociedade.” (*professor da FGV*)

“Ética. Tem a ver com ética. Então essa parte ética é central. Não temos essa disciplina”

“Retornando à disciplina específica, na minha compreensão é que a disciplina básica para isso, eu acho que está, é mais profundo que uma disciplina específica. Por quê? Eu posso até ter uma disciplina, administração e meio ambiente, administração e responsabilidade social. Mas a base para eu verificar essas disciplinas mais específicas, eu acho que tinha que ter alguma disciplina, que seria norteadora, que tenha a ver com mudanças de valores, que tem a ver com questões éticas. Acho que essa aí que é a base, não uma específica. Aí fica a cargo de cada professor. É difícil.” (*professor da UnB*)

Por fim, pode-se dizer que ambos os cursos ainda tem muito a trabalhar em prol da integração da sustentabilidade, tanto em seus currículos como em termos de experiências práticas. As experiências práticas serão discutidas na categoria Práticas do Curso em Questões Sociais.

7.3.3 Categoria 3: Práticas do Curso em Questões Sociais

A categoria Práticas do Curso em Questões Sociais está voltada para a identificação das práticas de cada instituição para estimular, dentro dos cursos de graduação em Administração, o desenvolvimento de indivíduos engajados em práticas sociais. No caso da FGV, o Programa de Estudos em Gestão Social oferece possibilidade para integração de alunos de graduação, atuando em complemento ao trabalho dos alunos de mestrado e doutorado; a UnB oferece, através do Decanato de Extensão, a oportunidade de participação dos alunos de toda a universidade nos projetos de extensão universitária, conforme exemplificam os trechos abaixo.

“[...] o que a gente tem feito aqui com a graduação, é incorporar nos projetos do Programa em Gestão social, o qual eu coordeno, aluno de graduação tem participado das atividades de extensão que nós desenvolvemos aqui no município do Rio de Janeiro.”

“[...] eles interagem com os alunos de mestrado e doutorado. Há uma verticalização de lá, onde aluno de doutorado tem uma função a cumprir, aluno de mestrado outra função e aluno de graduação outra função.”

“É ligado a um processo de extensão universitária que a Fundação pratica junta a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro.” (*professor da FGV*)

“Aqui existe, aí não é só do departamento não, é da universidade como um todo, é um núcleo que trabalha aqui, de extensão, que fomenta muito isso. Então tem trabalho com as comunidades em volta a universidade, isso tem, mas não está exclusivo ao departamento não. Isso é da universidade como um todo. Isso tem sim. Tanto a parte do meio ambiente, tem esses núcleos que trabalham isso de um modo geral na universidade é forte.” (*professor da UnB*)

Na fala do professor da UnB, ainda é possível observar a falta de integração dos projetos da UnB com o departamento da graduação em Administração, reforçando que os projetos desta instituição tem o foco totalmente voltado para a oferta de serviços para a comunidade. Em relação a isso, o professor da FGV explica que o programa da EBAPE prioriza a intervenção que as atividades promovem nas comunidades, mas que estas também alimentam a produção de conhecimento pelos alunos envolvidos, conforme explicitado no trecho abaixo.

“[...] é pra intervenção. Pode também estimular a produção de artigos, sem dúvida. Mas a ideia é de prática.” (*professor da FGV*)

Quanto à percepção e envolvimento dos alunos com práticas voltadas para questões sociais, os professores percebem que isso ainda não os atinge de forma ampla, sensibilizada e também não alcança a maioria dos alunos. Como exemplificado nos trechos abaixo, o professor da FGV aponta a falta de adesão dos alunos aos projetos que visam integração com as causas sociais e o professor da UnB destaca que os alunos, quando se envolvem com as questões sociais, ainda tem uma visão de que esta é uma atividade importante para a organização em termos de imagem, retorno etc., mas não percebem a importância da responsabilidade social por si própria.

“Começou com mestrado, posteriormente doutorado e com a criação da graduação, recriação né, ressurgimento da graduação, os alunos passaram a participar, da graduação. Mas não na sua totalidade. A gente faz uma chamada, aí os alunos vem, uma média de quatro a cinco alunos por ano, participar da experiência.”. (professor da FGV)

“Não quer dizer que não possa ter consultorias da parte relacionada ao meio ambiente e social. [...] Mas aí eu acho que o meio, os meios estão disponíveis. Talvez a consultoria Júnior, talvez o estágio, talvez isso, talvez aquilo... Mas não percebo que isso seja uma preocupação, isso é secundário. Aí eu volto a dizer, se for uma preocupação é dentro de uma perspectiva bem determinada, do ponto de vista assim da economia. É mais uma atividade dentro da organização, uma possibilidade, uma oportunidade, que a gente faz e isso tem determinados retornos. Eles conseguem ligar isso a imagem da empresa, eles conseguem ligar isso ao marketing da empresa e não necessariamente isso é o fim, a responsabilidade social de alguma forma é algo premente dentro da organização ou importante dentro da organização.”. (professor da UnB)

Assim, percebemos que as práticas do curso em questões sociais estão consolidadas como práticas, mas não propriamente consolidadas em seus fins educacionais. Além disso, a participação dos alunos de graduação nessas práticas é baixa, e poderia ser mais estimulada pelo curso e pela instituição.

7.3.4 Categoria 4: Atuação no Terceiro Setor

A categoria Atuação no Terceiro Setor visa identificar qual é a percepção dos professores quanto ao preparo e a sensibilidade dos alunos concluintes dos cursos de Administração para lidar com questões sociais, seja em empresas, através da Responsabilidade Social, seja na administração de organizações do terceiro setor.

Os professores mostraram dificuldade em identificar a proporção de alunos de graduação em Administração que vão trabalhar no terceiro setor. Além disso, hesitam diante da necessidade de estimar um número, provavelmente por ser um número baixo e por não haver nenhum tipo de medição sobre a entrada dos alunos neste setor. Os seguintes trechos destacam-se neste ponto.

“[...] pode ser feeling, porque acompanhamento disso eu não tenho não. O feeling, talvez 5% dos alunos, se muito.”
(professor da FGV)

“Não temos controle... Acho que esse é o maior desafio da educação é esse aí.” (*professor da UnB*)

Os depoimentos de ambos os professores ressaltam a falta de preparo destes alunos, apontando o foco na preparação para o mercado de trabalho privado e a alienação social como fatores que atrapalham a formação dos alunos para lidar com as questões sociais. A seguir, são destacados trechos que exemplificam esta categoria.

“Ainda não... Pelas demandas que a gente provoca aqui, de envolvimento deles em projetos na área comunitária por exemplo, e a procura que eles fazem junto aqui ao nosso programa, para participar desse tipo de atividade, é baixa. Então possivelmente, ou eles têm uma preocupação muito acentuada com estágio para estarem no mercado, ou seja, a ideia do mercado, que ele tem que estar preparado para o mercado. Talvez na sua casa ou talvez alguns professores deem muita ênfase a isso. Porque os alunos que têm procurado aqui para participar dos nossos projetos, isso também ocorre com doutorandos e mestrandos, são alunos que já tem alguma sensibilidade prévia à temática e aí nos procuram. Então a gente tem aqui atividades que às vezes demanda pessoal de graduação, gente de graduação para participar do projeto e eu encontro mais facilmente na área de Ciências Sociais, aqui na Fundação, do que em Economia ou Administração.” (*professor da FGV*)

“Olha, aqui na universidade, é até uma coisa que eu gostaria de verificar um dia, eu acho que os alunos aqui, até pelo perfil dos alunos da universidade, eu acho que eles conhecem muito pouco dos problemas sociais do país, essa é minha, e elementares. Então eu acho, eu acredito, estou falando mesmo de achismo, eu acredito que eles estão muito longe dessa compreensão, do que socialmente é o país, de quais são os problemas que a gente vivencia. Isso eu acho que está um pouco distante deles.” (*professor da UnB*)

Pode-se perceber que ambos os professores apontam certa falta de sensibilidade da maioria dos alunos às questões sociais e consideram isso como um problema na formação destes alunos. Isto pode ser interpretado como um indício de que os cursos ainda não estão voltados para preparar, também, profissionais para atuar no terceiro setor e como um indício de que a integração da sustentabilidade no curso de Administração de ambas as instituições ainda não alcançou um nível em que se consiga sensibilizar a maioria dos alunos sobre as questões sociais e criar um maior envolvimento com essas questões.

