

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA GESTÃO: A PROCURA DA EXCELÊNCIA

António Azevedo

Professor Auxiliar

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

aazevedo@ufp.pt

Entre as melhores 500 universidades a nível mundial (avaliadas pela produção científica) só existe uma universidade portuguesa, ocupando a nível europeu a 153ª posição. Portugal ocupa também a 29ª posição (entre os países com menos de 20 milhões habitantes) no Relatório Anual de Competitividade de 2003, no critério relativo às competências e eficiência da gestão das empresas. Perante estes factos é importante uma reflexão sobre o ensino e a investigação da ciências da gestão no contexto português para diminuir este atraso desenvolvimental.

1. INTRODUÇÃO

Uma das missões do docente universitário deve ser a procura da excelência na sua profissão, através da incessante reflexão sobre as perspectivas de ensino, sobre as estratégias eficazes para transmitir o conhecimento da ciência da gestão ao aluno universitário. Recentemente Costa (2004) cita um estudo da Universidade Jiao Tong de Xangai, que analisando a produção científica, elaborou um ranking onde nas melhores 500 universidades a nível mundial apenas surge em 381ª uma universidade portuguesa (U. Nova de Lisboa), que é 153ª a nível europeu. Para Ferreira e Tavares (2004) a razão deste insucesso é simples: "As universidades (públicas) portuguesas dependem quase exclusivamente do Estado, podendo ignorar o mercado (a quem não vendem produtos ou serviços), ser distraídas com os estudantes (que pagam propinas simbólicas) e passar ao lado da sociedade civil (que não as patrocinam)". Estes autores ao compararem com o estado de Illinois (com área e população idênticas a Portugal), concluem que Portugal deveria ter pelo menos três universidades (duas das quais privadas) com renome mundial. Tendo como ponto de partida a reflexão de Assunção (2002), em que este autor faz uma avaliação e uma prospectiva da evolução ensino da gestão, analisa-se de forma análoga neste artigo a situação actual do ensino e os desafios com que este se depara e as reformas a implementar. Assim os objectivos desta reflexão são os seguintes:

Revisitar os estudos e contribuições recentes para o desenvolvimento e evolução do ensino universitário¹, focalizando particularmente o ensino da gestão no contexto de uma licenciatura.

Procurar definir alguns princípios básicos que deverão ser respeitados independentemente das contingências impostas pelo tipo e dimensão da instituição, pelas características físicas da escola e pelo perfil sócio-demográfico e psicológico dos alunos.

Na revisão da literatura sobre as contribuições recentes para o desenvolvimento do ensino da gestão, vai-se utilizar uma óptica em que se abordarão os seguintes aspectos:

A) Factores condicionantes, ameaças e oportunidades externas e outros antecedentes que devem ser considerados na análise diagnóstico da situação do ensino e preparação dos gestores;

B) Perfil das empresas e das competências do gestor do futuro;

¹ No Anexo A apresenta-se uma lista das principais fontes de informação sobre esta temática.

C) Implicações para o ensino da gestão impostas pelas mudanças verificadas.

Segundo Neves (2000), é necessário uma reflexão de fundo sobre o ensino da gestão, destinada a preparar os alunos que iniciam neste começo do século XXI a sua licenciatura em gestão a serem gestores daqui a 20 anos. Esta reflexão permitirá às instituições de formação em gestão evitar erros estratégicos, que podem pôr em causa a sua sobrevivência, pelo que terão de fazer um profundo esforço para captar a realidade económica e social e as suas perspectivas futuras no domínio em que as empresas e as organizações actuam, a fim de poderem ajudá-las a responder com eficácia aos desafios que terão de enfrentar. Cabe-lhes, também, um esforço ousado de antecipação estratégica aos grandes problemas que as empresas e as organizações irão defrontar, por força das alterações previsíveis de natureza nacional, internacional, social e tecnológica, possibilitando-lhes a formação e a informação devidas sobre as grandes questões que as afectam e a forma de poderem responder a estes desafios.

2. FACTORES CONDICIONANTES, AMEAÇAS E OPORTUNIDADES EXTERNAS E OUTROS ANTECEDENTES

Eis resumidamente alguns dos factores condicionantes extraídos dos diversos estudos, nomeadamente de Costa (2002), Neves (2000), ou Henrique (2001) que devem ser considerados nessa análise, pois determinam as competências do gestor do futuro e influenciarão o processo de tomada de diagnóstico e tomadas de decisão.

A) as consequências e implicações da globalização, nomeadamente: o aumento da concorrência entre as empresas, o aumento do nível de exigência do consumidor na procura da inovação e da qualidade, e a transformação acelerada das envolventes de negócio, dando origem a paisagens organizacionais mais complexas, rápidas e competitivas que as tradicionais.

