

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

ÁGHATA CORRÊA BINOTTO

**O PSICODRAMA PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÉTICA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA  
UFRGS**

Porto Alegre

2023

Ághata Corrêa Binotto

**O PSICODRAMA PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÉTICA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA  
UFRGS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Ariston Azevedo

Porto Alegre

2023

Ághata Corrêa Binotto

**O PSICODRAMA PEDAGÓGICO APLICADO AO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÉTICA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA  
UFRGS**

Conceito final:

Aprovado em ..... de ..... de .....

BANCA EXAMINADORA:

---

Ariston Azevedo, Doutor (UFRGS)

---

Rosana Córdova Guimarães, Doutora (UFRGS)

---

Renata Ovenhausen Albernaz, Doutora (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos verdadeiros mestres que tive até aqui, àqueles professores que ensinam para a vida: inspiram, descobrem, redescobrem, orientam, provocam e desafiam a potencialidade de um outro ser no mundo. Em especial à minha primeira professora na graduação em Administração, Mariana Baldi, que iluminou o viés da administração que me abraça - o crítico-reflexivo. Seu primeiro texto enviado à classe, em agosto de 2016, foi nada mais que Paulo Freire - Considerações em torno do Ato de Estudar, o qual guardei em minha caixa de e-mail e recorria para criar e recriar coragem, ideias, forças e perspectivas durante este árduo trajeto da graduação...

À minha última professora deste ciclo, Letícia Mendes Perez Reche, por quem cultivo enorme admiração e que me ajudou a dar sentido para aquilo que eu gostaria de realizar aqui; nossos encontros eram tomados de alegria, entusiasmo, entrega e brilho no olho. Obrigada por me mostrar que a pesquisa pode sim ser um campo prazeroso, de costuras entre palavras, pensamentos, bagagens, sentimentos, autores, experiências, impressões... jamais me esquecerei que “escrita é reescrita” e do incentivo quando das minhas tímidas produções...

Ao professor Ariston Azevedo que além de possibilitar essa pesquisa me presenteou com as ideias de Moreno, por sua paciência e sublime acolhida enquanto orientador e mediador neste breve trajeto que trilhamos juntos. Por suas aulas instigantes, provocantes, curiosas, críticas e valorosas, em especial às aulas de Pensamento Social Brasileiro, que respaldaram minha compreensão sobre *“un monstruo grande e que pisa fuerte: toda la pobre inocencia de la gente”*.

Às professoras Rosana Córdova e Renata Albernaz, que constituíram a banca de avaliação do trabalho, agradeço pela leitura e contribuições à pesquisa.

À UFRGS, pela oportunidade de conviver em espaços diversos, democráticos e plurais, além de oferecer uma das melhores formações acadêmicas do Brasil, reconhecida por sua excelência.

À minha família: meu pai, James Augusto Radde de Castro, por me ensinar sólidos princípios pautados em altruísmo e generosidade; por laboriosamente me possibilitar amparo desde que ingressei na universidade. À minha mãe, Maria Cristina Scarparo Muccillo, por ser porto seguro enquanto tropeço em pequenos voos e me aventuro em direção aos meus sonhos. Ao meu irmão, Gustavo Muccillo de Castro, por

ser ombro amigo e pelas gargalhadas infinitas quando em nossos encontros regados de simplicidade e meninices.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra passaram pela minha vida durante este percurso, e que contribuíram para o meu processo de formação acadêmica e humana. Por fim, agradeço ao meu Pai (ou seria uma Mãe?) que desde que segurou minha mão, mostra-se suficiente para me ensinar sobre os caminhos do amor e da fé.

“Jogue fora o velho texto. Refaça-o aqui, agora. Aja como se você nunca tivesse sido, de tal forma que possa começar a ser o que gostaria de ser. Faça acontecer. Seja sua própria inspiração, seu próprio dramaturgo, seu próprio ator, seu próprio terapeuta e, finalmente, seu próprio criador”