Faz-se necessário, ainda, esclarecer que a Responsabilidade Social não está exclusivamente ligada a atuação no terceiro setor. No entanto, verificar a atuação de alunos no terceiro setor pode ajudar a compreender como as questões de Responsabilidade Social estão sendo tratadas no curso.

7.4 Discussão dos resultados

Partindo da apresentação e análise anteriores dos casos brasileiros, será possível então analisá-los à luz da metodologia *service-learning*, de forma a discutir suas diferenças e também o seu contexto de aplicação no Brasil.

A matriz de Rusinko (2010b) será utilizada para identificar o posicionamento das instituições estudadas quanto à introdução da sustentabilidade no ensino de Administração. Os casos serão analisados a partir da descrição dos programas de cada instituição e das características identificadas na subcategoria Ensino de Responsabilidade Social em Administração, dentro da categoria Ensino de Administração.

Pode-se depreender que a FGV atualmente segue a estratégia do Quadrante I, introduzindo a sustentabilidade no currículo com um foco mais limitado às disciplinas e utilizando as estruturas existentes, mas que planeja alcançar a estratégia do Quadrante II, através da criação de novas estruturas, mantido o mesmo foco.

No caso da UnB, a introdução da sustentabilidade tem um foco ampliado, uma abordagem mais interdisciplinar e transversal, e utiliza estruturas existentes, o que equivale a estratégia do Quadrante III. No entanto, percebe-se que esta integração ainda não está institucionalizada no ensino de Administração da UnB e depende muito da disposição dos professores de incluir este tema em suas disciplinas.

Um estudo de Silva e Chauvel (2010) confirmou que os alunos egressos dos cursos de Administração percebem o tema da responsabilidade social como importante para a sua formação profissional, mas que ainda não é muito explorado pelas instituições de ensino. Este estudo apresentou a metodologia *service-learning* como uma alternativa para a integração do tema da Responsabilidade Social nos cursos de graduação em Administração.

A análise dos casos também permite uma comparação entre sua metodologia e a metodologia *service-learning*, apresentada neste estudo. Esta comparação será baseada nos seguintes aspectos, apresentados no Capítulo 5: Objetivos do *service-learning*, Fundamentos pedagógicos, Componentes temáticos, Questões curriculares e Barreiras.

Conforme exposto anteriormente neste estudo, a metodologia *service-learning* propõe um equilíbrio entre o serviço prestado à comunidade e o aprendizado propiciado aos alunos, também chamado de dupla intencionalidade. Uma das características que diferencia os casos apresentados de projetos *service-learning* é o fato de que os projetos *service-learning* tem objetivos de aprendizado bem definidos, o que não acontece nos casos brasileiros.

Tanto o programa da FGV quanto o programa da UnB tem seus objetivos voltados principalmente para a prestação de serviços à comunidade, e não para o aprendizado dos alunos envolvidos. Isso não haverá oportunidade para algum tipo de aprendizado, mas que este vai variar muito com a experiência e a disposição de cada um para o aprendizado, pois não há nenhum direcionamento dos programas em si. O programa da FGV chega mais próximo ao indicar seu programa como um complemento à formação de docentes e pesquisadores, mas ainda não trabalha com objetivos educacionais específicos que caracterizem esse complemento.

Uma possibilidade para que os objetivos desses projetos aproximem-se mais dos objetivos da metodologia *service-learning* é a sua interação com disciplinas dos cursos de graduação em Administração. No caso da FGV, isso acontece apenas nos cursos de mestrado, mas é uma experiência que também pode ser levada para os cursos de graduação. Na UnB, no entanto, percebe-se que não há uma interação boa entre o Decanato de Extensão e o Departamento de Administração, um distanciamento que dificulta a possibilidade de integração dos projetos de extensão com o curso de graduação em Administração.

Como visto anteriormente, um dos fundamentos pedagógicos principais do *service-learning* é o modelo de aprendizagem experimental de Kolb (1984). A ideia de que o aprendizado prático deve, entre outras coisas, ser acompanhado por um processo de reflexão crítica é um dos principais pontos que diferencia o *service-learning* de outros tipos de serviço.

Em nenhum dos dois casos brasileiros apresentados aqui foi possível identificar um direcionamento para que os alunos passem por esse processo de reflexão crítica. Os programas não estão estruturados para propor esse processo de reflexão, que fica, então, somente por conta do aluno; o potencial aprendido advindo da experiência tende, nesse caso, a ser subaproveitado.

Quanto à sua composição temática, os projetos *service-learning* trabalham sobre os seguintes temas, identificados por Kolenko et al. (1996): *personal insight* (desenvolvimento/percepção pessoal), *understanding social issues* (compreensão de questões sociais) e *application of skills* (aplicação de habilidades). A análise dos casos brasileiros mostra que os dois estão basicamente voltados para o tema *application of skills* (aplicação de habilidades), pois dão ênfase ao serviço que os alunos podem prestar às comunidades. Os dois casos chegam a trabalhar um pouco em cima do tema *understanding social issues* (compreensão de questões sociais) a partir do ponto em que eles promovem contato direto dos alunos com as comunidades, o que faz com que eles sejam apresentados a uma realidade social diferente. No caso da FGV, este tema é trabalhado um pouco mais amplamente, pois os alunos são apresentados às bases teóricas da linha de pesquisa do programa antes de iniciar seu trabalho nos projetos junto às comunidades.

Em termos curriculares, a aplicação da metodologia *service-learning* é frequentemente associada a disciplinas como Ética ou Responsabilidade Social, como sugerem Kolenko et al. (1996). Os programas das duas instituições brasileiras apresentados neste estudo não estão diretamente relacionados ao currículo dos cursos de graduação em Administração e nem às suas disciplinas. O programa da UnB, além de não ter integração curricular, mostrou um grande distanciamento entre o programa e o curso de Administração. A FGV demonstra uma tendência para essa integração curricular, uma vez que já está aplicando-a no currículo do curso de mestrado em Administração Pública.

Quanto às barreiras enfrentadas pelas instituições para a implantação de projetos *service-learning*, é importante observá-las para buscar a sua minimização a partir do planejamento e coordenação dos projetos. As barreiras identificadas por Kolenko et al. (1996) – Resistência do corpo docente, Percepção negativa na metodologia por experiências malsucedidas, Excesso de trabalho, Apoio institucional insuficiente, Confiabilidade, Resistência do corpo discente, Envolvimento pessoal

dos professores, e Resistência da comunidade – serão analisadas a partir do contexto brasileiro e, em alguns casos, serão comentadas as diferenças entre instituições de ensino públicas e particulares:

(1) Resistência do corpo docente:

Por se tratar de uma metodologia diferenciada e complexa, pode haver resistência do corpo docente quanto a implantação de *service-learning*, uma vez que o envolvimento nestes projetos ainda não entra nos modelos institucionais de reconhecimento e gratificação. Esta questão é particularmente crítica no Brasil no caso de instituições particulares que, em busca de afirmar sua posição no mercado, tem utilizado as linhas de pesquisa e publicação de artigos como critérios de avaliação interna. No caso das instituições públicas, a maior parte dos professores passou por um concurso para ocupar a posição de professor, que tem seus próprios critérios de reconhecimento e gratificação; assim, não há estímulo para o envolvimento neste tipo de projeto.