B) Na sociedade da informação e da comunicação, qualquer facto, crise ou fenómeno, que ocorra em qualquer parte do mundo, susceptível de influenciar o comportamento dos mercados e dos consumidores, rapidamente é conhecido a nível global, e as suas consequências propagam-se a uma velocidade elevada, o que deixa pouca margem de manobra ou tempo de reacção/adaptação para os gestores. Assim os focos de mudança multiplicaram-se e sucedem-se a uma cadência superior.

C) Também por isso a eficácia, a robustez e longevidade dos métodos de gestão é colocada à prova, pois uma teoria hoje válida, pode a curto-prazo ser desacreditada com exemplos de insucesso, como sucedeu com a recessão económica no Japão ou os escândalos financeiros e contabilísticos nos E.U.A., ou falências de empresas exemplares.

D) A **aceleração do progresso técnico**, o aparecimento e desenvolvimento das novas tecnologias, o ritmo a que nascem novas indústrias e serviços, a proliferação dos produtos e a redução do seu ciclo de vida, o alargamento dos mercados, a alteração dos hábitos de consumo das populações, tudo isto faz com que seja necessário um grau mais elevado de aptidões para exercer a função de gestor.

E) O **atraso qualitativo estrutural de Portugal** face aos países mais desenvolvidos da UE, nomeadamente quanto aos níveis médios de produtividade e de qualificação, implica profundas mudanças na sociedade portuguesa, quer ao nível das empresas portuguesas, quer ao nível de gestão de outras organizações que integram o nosso tecido social.

F) Segundo o Relatório Anual de Competitividade (www.imd.ch) publicado pelo *Institute for Management Development* sediado em Lausanne, Suíça, Portugal ao nível das competências de gestão e da sua performance em termos de inovação, rentabilidade, e responsabilidade social ocupou em 2003 o 29º lugar, o último entre as economias com menos de 20 milhões de habitantes estudadas. Em termos de competitividade quando avaliada segundo o conjunto dos critérios usados (eficiência da gestão, infra-estruturas, políticas do governo e indicadores macroeconómicos) ocupa a 25ª posição num ranking liderado pela Finlândia.

G) Uma das causas da falta de produtividade em Portugal reside na **má qualidade da gestão praticada nas empresas**. Segundo um estudo da *Ad Capita* (citado por Santos, 2002) os gestores estrangeiros têm uma visão desfavorável dos gestores portugueses: autocráticos, com falta de visão estratégica, dificuldade em trabalhar em equipa, demasiado formais e preocupados com os títulos académicos, dão demasiada importância à vida fora das empresas, são desorganizados, não cumprem horários, ganham comparativamente mais e beneficiam mais de *fringe benefits*, e pior, não levam em conta os interesses dos clientes e dos accionistas.

H) Porém, o nível das matérias ensinadas e a profundidade dos conhecimentos em Portugal não teme comparações com os estudantes dos outros países. Isto é confirmado quer pela opinião dos docentes estrangeiros sobre os alunos portugueses que participam no Programa *Erasmus*. Por outro lado, os estudantes estrangeiros, nomeadamente aqueles dos quais fui docente (provenientes de Espanha e Polónia) também teceram elogios à “proximidade / acessibilidade” do docente em Portugal, quando comparado com as suas realidades nacionais.

I) A livre circulação de pessoas e bens conduz à **emergente mobilidade estudantil** no espaço da União Europeia (De la Porte, 2001).

J) **Normalização dos graus académicos** na União Europeia resultante da Declaração de Bolonha (1999). Segundo Martinez (2003), a percepção das licenciaturas e dos cursos de

pós-graduação (mestrados e doutoramento) modificar-se-á com a convergência europeia do ensino superior. Assim as conclusões de um estudo realizado no meio universitário espanhol, mostram essencialmente que os estudos de doutoramento em Administração e Marketing são avaliados desfavoravelmente em comparação com os mestrados (que em breve ocuparão o espaço dos últimos dois anos das licenciaturas de 5 anos). O doutorado parece ter mais dificuldade em arranjar emprego e para as empresas apresenta um perfil sobre-qualificado.

K) **Desenvolvimento do ensino à distância** (*e-learning*) que conduzirá a criação de um mercado do ensino universitário à escala global, embora esta modalidade seja menos satisfatória em termos de qualidade e eficácia (Ponzurick, France e Logar, 2000);

L) Surgimento das designadas “*corporate universities*”, com meios financeiros mais avultados e natural orientação para o mercado.