**Jacob Levy Moreno**

## RESUMO

Posto que o profissional de administração é responsável por tomadas de decisões que interferem diretamente na dinâmica de causalidade sobre a qual funciona a vida humana associada, torna-se fundamental que tenham em sua formação acadêmica alicerce ético e moral para agir diante o complexo universo organizacional. Assim, a presente pesquisa exploratória-propositiva buscou analisar os recursos didático-pedagógicos utilizados na disciplina de Filosofia e Ética em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contrapondo-os ao uso da pedagogia psicodramática como um instrumento de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem de ética na formação de administradores. A partir da análise documental foi possível contrapor as metodologias tradicionalmente empregadas no ensino superior a abordagens educacionais cujo foco é o aluno e o seu processo de aprendizagem mas também, o ser humano representado pelo aluno e o seu processo de significação e intersubjetividade diante os problemas do tecido social. Ao final, um esboço de aplicação do método educacional psicodramático foi elaborado com vistas a futuras aplicações práticas da pesquisa.

**Palavras-chave:** Pedagogia psicodramática. Ensino-aprendizagem na administração. Ensino de ética para administradores.

## **ABSTRACT**

Since the administration professional is responsible for making decisions that directly interfere in the dynamics of causality on which the associated human life works, it becomes fundamental that they have an ethical and moral foundation in their academic training to act in the face of the complex organizational universe. So, this exploratory-propositive research sought to analyze the didactic-pedagogical resources used in the disciplines of Philosophy and Ethics in Administration course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), opposing them to the use of psychodramatic pedagogy as an instrument for improving the process of teaching-learning of ethics, in the training of administrators. Based on the documental analysis, it was possible to oppose the methodologies traditionally used in university education to educational approaches whose focus is the student and his learning process, but also the human being represented by the student and his process of meaning and intersubjectivity facing the problems of the social fabric. At the end, an outline of the application of the psychodramatic methodology was elaborated with a view to future practical applications of the research.

Key words: psychodramatic pedagogy; teaching-learning in administration; ethical training of administrators

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
1.1 Contextualização do problema de pesquisa.....	8
1.2 Justificativa.....	15
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>16</b>
2.1 Objetivo geral.....	16
2.2 Objetivos específicos.....	16
<b>3 BASE TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
3.1 O processo de ensino-aprendizagem.....	17
3.2 Ensino-aprendizagem de ética.....	25
3.3 Pedagogia Psicodramática.....	29
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
4.1 Tipo de pesquisa.....	37
4.2 Tipos de dados.....	37
4.3 Coleta e análise de dados.....	38
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>39</b>
<b>6. ESBOÇO DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA E ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXO A — PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA E ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO B — DIÁRIO DO APRENDIZ DE ADMINISTRAÇÃO.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO C — FÓRUM DE DISCUSSÃO DO FILME ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização do problema de pesquisa

Estudos que investigam a formação em nível superior de administradores sinalizam o fato de haver, nas salas de aulas, forte ênfase em uma espécie de *mecanização do ensino*, cuja principal consequência apontada seria uma formação deficiente desse profissional (ALCADIPANI, 2011). Essa situação estimula um certo *know-how* educacional baseado exclusivamente na racionalidade instrumental ou funcional, que, como se sabe, tem sido posta a operacionalizar os valores sob os quais operam as esferas produtivas do capitalismo (MARANHÃO; PAULA, 2011). O problema estaria não somente no como se ensina, mas também no que é ensinado.

De acordo com Denhardt (1988), as teorias organizacionais baseadas exclusivamente na lógica da racionalidade instrumental econômica são incapazes de expandir a compreensão de estudiosos e praticantes da administração quanto à complexidade dos problemas éticos e dos dilemas morais vivenciados pelos administradores. Posto que o administrador é um agente social sobre o qual incide a responsabilidade direta pela tomada de decisões nas organizações, elas, a princípio, deveriam acolher critérios e valores como *accountability*, justiça social, verdade, bem-comum e ética. Porém, esses critérios e valores ,para serem concretizados, exigem desse profissional não somente competências técnicas, mas, igualmente, a presença daqueles ingredientes que compõem o que Marilena Chauí (2003) denomina por “constituintes do campo ético”, quais sejam: um agente moral consciente de si e dos outros, dotado de vontade, responsável, livre, autônomo e ativo, fins éticos (valores) e meios morais. Assim, os administradores não podem e não devem abrir mão de tais critérios e valores, quando de seu exercício profissional.