(2) Percepção negativa da metodologia por experiências malsucedidas

Outra questão a ser notada é que a metodologia pode não ser bem recebida se houver experiências semelhantes cujo resultado foi ruim. Nenhuma instituição ou professor gostaria de estar em um projeto que não tem projeção de ter um bom resultado, embora o número de experiências de sucesso nos EUA seja vasto e possa dar respaldo quanto ao bom resultado da aplicação da metodologia.

(3) Excesso de trabalho

A aplicação da metodologia *service-learning* exige que os professores tenham maior comprometimento e dedicação com o projeto, em relação às metodologias tradicionais. No Brasil, é comum os professores darem aulas em mais de uma instituição de ensino, o que dificultaria a disponibilidade dos professores para se dedicar a um projeto da complexidade dos projetos *service-learning*.

(4) Apoio institucional insuficiente

A questão do apoio institucional tem desdobramentos diferentes de acordo com o tipo de instituição de ensino – pública ou particular. Em instituições públicas,

normalmente já há um problema de verba e de apoio institucional até mesmo para os projetos mais simples, então haveria dificuldade em se conseguir apoio (financeiro e institucional) para a implantação de projetos com a complexidade da metodologia *service-learning*. No caso das instituições particulares, pode-se enfrentar não só um problema de apoio financeiro relacionado aos investidores/financiadores da instituição, mas também uma resistência institucional relacionada a incerteza dos impactos na imagem da instituição por seu envolvimento em projetos *service-learning* (pode ser positivo se visto como uma ação de responsabilidade social, pode ser negativo para a captação de novos alunos). Em ambos os tipos de instituição, pode haver resistência devido a grande mobilização institucional necessária para dar suporte a este tipo de projeto.

(5) Confiabilidade

A barreira da Confiabilidade está relacionada à capacidade da instituição de ensino de garantir a segurança dos alunos e a qualidade do ensino. Esta é uma barreira que, no Brasil, pode se mostrar bem forte, devido a questões de violência encontrada em vários locais do país, principalmente em lugares de situação social mais crítica.

(6) Resistência do corpo discente

A resistência do corpo discente é uma das barreiras mais comuns, pois os alunos podem não compreender o quanto a proposta do *service-learning* pode contribuir na sua formação. No Brasil, pode haver resistência também quanto ao tempo necessário para dedicação a esse tipo de projeto, pois pode haver conflitos com a prática de estágio, que é obrigatória do curso. Além disso, os alunos nem sempre moram próximo a instituição de ensino – diferente dos EUA, onde os alunos normalmente moram na instituição de ensino ou próximos a ela –, o que dificultaria achar uma localização para a implantação do projeto que fosse de fácil acesso para os alunos.

(7) Envolvimento pessoal dos professores

Além da possível falta de objetividade de um projeto em que haja envolvimento pessoal prévio dos professores, este envolvimento também pode gerar

questionamentos sobre os critérios que levaram a escolha desses projetos em particular para os fins educacionais.

(8) Resistência da comunidade

A resistência da comunidade é um fator especialmente crítico para a implantação de projetos *service-learning*. No Brasil, existem muitas ações e programas assistencialistas que visam beneficiar comunidades e projetos, então a implantação de projetos *service-learning* pode ser encarada como uma ameaça para essas ações assistencialistas, provocando resistência da comunidade. Também é possível que haja um conflito cultural entre os alunos e os membros da comunidade, o que aumentaria as dificuldades de entrada dos projetos *service-learning* nessas localidades.

Por fim, é importante destacar que as particularidades apontadas são apenas uma tentativa de identificação de alguns potenciais problemas e questões que o contexto brasileiro pode oferecer. Cada combinação de projeto, comunidade e instituição de ensino pode apresentar questões diferentes das apontadas aqui em razão de suas características e de seu contexto. No entanto, este processo de identificação pode contribuir para um melhor planejamento da implantação de projetos *service-learning*.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido aqui tinha como objetivo principal identificar contribuições que a metodologia *service-learning* pode oferecer para enriquecer o ensino de Responsabilidade /Social em cursos de graduação em Administração no Brasil. O referencial teórico construído foi baseado nos temas ensino de Administração, Responsabilidade Social, e ensino de Responsabilidade Social em cursos de Administração.

Entendeu-se que a Responsabilidade Social é hoje um fator importante nas empresas, podendo ser, em alguns casos, considerada como uma vantagem competitiva no mercado. No ensino de Administração, a Responsabilidade Social é importante para disseminar conhecimento e aumentar a consciência social, contribuindo para a formação de profissionais mais completos e preparados para atuar em questões sociais, seja em uma empresa privada, na área pública ou no terceiro setor. Apresentou-se a metodologia *service-learning* como uma proposta para o ensino de Responsabilidade Social nos cursos de graduação em Administração no Brasil.

Dois casos brasileiros foram apresentados e, então, estudados a partir do referencial teórico da metodologia *service-learning*, possibilitando a identificação de diferenças entre os casos e em relação à metodologia proposta. Ainda, discutiu-se alguns aspectos a serem considerados em relação a aplicação da metodologia no contexto brasileiro.

O estudo contribui para a discussão do ensino de Responsabilidade Social nos cursos de graduação em Administração a medida que questiona a realidade brasileira, a partir de dois casos, e que propõe a aplicação de uma metodologia diferente como um meio para melhorar este ensino. É claro que se trata, no entanto, de uma discussão inicial sobre o tema, mas traz à tona questões que devem ser mais exploradas no meio acadêmico.

O estudo tem algumas limitações relacionadas a maneira como foi conduzido, como, por exemplo, a falta de contato direto e empírico do pesquisador com a metodologia apresentada e com os casos analisados. Isto possibilita que algumas visões e interpretações sobre estes sejam diferentes da realidade experimentada.

Outra limitação do estudo é a discussão dos resultados desta metodologia no contexto brasileiro, pois esta ainda está incipiente. Com poucas experiências dentro de um mesmo contexto, a discussão da aplicação do *service-learning* acaba sendo baseada em casos estrangeiros, como os americanos, que já tem ampla experiência; essa discussão não consegue atingir, portanto, a profundidade das particularidades que a sua aplicação no contexto brasileiro pode apresentar.

Aponta-se também como limitação o fato de que apenas um professor foi entrevistado em cada instituição de ensino. Embora os participantes selecionados sejam muito significantes para o objeto de estudo, a realização de entrevistas com outros professores e até mesmo com alunos das instituições poderia trazer contribuições interessantes a partir de pontos de vista diferentes sobre o tema estudado.

Sendo assim, sugere-se, para estudos futuros, que novos sujeitos, de diferentes perfis, sejam incorporados ao estudo, possibilitando uma visão mais ampla do fenômeno estudado. Também se pode sugerir que sejam realizados estudos de campo, que permitiriam ao pesquisador uma melhor compreensão da dinâmica vivenciada nos projetos estudados.

Algumas questões pontuais também podem ser mais profundamente exploradas, como a variação do grau de sensibilidade dos alunos para as questões socioambientais a partir da aplicação da metodologia; a percepção dos professores sobre os riscos envolvidos no desenvolvimento de projetos *service-learning*; e a viabilidade econômica de aplicação da metodologia dentro do contexto das universidades brasileiras.