M) Dificuldade em lidar com o alargamento e abertura do acesso à licenciatura de gestão a alunos com características (idade/ experiência) e **formações de base muito diversificadas**, com carências muitas vezes nos conhecimentos matemáticos, informáticos ou em inglês.

N) Aumento do **insucesso escolar** e da utilização de métodos ilícitos nas realização das provas de avaliação, como o plágio e cópia (Ottewill e Macfarlane, 2001).

O) A **motivação dos alunos de gestão** é, na grande maioria dos casos, **meramente económica ou instrumental**, ou seja, os alunos procuram uma qualificação profissional que lhes garanta maiores oportunidades de emprego e mais bem remuneradas (Graves, 1983; Roberts, 1996; List, 2001). Ao contrário dos estudantes de, por exemplo, História, a probabilidade de existir uma motivação baseada num “gosto profundo pelas matérias em si” é baixa.

3. PERFIL DAS EMPRESAS E AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR DO FUTURO

Como resultado das rápidas e constantes mudanças no mundo globalizado, nasce o conceito de “*empresa flexível*”, empresa com processos flexíveis e abertos de desenvolvimento organizacional que oferece novas oportunidades de aprendizagem, inovação, melhoria e produção acrescida, sendo os locais de trabalho caracterizados pelo primado da confiança e da competência. A “*empresa flexível*” constitui uma forma exigente de organização de trabalho, uma vez que é uma organização descentralizada em que os postos de trabalho estão ligados em rede e em que aos trabalhadores são exigidas qualificações elevadas e competências amplas e variadas (Neves, 2000).

Estas empresas exigem novas capacidades aos trabalhadores/ gestores na sua vida profissional, de que se salientam:

- a capacidade de trabalhar em grupo, em ambiente multiculturais abertos, pois o espaço natural é alargado aos limites da União Europeia;
- o sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal;
- consciência ética e espírito crítico e proactivo.
- a capacidade de tomar decisões e de abertura para aceitar riscos;
- o sentido de iniciativa, a curiosidade e a criatividade;
- o espírito de profissionalismo, a procura da excelência e o sentido da competição;
- o sentido de serviço à comunidade e o espírito cívico;
- a capacidade de comunicação em várias línguas.

Segundo Cunha, Cunha e Cabral-Cardoso (2000):

A educação nas diversas áreas da ciência organizacional, deverá por conseguinte preocupar-se com a preparação de estudantes dotados da complexidade teórica necessária para melhor abarcar a complexidade das novas organizações. Estudantes capazes, por exemplo, de compreender as organizações segundo várias perspectivas: como meios de criação de riqueza mas também de desenvolvimento societal, como entidades competitivas mas também colaborativas; como visando a inovação mas também a rotina, como orientadas para a satisfação dos accionistas mas também dos empregados, como sujeitas a forças de diferenciação mas também de integração.

4. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA GESTÃO IMPOSTAS PELAS MUDANÇAS VERIFICADAS

Uma instituição de formação em gestão é, sobretudo, uma rede de actividades de formação, investigação, consultoria e informação, que tem como objectivo ajudar as empresas e as organizações a adaptarem-se aos novos imperativos do futuro. Estas instituições deverão procurar incessantemente que a sua actividade tenha um cunho de qualidade e procurar

inserir-se nas redes de qualidade de instituições de formação a nível internacional. Esta problemática da constituição de universidades internacionais é abordada com profundidade no documento *Sobre a Universidade* de Adriano Moreira².

Existe a necessidade de desenvolvimento de um sistema integrado de qualidade que dê continuidade aos processos de avaliação externa das licenciaturas³. Este processo permitirá aferir comparativamente a qualidade das instituições, o que apesar da existência sempre de alguma subjectividade permitirá a elaboração de rankings. Perante os desafios que se perspectivam às empresas e à sociedade portuguesa são vastos os domínios que se abrem à formação e às instituições universitárias no domínio da formação em gestão, quer na formação de graduação universitária e nos escalões de mestrado e doutoramento, quer na formação destinada a gestores e quadros das empresas e de outras organizações. Eis aqui uma compilação de diversos desafios / orientações que se colocam ao ensino superior e especificamente no plano curricular do ensino da gestão:

- Melhor articulação com o ensino secundário, de forma a melhorar a preparação do aluno para aquisição de conhecimentos mais avançados no ensino superior.
- Diminuição da carga lectiva, substituída por implicação dos alunos em actividades de investigação e prestação de serviços;
- Incentivo à introdução de formas inovadoras de ensino;
- Realização e aproveitamento dos inquéritos pedagógicos;
- Cada vez mais a licenciatura em gestão deverá fornecer aos diplomados uma formação multidisciplinar que responda às necessidades sentidas pelo gestor no exercício da sua actividade. Assim as competências da área específica da Gestão deverão ser complementadas com formação nas áreas da Matemática, da Economia, do Direito, das Ciências Sociais e Humanas.
- Abandono da oposição tecnologia/humanismo e procura da combinação adequada entre individualismo e cooperação;

² Documento publicado no site do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (www.cnaves.pt).