Motta e Alcadipani (1999) observaram haver forte interferência das noções de certo, errado, bem, bom, mau e mal nas práticas sociais levadas a efeito nas organizações. Em verdade, conforme aponta Cohen (2003) e nos informa a realidade cotidiana nas organizações, não raro nos deparamos com políticas, procedimentos e instrumentos administrativos que coagem os administradores a desconsiderar as questões éticas nos ambientes corporativos, seja em relação ao

tratamento dispensado aos colaboradores e parceiros de negócios, às obrigações dos Códigos de Conduta e/ou de Ética Profissionais, ou, ainda, seja em relação às exigências morais da sociedade: diretores sendo pressionados a falsificarem números da empresa com intuito de camuflar dívidas e melhorar a imagem desta no mercado financeiro; companhias que possuem Código de Ética mas nenhum mecanismo que possibilite denúncias de atos antiéticos ou não divulgam o código publicamente; burlar impostos; empresas que “assumem” comportamentos socialmente responsáveis apenas para não correr risco reputacional, entre outros podem ser citados como exemplo de algumas dessas práticas.

No que diz respeito especificamente à gestão pública, Santos, Serafim e Lorenzi (2018) denunciam alguns desses problemas: os limites de liberdade de ação impostos aos gestores público, se por vezes combate a discricionariedade abusiva, por outras faz com que esses gestores se vejam de “mãos amarradas” e, assim, eles se transformam em agentes passivos que assentem, aquiescem ou, quando muito, acolhem um comportamento resignado e conformado à moralidade que lhes é cotidiana no ambiente de trabalho; a complexa mistura entre uma visão democrática e participativa com múltiplos atores e, ao mesmo tempo, burocrática; gestores que orientam seus comportamentos não em conformidade com o cargo que ocupam mas com os interesses e desejos daqueles que o colocaram em determinada posição; interesses partidários e grupos de poder que se apropriam da máquina pública para seus próprios interesses, etc.

Diante os cotidianos dilemas morais que desafiam os profissionais da administração no exercício de suas funções, é necessário proporcionar aos alunos, durante seu processo de formação, preparo para que possam enfrentar as diversas “tensões éticas” (RAMOS, 1983, p. 44-47) às quais são expostos e, ao mesmo tempo, enquanto cidadãos, estimular a consciência crítica frente às chamadas “conservas culturais” (MORENO, 2006) que interferem nos papéis dos indivíduos em sociedade. Para Zendron e Seminotti (2011), quando o ser humano atua conforme modelos predeterminados, em virtude de repetições socioculturais, ele deixa de ser espontâneo e criativo; logo, por consequência de crenças, valores e costumes já cristalizados, ele fica restrito a certos lugares de dependência, ordem e obediência que o impede de agir com vistas à renovação. Portanto, um gestor deve compreender a natureza da situação na qual está envolvido, para então, sem abandonar seus próprios valores, deliberar e estabelecer novas políticas e práticas

organizacionais utilizando-se de consciência crítica e criatividade (SANTOS; SERAFIM; LORENZI, 2018).

Como bem observam Serafim e Bendassoli (2009) com base nas idéias de Guerreiro Ramos (1989), os estudos e as teorias administrativas erram ao admitir a ideia de que os seres humanos são “individualidades fluidas”, isto é, que se moldam e se conformam aos critérios instrumentais e utilitários vigentes no meio social. Na verdade, quando assim considerados, os sujeitos seriam incapazes de deliberar frente a questões éticas, o que atrapalha tanto uma percepção abrangente do ser humano quanto o entendimento de que as organizações podem ser entendidas como espaços em que o agir ético é possível.

Os autores propõem, em oposição ao que chamam de “ética do comportamento”, a “ética da ação”: naquela, a ética é reduzida a situações de causa e efeito e, nesta, a ética propaga-se no agir fundamentado no sujeito e no significado de uma “vida boa”, tanto individual quanto coletivamente falando (SERAFIM; BENDASSOLLI, 2009). Ou seja, enquanto na “ética comportamental” o sujeito declina da sua capacidade de reflexão para aderir mecanicamente à imposição de regras sociais de conveniência, na ética da ação, pelo contrário, o sujeito moral procura pautar sua conduta por normas e valores que julga serem mais apropriadas ou dignas de serem cumpridas. Nas palavras de Serafim e Bendassoli:

Na ética comportamentalista, [...] o significado é reduzido a uma dimensão puramente instrumental. [...] o sujeito não produz seu próprio significado ou nem sequer se posiciona criticamente diante dos significados recebidos: ele se limita a copiá-los, a usá-los como muletas imaginárias para explicar suas próprias angústias, seus dilemas internos, como também as próprias contradições externas encontradas no tecido social das organizações (Pagès, 1998).