Em conclusão, pode-se dizer que o estudo destaca a importância de preparar os profissionais de Administração para lidar com questões sociais. No entanto, sugere que esta preparação não se atenha ao nível teórico, pois a experiência de aprendizado prático pode ser um grande diferencial para a formação dos alunos como profissionais, cidadãos e como membros da comunidade.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. A. Dimensões da Responsabilidade Social da Empresa: Uma Abordagem Desenvolvida a Partir da Visão de Bowen. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2003. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=1080>. Acesso em: 20 mar 2012.

ANDRADE, Rui Otávio B. Em busca da qualidade no ensino de administração. **Portal @prender**, mai./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?IDx=159>>. Acesso em: 27 mai 2010.

BARBERO, E. R.; BRITTO, R. P. Mapeando a selva de teorias: uma proposta de organização da evolução histórica e das abordagens sobre responsabilidade social corporativa. **VII Seminários em Administração (VII SEMEAD)**, 7, São Paulo, 2004.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010: análise crítica dos resultados**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011a. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyne_e_Renan.pdf>. Acesso em: 17 dez 2011

BRASIL. **Censo da educação superior: 2008 – resumo técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 26 nov 2011.

BRASIL. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 17 dez 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado**. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 26, 19 de julho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 12 jan 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 27 jan 2011.

BRASIL. **Resumo técnico: censo da educação superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 27 jan 2011.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação ano 2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009b. Disponível em: <<http://sitio.censosuperior.inep.gov.br/web/guest/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 dez 2011.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação ano 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011b. Disponível em: <<http://sitio.censosuperior.inep.gov.br/web/guest/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 dez 2011.

BRINGLE, R. G.; & HATCHER, J. A. A service-learning curriculum for faculty. **Michigan Journal of Community Service Learning**, v. 2, n. 1, p. 112-122, 1995. Disponível em: <<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.111?view=pdf&seq=11&size=100>>. Acesso em: 25 set 2011.

CAMPUS COMPACT. **Portal da Campus Compact**. Disponível em: <<http://www.compact.org/>>. Acesso em: 20 set 2011.

CARRÃO, Ana Maria; MONTEBELO, M. I. L. Habilidades do Administrador em Formação. In: IX ENANGRAD - Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração, 1998, ITU. **Anais do IX ENANGRAD**. São Paulo: ANGRAD, 1998, p. 1-14.

CARROLL, A. B. A three-dimensional conceptual model of corporate performance. **Academy of Management Review**, v. 4, p. 497-505, 1979. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/257850>>. Acesso em: 27 jan 2011

CARROLL, A. B. The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. **Business Horizons**, v. 34, n. 4, p.39-48, 1991. Disponível em: <http://www.academia.edu/419278/The_Pyramid_of_Corporate_Social_Responsibility_Toward_the_Moral_Management_of_Organizational_Stakeholders>. Acesso em: 28 jan 2011

CARROLL, A. B. Corporate social responsibility: evolution of a definitional construct. **Business and Society**, v. 8, n.3, p. 268-295, 1999. Disponível em: <http://www.academia.edu/419517/Corporate_Social_Responsibility_Evolution_of_a_Definitional_Construct>. Acesso em: 28 jan 2011

CLAYSS. **Portal do Centro Latinoamericano de Aprendizado e Serviço Solidário**. Disponível em: <<http://www.clayss.org.ar/portugues/as.htm>>. Acesso em: 14 fev 2012.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **História da Profissão**. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/administrador/diversos/pagina-teste-1>>. Acesso em: 25 jan 2011.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Manual do Administrador**. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://www2.cfa.org.br/administrador/downloads/hist_cur_adm.pdf>. Acesso em: 25 jan 2011.

CRUZ, B. P. A.; FREITAS, A.; SHARLAND, E. M. R.; ZOUAIN, D. M. A permanência do modelo instrumental do ensino em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 2, p. 1-15, 2008. Disponível em:

<http://app.ebape.fgv.br/academico/pdf/artigos_ensino_enepeg.pdf>. Acesso em: 27 dez 2010

CRUZ, B. P. A.; MELO, W. dos S.; MALAFAIA, F. C. B.; TENORIO, F. G.. Extensão Universitária e Responsabilidade Social: 20 anos de experiência de uma instituição de ensino superior. RGSA: **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, p. 03-16, 2011.

CRUZ, B. P. A.; ROSS; ZOUAIN. A permanência do modelo instrumental do ensino em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 2, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/rpca/Volume%202/ENEPEG.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2010.

CRUZ, B. P. A.; SPINOLA, A. T. S.; FREITAS, A. Estrutura Curricular e Enade: há uma Correlação Positiva e Significativa entre o Percentual de Disciplinas Quantitativas em um Curso de Administração e a nota do curso no Enade?. In: II EnEPQ, 2009, Curitiba. **Anais do II EnEPQ**. Curitiba: Anpad, 2009. Disponível em: <<http://app.ebape.fgv.br/academico/pdf/EnEPQGrade.pdf>>. Acesso em: 27 dez 2010.

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Claudiani; FONSECA, Renata Lara. A história do ensino em administração: contribuições teórico-metodológicas e uma proposta de agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set 2011.

FRIGA, PAUL N.; BETTIS, RICHARD A.; SULLIVAN, ROBERT S. Mudanças no Ensino em Administração Novas Estratégias para o Século XXI. **RAE**, v. 4, n. 1, p. 96-115, 2004. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol44-num1-2004-0/mudancas-no-ensino-em-administracao-novas-estrategias-para-seculo-xxi>>. Acesso em: 29 out 2011.

FURCO, Andrew. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning. In: **INTRODUCTION TO SERVICE-LEARNING TOOLKIT**. Washington DC: Corporation for National Service, 1996, p. 9-13. Disponível em:

<http://www.urmia.org/library/docs/regional/2008_northeast/Service_Learning_Balanced_Approach.pdf>. Acesso em: 13 set 2011.

GOVEKAR, Michele A.; RISHI, Meenakshi. Service Learning: Bringing Real-World Education Into the B-School Classroom. **Journal of Education For Business**, v. 83, n. 1, p. 3-10, set. 2007. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=27265024&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 13 jun 2011.

HAQUIM, Y. M. S. M. **As ações organizacionais e a orientação à sustentabilidade nos relatos dos jogos olímpicos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2010. 100 f. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=756&Itemid=164>. Acesso em: 25 jun 2011.

INSTITUTO ETHOS. **Portal do Instituto Ethos**. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/>>. Acesso em: 23 mar 2011.

KENWORTHY-U'REN, A. A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after JOBE's Seminal Special Issue. **Journal of Business Ethics**, v. 81, p. 811-822, 2008. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=33281752&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 17 ago 2011.

KOLB, D. A. The Process of Experiential Learning. In: **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. cap. 2. Disponível em: <<http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2012.

KOLENKO, Thomas A.; PORTER, Gayle; WHEATLEY, Walt; COLBY, Marvelle. A Critique of Service Learning Projects in Management Education: Pedagogical Foundations, Barriers, and Guidelines. **Journal of Business Ethics**, n. 15, p. 133-142, 1996. Disponível em <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=12132240&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 17 ago 2011.

LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita; LEMOS, Cristina; LEGEY, Liz-Rejane. Desafios e oportunidades da era do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 3, p.60-66, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n3/13562.pdf>>. Acesso em: 29 mai 2011.

NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE. **Portal National Service-Learning Clearinghouse**. Disponível em: <<http://www.servicelearning.org/>>. Acesso em: 25 jul 2011.