³ No site do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (www.cnaves.pt) é possível consultar a lista dos cursos de gestão avaliados até 15 de Outubro de 2002.

- O aluno deverá ter conhecimentos em Línguas Estrangeiras, nomeadamente o inglês e espanhol, para isso contribuirá também a implementação da mobilidade internacional dos estudantes (Martinez, 2003).
- As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas indispensáveis para a rapidez da realização das tarefas, e devem ser dominadas pelo aluno.
- A licenciatura em gestão tende a ser encarada num âmbito alargado da formação ao longo da vida e que, numa primeira fase, dá lugar à licenciatura, seguida de pós-graduação e de mestrados (ou MBA), segundo figurinos diversos.
- Criação de gabinetes de inserção na vida activa, que auscultam regularmente os licenciados no mercado de trabalho e as suas entidades empregadoras, para actualizar continuamente as necessidades de formação.
- Continuação do estágio curricular devidamente regulamentado e estruturado sob a orientação de um orientador na empresa e de um orientador académico⁴.

Diversos autores referenciados em Portugal (Costa, 2002) e no estrangeiro (Ottewil e Macfarlane, 2001, 2002) são unânimes a considerar que existe uma dificuldade em abandonar o ensino de "cátedra" e na utilização de formas mais tutoriais de ensino, para as quais existe uma menor experiência de ensino. Esta substituição deve ser feita com algum experimentalismo controlado, deixando os bons exemplos evoluírem naturalmente, como é o caso do *e-learning*. O ensino pode ser criativo e abordar as tensões entre a racionalidade e a emoção, entre a experiência e vivências pessoais e o conhecimento bibliográfico.

Os estudos de caso ou os jogos de gestão obrigam por parte do docente a uma visão integrada do problema, onde convergem temas das áreas da Estratégia, do Marketing, Finanças, dos Recursos Humanos ou Comportamento Organizacional. A multidisciplinariedade pode conduzir a um dilema entre uma abordagem em banda larga, integrada, muitas vezes superficial, ou um aprofundamento das matérias que nalguns casos necessita de conhecimentos específicos que estão fora do *background* do docente e só ao alcance de verdadeiros especialistas na área.

⁴ Em França recentemente, surgiram programas de formação a tempo parcial, em que o aluno, após um período inicial de formação académica, intercala o ensino na universidade com a actividade em empresas. Um estudo de Besson e Collin (2002) demonstrou que os alunos a tempo parcial, quando comparados com os alunos a tempo inteiro, desenvolvem uma melhor compreensão dos mecanismos sociais e organizacionais da empresa, integram conhecimentos de contextos diferentes, relacionando as matérias teóricas com a prática nas empresas, desenvolvem uma inteligência de acção face a situações confusas e indeterminadas.

A problemática das vantagens e desvantagens do estudo de casos em gestão tem sido abordados por diversos autores (Booth *et al.*, 2000; Orpen, 2000; DeVita, 2001). As vantagens da utilização de jogos de empresas simuladas e a importância das vivências daí resultantes foi amplamente realçada no estudo interessante de Beira (2003). Também a realização de trabalhos em equipa, para além de proporcionarem conhecimentos em domínios específicos, permitem também desenvolver as novas capacidades que são exigidas aos trabalhadores na sua vida profissional.

Uma primeira questão que se coloca é de saber se existem métodos pedagógicos que são de uso exclusivo de uma disciplina - perspectiva "tribal" de Becher (1989), ou se pelo contrário os problemas e as soluções são comuns a todas as disciplinas. Por exemplo o método de estudo de casos originário da disciplina do direito e da medicina, aplica-se com sucesso na disciplina de gestão (Orpen, 2000). A transferência de métodos de ensino de outras áreas do conhecimento para a gestão enfrenta a barreira do denominado "poder tribal", ou seja, da validação da credibilidade do método pelos docentes do território da gestão. Por vezes até a nomenclatura usada para os métodos de ensino tem conotações específicas variando de disciplina para disciplina. Muitas vezes é mais fácil encontrar apoio e inspiração no diálogo com outras áreas disciplinares (Murray e Holmes, 1997). Por outro lado, segundo Prosser e Trigwell (1999, p.168) não se pode ignorar a importância do contexto pois "o que funciona para ensinar a matéria A, pode não funcionar com a matéria B".