Já na ética da ação, [...] o significado está intrinsecamente ligado ao que denominamos de processos de subjetivação, à construção de si mesmo no confronto com o mundo. Aqui, o processo de dar significado é fundamental, pois se aceita que ele está na base da ação humana, estando ligado à linguagem, aos processos de interação e à intersubjetividade (Spink, 2000). (2009, p. 52)

Visando entrelaçar prática e teoria, retoma-se os autores Sims e Sims (1991), que trazem luz à inter-relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o cultivo da atitude ética. Eles denunciam que os estudantes entram nos cursos sem ter tido qualquer exposição a questões morais ou éticas em empresas ou, até mesmo, na sociedade em geral. Logo, as universidades têm de considerar seu papel na formação ética de seus alunos, incluindo em seus currículos uma variedade de experiências com a finalidade de que se reconheça melhor a dinâmica interna da profissão, bem como a relação com a sociedade mais ampla. Caso contrário, os alunos não seriam capazes de entender a gravidade ou a complexidade do assunto ou, ainda, de adquirir as ferramentas necessárias para lidar com os problemas éticos organizacionais.

Uma vez que dilemas morais estão no coração das práticas corporativas, sendo, portanto, parte integrante e cotidiana da experiência que os estudantes irão encontrar ao longo do exercício da profissão e mesmo enquanto cidadãos, é fundamental voltar-se para o processo de ensino e aprendizagem de ética. Neste contexto, as universidades e os educadores devem contribuir para o desenvolvimento de *insights*, habilidades e perspectivas que preparam o terreno para uma vida de responsabilidade e reflexão moral séria e cuidadosa, já que a correlação entre tomada de decisão e atitude ética é permeada pela expansão da consciência moral dos alunos a respeito de seus próprios valores e das suas escolhas ante os dilemas da vida cotidiana (SIMS; SIMS, 1991).

Por isso a ênfase crescente em incorporar ao processo de ensino-aprendizagem de ética o amadurecimento de mentes críticas e nutridas por valores humanos. A partir da exposição a questões morais e éticas, os alunos podem reconhecer em si mesmos o nível de integridade que querem levar para suas vidas profissionais. Dessa forma, com o esclarecimento de suas aspirações, os estudantes refinam suas percepções éticas e morais e desenvolvem capacidade de raciocínio crítico, podendo compreender as razões que sustentam seu julgamento moral, para então, tomar decisões sólidas, consistentes com seus princípios e que não levem em consideração somente seus interesses privados e particulares.

Nesse sentido, em relação a um ambiente comprometido com o processo de ensino-aprendizagem da Ética nos cursos de administração, alguns estudos, como o de Souza e Castro (2018), por exemplo, apontam que um ambiente participativo é capaz de gerar um sujeito cujas características são: a autonomia, o

pensamento crítico e a empatia. Além disso, os mesmos autores ainda ressaltam os resultados dos estudos de Blatt (1975), que sob a orientação das ideias de Kohlberg, elabora duas propostas para o processo de ensino-aprendizagem da ética: a discussão de dilemas morais como potencial método para o desenvolvimento da competência moral, “visto que o confronto de opiniões entre os participantes gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral”, e o *role-taking* (tomada de papéis), onde o sujeito melhora a capacidade de adotar a perspectiva do outro e progride na criação de uma atmosfera que preze pelo bem-estar de todos (SOUZA; CASTRO, 2018, p. 6).