OLIVEIRA, F. B.; CRUZ, F. O. Revitalizando o Processo Ensino-Aprendizagem em Administração: Utilização de Filmes como Recursos Estéticos. **Cadernos EBAPE.BR (FGV)**, v. 5, p. 1-13, 2007.

PEREIRA, W. A.; CAMPOS FILHO, L.A.N. Investigação sobre as semelhanças entre os modelos conceituais da responsabilidade social corporativa. In: ENANPAD, 30. **Anais...** Salvador: Anpad, 2006. Disponível em:

<<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsc-1556.pdf>>. Acesso em: 10 mai 2012.

RENEX. **Portal da Rede Nacional de Extensão**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/>>. Acesso em: 06 abr 2012.

RUSINKO, Cathy A. Integrating sustainability in higher education: a generic matrix. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 250-259, 2010a. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1870727&show=>>>. Acesso em: 06 set 2011.

RUSINKO, Cathy A. Integrating Sustainability in Management and Business Education: A matrix approach. **Academy of Management Learning and Education**, v. 9, n. 3, p. 507-519, 2010b. Disponível em <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=53791831&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 28 jul 2011.

SILVA, R. C. M.; CHAUVEL, M. A. Responsabilidade Social no Ensino em Administração: um Estudo Exploratório Sobre a Visão dos Estudantes de Graduação. In: XXXIII EnANPAD. São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=13920@1>. Acesso em: 27 jan 2011.

SILVA, R. C. M.; CHAUVEL, M. A. O Ensino da Responsabilidade Social na Graduação em Administração: Um Estudo Quantitativo sobre a Percepção dos Estudantes. **Revista Eletrônica de Administração**, ed. 65, v. 16, n. 1, 2010, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/36871_4612.PDF>. Acesso em: 20 set 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009a.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2009b

VERGARA, Sylvia Constant. Repensando a relação ensino-aprendizagem em administração: argumentos teóricos, práticas e recursos. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 131-142, set.-dez. 2003.

VERGARA, Sylvia Constant; BRANCO, Paulo D. Em busca da visão de totalidade. **RAE**, n. 33, nov.-dez., 1993. **RAE**. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol33-num6-1993/em-busca-visao-totalidade>>. Acesso em: 25 nov 2010.

WU, Yen-Chun Jim; HUANG, Shihping; KUO, Lopin; WU, Wen-Hsiung. Management Education for Sustainability: A Web-Based Content Analysis. **Academy Of Management Learning & Education**, v. 9, n. 3, p. 520-531, 2010. Disponível em: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=53791832&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 25 set 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi, 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

RIBEIRO, J. R. **Embaixadores da Alegria: Uma Avaliação de Programa de Responsabilidade Social Corporativa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UNIVERSO, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Niterói, RJ. 134 f.

Anexo A – Diretrizes Curriculares Nacionais – Administração

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação
em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de

novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em 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 através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e

mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo B – Lista de Projetos por Área Temática - UnB

1. Comunicação

A Divulgação Científica da Antropologia: consolidando a série antropologia, a série tradução e os seminários quinzenais do departamento de antropologia - UNB

Comunicação Comunitária

Comunicação para Sustentabilidade: diálogos e promoções de redes

Consumo Responsável: como as propagandas de utilidade pública e comercial alteram as intenções de consumo

Revista Noctua e a Reescrita da História

SOS – Imprensa

2. Cultura

Cineclube: saúde em casa

Cometa Cenas

Concertos Semanais

CRIAMUS: criatividade e música - oficina de criação musical infantil e infanto-juvenil

Diálogos Acadêmicos - Aula de Música na Comunidade

Diálogos Acadêmicos - Aula de Música nas Comunidades: na roda com o violão

Educar Dançando

Escola nas Estrelas 2010

Grupo Cinema

Laboratório de Complexidade

Laboratório de Performance e Teatro do Vazio

Laboratório de Teatro de Formas Animadas

Núcleo de Trabalho do Ator - NUTRA

Ópera Estúdio

Projeto-Piloto “Encontros Sócio-Culturais da Terceira Idade”

Semanas Latinas

3. Direitos Humanos e Justiça

ANTICRIME

Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar

Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Noções de Direito e Cidadania –
Promotores Legais Populares

Estudos Humanistas

Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia na Universidade de Brasília

Relatório Nacional do Direito Humano a Terra, Território e Alimentação

Universitários Vão à Escola

4. Educação

Água como Matriz Ecopedagógica

Alimentação Sustentável: Nutrição e Educação

AMUN Kids

BATUCAGEM: Reciclagem e Construção de Instrumentos Musicais

Capacitação de Jovens para Exercício da Atividade Equestre

Cátedra Unesco de Educação a Distância

CINE LOBO – Documentação e Difusão Audiovisual do Projeto Ambiental O Lobo da
Canastra

Cons-Ciência na Educação Ambiental

Desenvolvimento de Jogos Didáticos

Desenvolvimento de um Novo Procedimento para Alfabetização de Surdos

Deteção de Potenciais para Desenvolver a Ginástica Artística de Alto Nível

E eu com isso?

Educação e Desenvolvimento Rural

Educação e Desenvolvimento Rural – Micro Região de Ponta Porã/MS

Educação Integral & Inclusão Social no Assentamento de Recanto das Emas

Escola de Verão - (XXXIX)

Experimentoteca – a física para todos

Filosofia na Escola

Filosofia na Escola em Debate: Interações Acadêmicas/ Educativas

Implantação de Sistema Informatizado para Documentação do Acervo do Museu de
Anatomia Veterinária da UNB

Integração Química e Saúde

Integração TV / Vídeo à Formação e Prática de Educadores

Integração Universidade Escola

Integração Universidade Escola no Laboratório de Ensino da Matemática

LEDOC INTINERANTES: seminário das escolas de inserção

Memória da Educação do Distrito Federal

Mostra Permanente de Sismologia

Movi-mente

Museu de Anatomia Humana da UnB e a Interação com a Sociedade

Museu de Geociências

Novas Raízes - Adolescência

Observatório da Juventude da Universidade de Brasília

Oficina Livre de Forja e Cutelaria

Os Afetos em Cena: a Brincadeira nas Relações em um Abrigo para Crianças e Adolescentes

Ouvir e Contar História: um projeto de letramento

Pintando e Bordando: desenvolvimento de crianças e adolescentes em abrigo

Política na Escola

Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos – EJA do Brasil

Programa Segundo Tempo: esporte e cidadania na universidade

Projeto de Revitalização da Biblioteca do Centro Educacional 04 de Ceilândia

Projeto Paranoá/ Itapoã: Alfabetização e Formação em Processo de Alfabetizadores e Alfabetizadoras de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos de Camadas Populares e Unidade Semiaberta de Taguatinga Sul

Projeto Rondon

Projetos Especiais de Engenharia

SAMAC – Planaltina

SAMAC–Serviço de Atendimento Matemático a Comunidade

Somos Feitos de Células 3ª etapa

Teclado em Grupo

Utilização do Trabalho de Mendel no Ensino de Genética

5. Meio ambiente

Ações Sociais em Arquitetura e Urbanismo Sustentável Ambulatorial

Agenda Ambiental da UNB

Agregação de Valor às Espécies Vegetais Nativas do Cerrado em Áreas de Reserva Legal de Produtores Familiares do Distrito Federal e Entorno

Atendimento Clínico e Cirúrgico a Animais Silvestres no HVET da UNB

Beija – FAL / Ecoturismo e Educação Ambiental

Bichos Vivos

Centro de Estudos Avançados do Cerrado – Chapada dos Veadeiros

Difusão e Popularização de C&T: probio na escola e na praça

Educação ambiental: Gestão Comunitária Participativa

Espaço de Reflexão, Prática e Divulgação em Filosofia, Artes e Humanidades: espaço AION