Devido à instrumentalidade da motivação vocacional dos alunos de gestão, determinados temas como marketing ambiental ou ética empresarial poderão ser percebidos como menos relevantes e de menor aplicação prática. Por outro lado, é importante incentivar os estudantes a retirar maior inspiração dos problemas reais e a educá-los para uma sensibilidade para as implicações éticas, comportamentais e sociais das decisões em gestão, que muitas vezes na realidade se sobrepõe aos problemas tecnocráticos meramente economicistas (Kaptein, 2003).

O estudo da gestão não é neutro em termos de valores e a realidade é sempre muito mais complexa, obrigando a uma abordagem dos problemas multidimensional (Ottewil e Macfarlane, 2001). Neste contexto, Cunha *et al.* (2000) na senda de Bartunek, Gordon, e Wheathersby (1983) defendem a utilização de abordagens "complicadas" de análise dos problemas em gestão. Como resultado, as visões unidimensionais dominantes em muitos contextos universitários, deverão ser substituídas por análises "complicadas", isto é, capazes de analisar a realidade a partir de diferentes ângulos e pontos de observação. Estes autores discutem a necessidade de evitamento da simplicidade e propõem quatro vias para a "complicação": aumento da diversidade; uso de diferentes níveis de análise; a perspectiva hipertextual: Epistemologia; a perspectiva integrativa: Dialéctica.

Segundo Beira (2003, p.3):

Ensinar gestão é mais do que transmitir conhecimentos, modelos e teorias: implica transmitir a vivência do processo de comunicação e de decisão que caracteriza o quotidiano da experiência de gestão empresarial (e organizacional, de uma forma geral); num ensino de uma profissão entram conhecimentos e “skills” cuja aprendizagem implica uma participação ou uma vivência, real ou pelo menos simulada, no sistema social associado e na respectiva dinâmica. A dinâmica de desenvolvimento de conhecimentos é uma espécie de pêndulo permanente entre o lado “teórico” da ciência “pura” (o sistema social científico associado: as escolas, os institutos de investigação, as sociedades científicas, os investigadores) e o lado “prático” da actividade de consultoria e gestão (o sistema social profissional associado: os profissionais, os gestores, as empresas, as associações empresariais e profissionais).

Beira (2003) chama a atenção para o conceito de aprendizagem vivencial, citando a distinção que Rogers (1969) e Rogers e Freiberg (1994) fizeram relativamente à aprendizagem cognitiva. Alternativamente Geus (1997) propõe o conceito de aprendizagem por assimilação em oposição a aprendizagem por acomodação, ou ainda ensino/aprendizagem activa versus professoral (Christensen, Darwin e Sweet, 1991). A diferença reside na criação do significado da situação existencial associada.

Para Beira (2003, p.4),

O conhecimento académico é abstracto e de significado geral e universal, fazendo por isso apelo a um conhecimento cognitivo. A construção do conhecimento vivencial está associado à experiência pessoal de uma situação e de um processo, envolvendo pessoalmente a vontade, o querer e a capacidade de interpretação do formando (criação de significado) e é fundamental na aprendizagem de rotinas e de formas pouco estruturadas de acção, em especial se dependentes do contexto da própria acção. Estamos a falar de “saber fazer”, mas também de “saber interpretar”, “saber ler” situações e reagir (decidir) de acordo.

Beira (2003) faz referência ainda ao chamado “cone da experiência” de aprendizagem, habitualmente atribuído ao psicólogo americano William Glasser: “Aprendemos: 10% do que lemos; 20% do que ouvimos; 30% do que vemos; 50% do que vemos e ouvimos; 70% do que discutimos com terceiros; 80% do que experimentamos; 95% do que ensinamos aos outros”.

Seja como for, a ideia remete para a importância da experiência vivencial como fonte eficiente de criação de conhecimento “profissional”. Os jogos constituem um instrumento básico

de experiência vivencial simulada. Uns dividem os jogos em jogos de “skill games” e “action games” (Ahdell e Andersen, 2002), outros consideram mais categorias de jogos: acção, aventura, estratégia e simulação.

Na base da aprendizagem vivencial está a questão da motivação. Questões como os compromissos necessários entre a flexibilidade e interactividade, entre a flexibilidade e a realidade (ou realismo), ou mesmo entre a flexibilidade e o efeito dramático aparecem na agenda actual dos desenvolvimentos sobre o tema. A emoção está ligada à capacidade de geração de efeitos dramáticos. Ora a dificuldade actual de simular uma realidade muito rica de efeitos dramáticos é óbvia. Os efeitos “especiais” dos “media digitais” acabam na prática por serem (perigosos) substitutos da emoção naturalmente associada à “story-telling” (ao contar da história) invocada pelo simulador embebido no jogo (Ahdell e Andersen, 2002).

A simulação e os exercícios de “role-playing” fazem parte do arsenal de técnicas que apelam a uma aprendizagem vivencial, facilitando uma aprendizagem efectiva através de uma interacção sustentada entre o formando e o meio ambiente (real e/ou simulado), por sua vez alavancada quando a oportunidade de interacção social permite reflectir sobre a própria experiência nesse ambiente.

As emoções, largamente ignoradas - e mesmo indesejadas - na aprendizagem cognitiva, são aqui parte integrante e fundamental do processo. Neste processo de aprendizagem o sujeito sofre um processo de alteração estrutural das suas convicções, ideias, atitudes: o modelo mental altera-se pela incorporação de novo conhecimento. A relevância pessoal da situação é crítica na motivação da aprendizagem vivencial. Por sua vez uma aprendizagem deste tipo tem por si uma capacidade motivadora superior. O papel das emoções e da afectividade no ensino é analisado por Rompelman (2002). Este estudo faz referência a 15 diferentes tipos de interacção do professor em relação ao aluno que podem ser factores de motivação e apoio para este último. Estas interacções foram identificadas na TESA (*Teacher Expectations and Student Achievement*) por serem susceptíveis de serem operacionalizadas, observadas e medidas na sala de aula:

1. Distribuição equitativa da oportunidade de resposta (sem criar embaraço aos estudantes que não responderem), pois está há muito demonstrado que os alunos com melhores classificações são chamados a responder mais vezes, são mais elogiados, pois os professores querem ouvir a resposta correcta. Segundo Slavin (2000), deverá mesmo circular na aula uma lista para registar as respostas e controlar essa distribuição equitativa.

2. Ajuda individual- interacção aluno-professor em “privado”.

3. "Compasso de espera" – o professor deve dar um tempo de espera ao aluno para este responder às questões, sem cair na tentação de dar a resposta à própria questão.
4. Reformulação – ao repetir ou reformular a questão em diferentes estilos fornece pistas de resposta e acomoda os diferentes estilos de aprendizagem.
5. Questões de alto nível (evitar questões fechadas) – são questões que geram: uma opinião, o reconhecimento dos factos, uma avaliação, uma explicação do fenómeno, uma descoberta de ligações entre factos, uma aplicação de conhecimentos prévios a novas situações, uma organização da informação, a formulação de hipóteses, a interpretação da informação, uma explicação de uma informação não textual simbólica ou irónica, sínteses, pressupostos não explicitados, distinções entre factos e hipóteses, inconsistências, deduções e induções, explicações lógicas e generalizações.
6. Reforçar / corrigir – são afirmações que permitem ao aluno ter *feedback* do seu desempenho.
7. Elogio do desempenho da aprendizagem – são palavras e expressões corporais de aprovação e estímulo ao aluno.
8. Razões para o elogio – o elogio deve ser adaptado às contingências da situação.
9. Ouvir os alunos – o professor deve dar espaço aos alunos para que estes emitam as suas opiniões, e fazer com que essas opiniões sejam ouvidas também pelos outros colegas. A utilização do contacto visual ou de interrogativas "Pareceu-me que queria acrescentar algo?" são comportamentos desejados.
10. Aceitar os sentimentos - se o professor interromper um clima emocional com a apresentação de uma nova informação, é provável que ela se perca. O professor deve deixar a classe estabilizar o estado emocional, permitindo a descarga da energia acumulada, analisando as discussões que por vezes podem servir de transição para a matéria da aula.
11. Proximidade- está relacionado com a postura e movimentação na sala de aula sem rigidez, mostrando interesse nos alunos.
12. Cortesia- o professor deve dirigir-se aos alunos com educação e cortesia;
13. Interesse pessoal e cumprimentos- o professor pode partilhar e intercambiar experiências e histórias com os alunos.

14. Contacto físico- é um tópico controverso, a maioria dos autores recomendam o evitamento do contacto físico embora na maioria das situações este é apenas interpretado como sinal de aceitação.

15. Repreensão de comportamento perturbador da aula- Rosenshine (1971) demonstrou que a repreensão hostil não é eficaz, enquanto a repreensão com calma e cortesia recupera o aluno desviante sem acrescentar mais perturbação.