Esperança Verde na FUP/UNB: um campus universitário modelo em gestão ambiental

Implementação de Viveiros e Bosque de Espécies Nativas do Cerrado

Mandioca para Melhorar o Bem Estar dos Pequenos Agricultores no Distrito Federal

Mulheres das Águas

O Olhar da Complexidade sobre a Política Civilizacional

Quintas Urbanas: Problemas e Potencialidades do DF e Entorno

Riscos Ambientais e Sociais no DF: estudo de caso XIII Santa Maria

Tome Consciência

USINA

6. Saúde

A Escola Promovendo Hábitos Alimentares Saudáveis

Acompanhamento Ambulatorial de Crianças e Adolescentes Portadores de Asma com Ênfase em Educação Visando Diminuir Internações e Visitas ao Pronto-socorro em Decorência da Doença

Acompanhamento de Desenvolvimento da Criança de Alto Risco no Hospital Universitário de Brasília

Acompanhamento de Mães Adolescentes Primigestas e o seu Filho no Primeiro Ano de Vida na Demanda do Ambulatório de Crescimento e Desenvolvimento / HUB

Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento de Recém-nascidos Pré-termo Ceilândia-DF

Alimentação e Nutrição nas Diferentes Mídias - PropagaNUT

Assistência Psicológica a Pacientes Idosos e seus Familiares

Atenção Odontológica a Pacientes do Centro de Medicina do Idoso do Hospital Universitário de Brasília

Atendimento de Pacientes Portadores de Anomalias Dentárias na Clínica de Odontologia do HUB

Atendimento Médico Veterinário aos Animais de Produção

Atendimento no Hospital Veterinário de Grandes Animais

Atendimento no Laboratório de Microbiologia de Alimentos

Atendimento Obstetrício aos Pequenos Produtores do DF e Entorno

Atendimento Psicossocial ao Paciente Internado no HUB: clínica, cirúrgica e pediátrica

Atuação de Enfermagem no Programa de Controle de Infecção Hospitalar do Hospital Universitário de Brasília

Bicicleta Livre

Com-Vivência: Ações Integradas de Estudos e Atendimento a Pessoas Portadoras do HIV/Aids e Familiares

Coral dos Pacientes de Alzheimer

Cuidando dos Idosos e de seus Cuidadores no Centro de Medicina do Idoso do HUB

Des-hospitalização e Prevenção de Re-hospitalização no Hospital de Ceilândia

Diabetes, Atividades Físicas e Qualidade de Vida

Educação, Saberes e Práticas Populares em Saúde na Região do Entorno

Falando Sobre Sexualidade com Jovens do Ensino Fundamental de Ceilândia - DF: uma proposta reflexiva e motivadora

Formação Comunitária para Ações de Programação da Saúde e da Qualidade de Vida – Construindo Ambientes Saudáveis

GESCARDIO - Grupo de Estudos em Saúde Cardiovascular: Promoção de Saúde

Grupo de Atendimento a Crianças com Dificuldades e Transtornos da Alimentação

Impacto da Atenção Odontológica à Gestante e a Experiência de Cárie

Massagem Laboral na FEF

Núcleo de Atendimento Esportivo para Pessoas Portadoras de Deficiência Mental

Núcleo de Esporte Universitário

O Acompanhante no Setor Pediátrico do Hospital Universitário do Distrito Federal

O Idoso em Sua Comunidade: Projeto de Inclusão Social

Observação das Ações de Assistência à Saúde da Mulher e da Criança: uma contribuição para identificação de prioridades no SUS, Ceilândia-DF

Padronização de Fichas de Preparação das Unidades de Alimentação e Nutrição do Distrito Federal e de Outras Capitais Brasileiras

Participação Comunitária como Meio de Promover Saúde

Perfil Nutricional da Clientela Atendida no HUB em Unidades de Alimentação e Nutrição do Distrito Federal

Pesquisa e Assistência no Tratamento Cirúrgico da Obesidade

Pólo de Prevenção DST / AIDS da Universidade de Brasília

Posse Responsável

Prevenção e Intervenção na Área do Pré-Natal

Programa de Apoio ao “Hospital Volante Viver Kalunga”

Programa de Preparo para a Aposentadoria e Promoção de Envelhecimento Bem Sucedido Entre Trabalhadores

Programa de Treinamento Continuado para Cuidadores Informais na Comunidade de Ceilândia

Programa Viva Bem UNB

Projeto Carroceiro

Promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva no HUB – Grupo de Gestante e Casais Grávidos

Promoção de Práticas Saudáveis com os Idosos do Centro de Saúde 9 de Ceilândia

Psicanálise com Crianças Autistas

Realização de Oficinas para Contribuir na Redução de Obesidade Infantil em Escolares da Regional de ENSino de Ceilândia-DF

Saúde Integral em Famílias Carentes do Distrito Federal

Serviço Ambulatorial de Enfermagem em Estomaterapia

Serviço de Oftalmologia Veterinária

Zoonoses: aprendendo, ensinando e construindo saúde

7. Tecnologia e Produção

ENGAMA – Promoção da Engenharia Faculdade UnB Gama

O Profissional de Estatística

Programa Rede de Extensão para Inclusão Digital

Projeto de Habitação de Interesse Social em Assentamentos Rurais

8. Trabalho

Atividades Complementares em Administração

Juventude, Trabalho e Cidadania em Planaltina

Anexo C – Termo de Compromisso do Estudante Extensionista



Universidade de Brasília Decanato de Extensão

TERMO DE COMPROMISSO DO ESTUDANTE EXTENSIONISTA 2012

OBS: OS CAMPOS DESTES FORMULÁRIO DEVERÃO SER DIGITADOS, ASSINADO PELO ESTUDANTE E PELO COORDENADOR DO PEAC E ENTREGUE NO DEX/DTE.