Finalmente referem-se aqui as conclusões de um estudo desenvolvido por Ottewill e Macfarlane (2001, 2002) em que foram entrevistados 48 docentes de 6 universidades inglesas. Foi possível estabelecer um ranking dos maiores desafios pedagógicos que os docentes encontram no ensino da gestão, que podem ser agrupados em três áreas:

A) características dos estudantes (nomeadamente motivação e expectativas e diversidade do *background*)- os estudantes esperam que os professores apenas lhes digam exactamente o que é necessário e suficiente para obterem uma boa classificação, fornecendo-lhes todo o material de apoio necessário; por outro lado os professores esperam que os alunos assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, nomeadamente através da preparação, frequência e participação nas aulas o que muitas vezes não é prioritário para os estudantes);

B) conteúdos do programa (actualização contínua, balanço entre a teoria e a prática, integração e inadequação da especialidade do docente ao conteúdo da disciplina);

C) meio envolvente (inadequação dos recursos financeiros, tempo insuficiente para a actualização de conhecimentos e apoio personalizado aos alunos, massificação, métodos pedagógicos);

Face a estes desafios apresenta-se uma síntese do conjunto de princípios pedagógicos propostos por Ottewill e Macfarlane (2002) para desenvolver a *best practice in business and management*:

- a) inspiração (estimular o interesse pela aprendizagem evitando a instrumentalidade);
- b) justificação (explicar a relevância para a profissão);
- c) inclusão (permitir que todos os estudantes contribuam e participem);
- d) aplicação da teoria à prática;
- e) integração (assegurar que todas as componentes do curso estão integradas);
- f) replicação (praticar o que se teoriza para reforçar a aprendizagem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adhell, R. e Andresen, G. (2002). *Games and Simulation in Workplace Elearning. How to Align Elearning Content with Learner Needs*. Norwegian University of Science and Technology, MSc Thesis.
- Assunção, J.B. (2002). O Ensino da Gestão em Portugal: Situação Actual e Reformas. In: *Revista de Economia da Universidade Católica Portuguesa*, XXVI, pp.19-32.
- Bartunek, J.M., Gordon, J.R. e Wheathersby, R.P. (1983). Developing "Complicated" Understanding in Administrators. In: *Academy of Management Review*, 8(2), pp. 273-284.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, SRHE, Open University Press.
- Beira, E. (2003). Metodologias Vivenciais no Ensino da Gestão: Jogos, Casos e Empresas Simuladas. In: *Working papers "Mercados e Negócios: Dinâmicas e Estratégias" Tecnologias de Informação & Sistemas de Informação*, Fevereiro. Escola de Engenharia da Universidade do Minho.
- Besson, M., e Collin, B. (2002). Programmes de Formation à Temps Partiel: Un Nouveau Rapport au Savoir. In: *Colloque Les Innovations pédagogiques et la formation en gestion. Conference Internationale des Dirigeants des Institutions d'Enseignement Supérieure et de Recherche de Gestion d'Expression Française*. Montreal: HEC.
- Booth, C., Bowie, S., Jordan, J., e Rippin, A. (2000). The Use of the Case Method in Large and Diverse Undergraduate Business Programmes: Problems and Issues. In: *International Journal of Management Education*, 1(1), pp.62-75.
- Christensen, C., Garvin, D., e Sweet, A. (1991). *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Harvard Business School Press.
- Costa, João V. (2004). Entre as Melhores 500 Mundiais só uma Universidade Portuguesa. *Público*, 13 Abril, p.6.
- Costa, José S. (2002). O Ensino da Economia e Gestão. In: *Cadernos de Economia*, Abril/Junho, pp.10-11.
- Cunha, M., Cunha, J. e Cabral-Cardoso, C. (2000). Looking for Complexity: Avoiding Excess Simplicity in Teaching Organizations. In: *Proceedings from the IV Symposium of Organizational Behavior of the Portuguese Psychology Association*. Coimbra, Portugal.
- De la Porte, H. (2001). A Mobilidade dos Estudantes dentro da União Europeia. In: *Revista Europeia de Formação Profissional, do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*, Nº 23 (Maio- Setembro).
- De Vita, G. (2001). The Use of Group Work in Large and Diverse Business Management Classes: Some Critical Issues. In: *International Journal of Management Education*, 1(3), pp.27-35.
- Ferreira, P. e Tavares, J.A. (2004). Três Universidades. In: *Público - Caderno de Economia*, 12 de Abril, p.8.
- Geus, A. (1997). *The Living Company. Habits for Survival in a Turbulent Business Environment*. Harvard Business School Press.
- Graves, D. (1983). Values in Business Studies- An Overview. In: Graves, D. (Ed.). *The Hidden Curriculum in Business Studies*. Chichester, The Higher Education Fundation.
- Henrique, D. (2001). A Indissociabilidade do Processo de Ensino da Gestão Académica: Uma Reflexão Preliminar sobre a Multidisciplinariedade. In: *XII ENGRAD, Encontro Nacional dos Graduados em Administração, S.Paulo*.
- Kaptein, M. (2003). The Diamond of Managerial Integrity. In: *European Management Journal*, 21(1), pp.99-108.
- List, J. (2001). Perspectivas de Emprego dos Diplomados do Ensino Superior na Europa. In: *Revista Europeia de Formação Profissional, do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*, 23 (Maio-Setembro).
- Martinez, E. (2003). Percepción de los Estudios Master y Doctorado en las Áreas de Administración de Empresas y Marketing antes de la Convergencia Europea de Enseñanza Superior. In: Ortega Martinez, E., González, L. e Pérez del Campo, E. (Eds.) *Ponencias Académicas, VI Forum Internacional sobre Las Ciencias, las Técnicas y el Arte Aplicadas al Marketing*. Madrid, Facultad de Ciencias Economicas y Empresariales. Universidade Complutense de Madrid, pp.285-308.

Murray, R., e Holmes, S. (1997). Partnerships in Staff Development: An Institutional Case-study. *In: Studies in Higher Education*, 22 (1), pp.67-82.

Neves, J. (2000). Reflexões sobre o Ensino da Gestão. *In Temas de Economia. Ordem dos Economistas.*

Orpen, C. (2000). Reconsidering the Case-Study Method of Teaching Management. *In: Journal of European Business Education*, 9(2), pp.52-64.

Ottewill, R., e Macfarlane, B. (2001). Assessing pedagogic challenges faced by business and management lecturers working in UK higher education. *In: Learning and Teaching Support Network publications.* Southampton: Centre for Learning and Teaching, University of Southampton.

Ottewill, R., e Macfarlane, B. (2002). An investigation into the pedagogic challenges facing business and management educators in UK higher education. *In: Business Education Support Team (BEST) Conference papers*, Edinburgh.

Phi Delta Kappa. *Teacher Expectations and Student Achievement (TESA)*. Indiana, Phi Delta Kappa.

Ponzurick, T., France, K., e Logar, C. (2000). Delivering Graduate Marketing Education: an Analysis of Face-to-face versus Distance Education. *In: Journal of Marketing Education*, 22 (3), pp.180-188.

Prosser, M. e Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham, SRHE, Open University Press.

Roberts, J. (1996). Management Education and the Limits of Technical Rationality: The Conditions and Consequences of Management Practice. *In: French, R. e Grey, C. (Eds.). Rethinking Management Education*. London: Sage.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill

Rogers, C.R. e Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn (3rd edition)*. Merrill/ MacMillan.

Rompelman, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham, MD, University Press of America.

Rosenshine, B. (1971). *Teaching Behaviors and Student Achievement*. London, National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Santos, N. (2002). Melhor Gestão Precisa-se. *In: Cadernos de Economia*, Abr/Jun, pp. 89-90.

Slavin, R. (2000). *Educational Psychology*. Massachusetts, Allyn and Bacon.

ANEXO A

Actualmente existem algumas revistas académicas especializadas na pedagogia do ensino da gestão: *International Journal of Management Education*, *Management Learning* e o *Journal of European Business Education*, e *Educational Innovation in Economics and Business (EDINEB)*.

Também pode-se incluir aqui uma lista de sites de organizações dedicadas ao estudo e desenvolvimento do ensino na gestão, que disponibilizam numerosa literatura sobre este tema:

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (Brasil) - ANGRAD - www.angrad.com

Associação Portuguesa dos Gestores de Recursos Humanos (APG)- (www.apg.pt)

Associação dos Institutos Politécnicos Portugueses (www.adispor.pt)

Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão da Universidade de Évora (www.cefag.uevora.pt)

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (www.dapp.min-edu.pt)

Development of Pedagogic Knowledge in Education and Training Systems Research Unit da Universidade de Aveiro (www.cemed.ua.pt)

Conference Internacionale des Dirigeants des Institutions d' Enseignement Supérieur et de Recherche de Gestion d' Expression Française (CIDEGEF) - www.cidegef.refer.org

British education index (<http://leeds.ac.uk/bei/>)

Education Research Abstracts (www.tandf.co.uk/era/era.html)

Educational Resources Information Centre (ERIC) (www.ericae.net/search.htm)