Nome do Estudante				Bolsista () Não-Bolsista ()		Edital FLUXEX 2012	
Matrícula	Data de Nascimento	Telefone Fixo e Celular		CPF	Identidade Nº		UF
Sexo M () F ()	Banco nº	Agência	Conta Corrente Nº (própria do estudante)	Endereço Completo			
Bairro		Cidade		CEP	UF	E-mail	
Nome do Projeto / Programa							
Coordenador (a)						Departamento	
Especificação da Participação no Edital de Fluxo Contínuo de Extensão – FLUXEX/2012							
Vigência da Bolsa 2012				Nº Horas / Mês 60h () 80h ()			
<p align="center"><u>NORMAS GERAIS:</u></p> <p>1. Compete ao Estudante Extensionista de Graduação:</p> <p>1.1. Participar das atividades propostas pelo PEAC e pelo Decanato de Extensão-DEX, como forma de construção e difusão do conhecimento e da prática extensionista (Exposição de Pôsteres e Comunicações PIBEX na Semana de Extensão, Encontro PIBEX, Seminários de Extensão) entre outros eventos;</p> <p>1.2. Caberá ao estudante extensionista não bolsista dedicar 15h semanais, totalizando 60h mensais às atividades do PEAC ao qual está vinculado, incluídos planejamento, estudo, avaliação e atividades junto à Comunidade;</p> <p>1.3. Caberá ao estudante extensionista bolsista dedicar 20h semanais, totalizando 80h mensais às atividades do PEAC ao qual está vinculado, incluídos planejamento, estudo, avaliação e atividades junto à Comunidade;</p> <p>1.4. Apresentar à Secretaria do DEX, quando da aprovação do PEAC pela CEX, este Termo de Compromisso do Estudante Extensionista 2012, devidamente preenchido, digitado e assinado pelo estudante e pelo coordenador do respectivo PEAC;</p> <p>1.5. Elaborar e encaminhar à DTE, no final de cada semestre letivo, Relatório de Atividades conforme modelo e prazo definidos pela Diretoria, de modo a apresentar o desenvolvimento e os resultados do trabalho;</p> <p>1.6. Manter atualizado junto à DTE, o endereço eletrônico e o telefone de contato;</p> <p>2. A participação do estudante em PEAC resultará em créditos em extensão no seu histórico escolar, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE nº 87/2006 e Edital PIBEX;</p> <p>2.1. O estudante que participar de dois PEACs, concomitantemente, receberá créditos em extensão relativos a apenas uma participação, conforme Resolução CEPE nº 87/2006;</p> <p>2.2. Serão integralizados, no máximo, 04 (quatro) créditos em extensão por semestre, no histórico escolar discente, obedecendo as orientações da Unidade Acadêmica de origem do estudante e Resolução CEPE nº 87/2006;</p> <p>a. O lançamento dos créditos em extensão, será realizado semestralmente pelo DEX e encaminhado à Secretaria de Assuntos Acadêmicos - SAA</p> <p>3. Os estudantes extensionistas deverão obedecer as orientações processuais, normativas e prazos estabelecidos pela Diretoria Técnica - DEX/DTE;</p> <p>4. A participação em PEACs não gera qualquer vínculo empregatício entre o estudante de graduação bolsista ou não bolsista e a Universidade de Brasília-UnB;</p> <p>5. A participação do bolsista na exposição de Pôster e Comunicações PIBEX na Semana de Extensão deverá ser assegurada pela inscrição da proposta no evento, pelo coordenador do projeto e/ou programa.</p> <p>6. Não receber remuneração em quaisquer outros programas institucionais durante a vigência da bolsa PIBEX.</p>							
ESTOU CIENTE E DE ACORDO COM AS NORMAS DO TERMO DE COMPROMISSO							
/ /2012 Data		Assinatura do Estudante Extensionista			Assinatura e Carimbo do Coordenador (a) do PEAC		

Anexo D – Roteiro de Entrevista Qualitativa

1. Quais disciplinas do curso de administração abordam:
 - a. os compromissos das empresas com a comunidade?
 - b. o retorno econômico e social das ações de responsabilidade social das empresas?
 - c. as metodologias de avaliação dos projetos sociais e desenhos de pesquisas para estas avaliações?
 - d. a importância do meio ambiente e da preservação ambiental?
 - e. a vida em sociedade como respeito ao próximo, regras sociais e instituições sociais?
 - f. temas referentes ao respeito à diversidade cultural, cultura política e direitos e deveres dos cidadãos?
 - g. Políticas Públicas?
 - h. Gestão Pública?
2. Dentre as disciplinas citadas, quais são obrigatórias e quais são optativas?
3. Em que medida essas disciplinas das áreas de ciências humanas/sociais são valorizadas no curso, pela coordenação do curso? De que maneira elas são valorizadas pela coordenação? Qual a sua percepção com relação à valorização pelos alunos?
4. Em sua opinião, a abordagem aos temas de - preservação ambiental, inclusão social, responsabilidade social das empresas, avaliação de projetos sociais, respeito ao próximo, regras sociais e instituições sociais – ao longo do curso é significativo /adequado? E quanto ao tempo dedicado ao tema?
5. O curso de administração enfatiza mais conhecimentos de ciências exatas, técnico-profissional ou habilidades comportamentais (capacidade de relacionamento, persuasão, liderança)? Explique.
6. Na sua percepção, os concluintes do curso de administração estão preparados para lidar/ajudar com questões sociais, isto é, voltadas à comunidade e ao desenvolvimento de projetos sociais pelas empresas? Por quê?

7. Há alguma prática no curso de administração que possibilita ao aluno obter experiências junto a projetos sociais, como o estágio social e a empresa junior? Em caso positivo, descreva este processo.
8. Em relação ao estágio obrigatório do curso de administração, há incentivo por parte da instituição de ensino e dos professores para que o aluno atue em organizações do terceiro setor (ONGS que cuidem de idosos, drogados, meninos de rua, preservação do ambiente, educação de carentes, dentre outras...)?
9. Que práticas de avaliação são adotadas para atender às exigências do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES? (Para ser respondido pelos coordenadores)
10. Que políticas o curso oferece para que o aluno desenvolva competências voltadas para projetos/serviços sociais comunitários?
11. Qual o percentual, aproximado, de alunos egressos que trabalham com o terceiro setor?
12. Descreva uma prática inovadora adotada nos cursos de administração que fortalece o desenvolvimento de indivíduos engajados em práticas sociais.
13. Descreva os procedimentos de avaliação mais comuns adotados nas disciplinas do curso de administração.
14. Qual disciplina você elenca como o pilar da formação nas áreas de projetos sociais, responsabilidade social, cultura, cidadania e meio ambiente? E qual a segunda? E a terceira? Por quê?
15. Quais as disciplinas que mais contribuem para o desenvolvimento de liderança? Por quê?
16. Quais as práticas, casos abordados, experiências relevantes que têm ajudado no processo de desenvolvimento de líderes?

Anexo E – Currículo do Curso de Administração da FGV

1° PERÍODO	5° PERÍODO
Comunicação Empresarial	Administração de Operações
Geometria Analítica	Administração de Pessoas
Introdução à Administração de Empresas	Administração de Sistemas de Informação
Introdução à Administração Pública	Administração Financeira I
Introdução às Ciências Sociais	Cálculo III
Psicologia Aplicada à Administração	Estágio Supervisionado I
Tecnologia da Informação	Marketing I
2° PERÍODO	6° PERÍODO
Cálculo I	Administração Financeira II
Ciência Política	Empreendedorismo
Comportamento Organizacional	Estágio Supervisionado II
Matemática Financeira	Filosofia, Métodos e Ética
Microeconomia	Logística Empresarial
Organização, Sistemas e Métodos	Marketing II
Teoria Geral da Administração	Pesquisa Operacional I
3° PERÍODO	7° PERÍODO
Cálculo II	Administração Orçamentária e Controladoria
Cultura e Sociedade	Eletiva I
Estatística I	Eletiva II
Introdução à Contabilidade	Estágio Supervisionado III
Introdução ao Direito	Metodologia de Pesquisa
Macroeconomia	Modelagem e Acompanhamento de Projetos
Políticas e Gestão do Meio Ambiente	Pesquisa Operacional II
4° PERÍODO	8° PERÍODO
Administração Estratégica	Eletiva III
Álgebra Linear	Eletiva IV
Análise das Demonstrações Contábeis	Estágio Supervisionado IV
Atividades Complementares	Monografia
Estatística II	Negócios Internacionais
Gestão pela Qualidade e Melhoria de Processos	Tópicos Especiais em Administração
Interpretações do Brasil	

Anexo F – Currículo do Curso de Administração da UnB

PERÍODO: 1
CÁLCULO 1
INTRODUÇÃO A ECONOMIA
INTRODUÇÃO A ADMINISTRAÇÃO
INTRODUÇÃO A CIÊNCIA POLÍTICA
TÓPICOS CONT ADMINISTRAÇÃO 1
PERÍODO: 2
ESTATÍSTICA APLICADA
PSICOLOGIA APL ADMINISTRAÇÃO
TEO E ANAL DAS ORGANIZAÇÕES
INTRODUÇÃO À CONTABILIDADE
TÓPICOS CONT ADMINISTRAÇÃO 2
PERÍODO: 3
GESTÃO PESSOAS ORGANIZAÇÕES
MICROECONOMIA APLICADA
CÁLCULO FINANCEIRO
METODOLOGIA CIENTÍFICA APLICADA
FUNDAMENTOS DA ADM PÚBLICA
PERÍODO: 4
FINANÇAS 1
ADMINISTRAÇÃO DE MARKETING
MACROECONOMIA APLICADA
ORGANIZAÇÃO, MÉTODOS E SISTEMA
PERÍODO: 5
SOCIOLOGIA APL A ADMINISTRAÇÃO
ANÁLISE DE DECISÕES 1
ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO
INST DIREITO PÚBLICO E PRIVADO
PERÍODO: 6
MÉTODOS E MOD QUANT D DECISÃO 1
LOGÍSTICA EMPRESARIAL
ESTRATÉGIA EMPRESARIAL
ADMINISTRAÇÃO SIST. INFORMAÇÃO
PERÍODO: 7
PROJETO PESQUISA ADMINISTRAÇÃO
PERÍODO: 8
ELABORAÇÃO TRABALHO DE CURSO

DISCIPLINAS OPTATIVAS	
ABORDAGENS C EST ORGANIZAÇÕES	INTERNACION EMP GESTÃO NEGÓCIO
ADM DA DIVIDA PUBLICA	INTRODUÇÃO A ANTROPOLOGIA
ADM DE ORGAN TRANSNACIONAIS	INTRODUÇÃO A CIÊNCIA POLÍTICA
ADM DE RECURSOS MATERIAIS	INTRODUÇÃO A HEURÍSTICA
ADM DE SERVIÇOS PÚBLICOS	INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA
ADM FINAN E CONTAB PUBLICA	INTRODUÇÃO A SIS INFORMAÇÕES
ADM REC ORCAM E FINANCEIROS	INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA
ADMINISTR REC MAT PATRIMONIAIS	INTRODUÇÃO AO DIREITO 1
ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO	LEGISLAÇÃO ADMINISTRATIVA
ADMINISTRAÇÃO DA QUALIDADE	LEGISLAÇÃO SOCIAL
ADMINISTRAÇÃO DE VENDAS	LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA
ADMINISTRAÇÃO E SOCIEDADE	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
ADMINISTRAÇÃO EMPR ESTATAIS	LÍNGUA ALEMÃ 1
ADMINISTRAÇÃO EMPREENDEDORA	LÍNGUA CHINESA 1
ADMINISTRAÇÃO PUBL COMPARADA	LÍNGUA CHINESA 2
ALGEBRA LINEAR	LÍNGUA CHINESA 3
ANAL CONJ P/ DEC EMPRESARIAL	LÍNGUA ITALIANA 1
ANALISE DA LIQUIDEZ	LÍNGUA PORTUGUESA 1
ANÁLISE DE DECISÕES 2	LÍNGUA SINAIS BRAS - BÁSICO
ANALISE DE SISTEMAS	MARKETING DE ESPECIALIDADES
ANALISE ECONÔMICO FINANCEIRA 1	MARKETING DE RELACIONAMENTO
ANALISE INSTITUCIONAL	MARKETING SOCIAL E DE SERVIÇOS
AVALIAÇÃO CARGOS ADM SALARIAL	MATEMÁTICA FINANCEIRA
AVALIAÇÃO PROJ INVESTIMENTO	MERCADO FINANCEIRO
CALCULO 2	MERCADOLOGIA
CALCULO FINANCEIRO	MET E MOD QUANT DE DECISAO
CAPACITAÇÃO RECURSOS HUMANOS	METOD PESQ APL A ADMINISTRAÇÃO
COMERCIO INTERNACIONAL	MÉTODOS E PROC ADMINISTRATIVOS
COMPORT HUM NAS ORGANIZAÇÕES	NEGOCIAÇÃO
COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR	OPER POSTAIS INTERNACIONAIS
COMUNICAÇÃO E NEGOCIAÇÃO	OPERAÇÕES POSTAIS 1
COMUNICAÇÃO EM MARKETING	OPERAÇÕES POSTAIS 2
CONTABILIDADE COMERCIAL	ORÇAMENTO EMPRESARIAL
CONTABILIDADE GERAL 2	ORÇAMENTO PUBLICO
CONTABILIDADE GERENCIAL	ORG FUNC EMPRESAS POSTAIS
CONTABILIDADE NACIONAL	ORGANIZAÇÃO E SISTEMAS
CRIAÇÃO DE NEGÓCIOS	PESQUISA DE MARKETING
CUSTOS	PESQUISA OPERACIONAL 1

DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL	PESQUISA ORIENTADA ADMINISTRAÇÃO
DIREITO DE CIDADANIA	PLANEJAMENTO DA AÇÃO EMPRESARIAL
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	PLANEJAMENTO DA AÇÃO GOVERNAMENTAL
ECOLOGIA DO TRABALHO	PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIA EM MARKETING
ECONOMIA BRASILEIRA	PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA 1
ECONOMIA DOS RECURSOS HUMANOS	PRÁTICA DESPORTIVA 1
ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS	PRÁTICA DESPORTIVA 2
EMPRESA E SOCIEDADE	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA
EMPRESA JUNIOR 1	PROBLEMAS DE MARKETING
EMPRESA JUNIOR 2	PROCESSO DECISÓRIO 1
ESTRATÉGIA EMPRESARIAL	PROCESSO DECISÓRIO 2
ESTRUTURA DE PODER NO BRASIL	PROGRAMAÇÃO FISCAL FINANCEIRA
ÉTICA	RELACIONAMENTOS ECONÔMICOS INTERNACIONAIS
EVOLUÇÃO IDEIAS ECONÔMICAS E SOCIAIS	RELACIONAMENTOS HUMANOS
FILATELIA	SISTEMA DE COMPUTADOR APLICADO ADMINISTRAÇÃO
FINANÇAS 2	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
FINANÇAS DE EMPRESAS	SISTEMA DE CONTRATO E AVALIAÇÃO
FINANÇAS PÚBLICAS	SOCIOLOGIA APLICADA ADMINISTRAÇÃO
FORMAÇÃO PÚBLICA GOVERNAMENTAL	TECNOLOGIA DE PLANEJAMENTO RECURSOS HUMANOS
FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL	TECNICAS DE ARQUIVO
FRANCA INSTRUMENTAL 1	TECNOLOGIA POSTAL
FRANCHISING	TEORIA ADMINISTRATIVA
FUNDAMENTOS DE AUDITORIA E INSPEÇÃO	TEORIA DO PLANEJAMENTO
GERENCIAMENTO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	TEORIA GERAL DO DIREITO PRIVADO
GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	TEORIA POLÍTICA 1
GESTÃO DA TRAJETÓRIA FUNCIONAL	TOPICOS DE ADMINISTRAÇÃO POSTAL
GESTÃO DE PROCESSOS	TÓPICOS DE GESTÃO DE RELACIONAMENTOS TRABALHO
GESTÃO DO VÍNCULO EMPREGATÍCIO	TÓPICOS DE CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO
GESTÃO ORGANIZACIONAL	TÓPICOS DE CONTABILIDADE ADMINISTRATIVA GESTÃO SOCIAL
GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	TÓPICOS DE CONTABILIDADE ADMINISTRAÇÃO 1
GESTÃO RESPONSÁVEL SÓCIO-AMBIENTAL	TÓPICOS DE CONTABILIDADE ADMINISTRAÇÃO 2
INGLÊS INSTRUMENTAL 1	TÓPICOS DE CONTABILIDADE DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO
INICIAÇÃO METODOLÓGICA CIENTÍFICA	TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS EM MARKETING
INOVAÇÃO NO SETOR PÚBLICO	TÓPICOS CONTEMPORÂNEOS FINANÇAS