Essas proposições convergem para o uso das metodologias ativas de ensino cada vez mais necessárias nos cursos universitários; dessa maneira, além de promover o processo de transformação dos métodos de ensino de Ética, particularmente nos cursos de administração, oportunizam um verdadeiro aprendizado em ética, “estimulando que [os alunos] busquem respostas para problemas reais e complexos com liberdade e autonomia, tornando-os, assim, co-responsáveis na tomada de decisão” (MENDONÇA *et al.*, 2015, p. 374). Também, vão ao encontro do ponto de vista da “ética da ação” de Serafim e Bendassolli (2009), pois estão ligadas aos processos de significação, interação e intersubjetividade dos sujeitos,

Segundo Moreira (2022), a aprendizagem não se limita ao domínio comportamental e cognitivo, mas influi da mesma forma no domínio afetivo. No processo de ensino-aprendizagem, o indivíduo deve ser considerado como um todo: pensamento, sentimento e ação estão integrados e, portanto, interferem nas escolhas e atitudes do próprio. Assim, a *metodologia ativa* vai além da mera memorização mecânica de conteúdos: busca a reflexão crítica. Ela desvia o foco do professor para o estudante, o qual assume a responsabilidade pela sua aprendizagem e elabora possibilidades de uma pedagogia humanizadora, crítica e transformadora da realidade, não mais como um receptor passivo, mas fazendo uso dos significados que já internalizou para poder captar os novos conhecimentos (MOREIRA, 2022).

Nesse sentido, Rogers (1978) afirma que a aprendizagem passa a ser significativa quando o aluno percebe que o assunto que está estudando é significativo para si, para sua vida. Dessa forma, ainda em compromisso para com o processo de ensino-aprendizagem da Ética, uma *aprendizagem significativa* cria

conexão entre o objeto de aprendizagem e o sujeito, auxiliando-o a tomar consciência de suas reais necessidades de formação. Isto posto, ao viabilizar práticas pedagógicas que coloquem os sujeitos como protagonistas em seus processos de construção de conhecimento, além de valorizar a relação educador e educando - ambos ensinam e aprendem - para ler e transformar o mundo, também torna positiva a integração de pensar, sentir e agir dos indivíduos, conferindo-lhes capacidade e autonomia para tomar decisões pautadas em princípios e valores éticos.

Assim, buscou-se no **Psicodrama Pedagógico**, metodologia sugerida pela educadora argentina Maria Alicia Romaña (1985), alternativas às práticas pedagógicas tradicionais. Essa proposta tem por essência, além de uma libertação humana às opressões, “o desafio de afirmar a dramatização espontânea das relações que oprimem ou libertam e a assunção dos vários papéis a elas relacionadas como um modo de descobri-las” (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021, p. 215). Ao propor o Psicodrama Pedagógico, Romaña (1985) oportuniza aos indivíduos uma aprendizagem integrada, que articula corpo, mente e emoção em uma junção do ser, e propicia o desenvolvimento da compreensão crítica e ativa, bem como da vontade transformadora de si e do contexto em que está inserido.

A Pedagogia Psicodramática de Romaña é resultado da união entre Pedagogia e Psicodrama. Para Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1995), a finalidade do Psicodrama é o resgate da criatividade, espontaneidade e, conseqüentemente, o rompimento daquilo que Moreno (2006) denomina por “conservas culturais”. Para ele, o homem deixa de ser criativo e espontâneo, à medida que se encontra imerso em padrões de comportamento socialmente cristalizados, em pré-conceitos e formas de vida que levam ao seu "engessamento" (Martín, 1996).

Portanto, com vistas a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para professor e estudante, novas concepções didáticas e estratégias de ensino-aprendizagem mostram-se apropriadas para superar as abordagens educacionais centradas na fala do professor e passividade dos alunos e ainda valorizar as metodologias ativas de ensino. Além disso, diante as múltiplas opções que emergem no contexto de tomada de decisão organizacional e que demandam do indivíduo um julgamento de valor pautado em sua capacidade de pensamento crítico e conhecimento prévio a respeito da ética, não só enquanto teoria, mas também em ação prática e presença no mundo, a pedagogia psicodramática parece

pertinente em termos de criatividade, iniciativa e resolução de problemas levando uma aprendizagem significativa à formação ética dos administradores. Em meio a isso, ao recorrer a estratégias que visam à aplicação de metodologias ativas, é considerável que se examine como essas metodologias podem realmente favorecer a formação ética dos alunos, bem como as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo da disciplina.

Dessas ponderações, emerge o seguinte problema de pesquisa: **Como o Psicodrama Pedagógico pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da Ética, nos cursos de Administração da UFRGS?**

## 1.2 Justificativa

Considerando a necessidade de rever velhos modelos de ensino e aprendizagem, que reduzem o papel da educação superior a nada mais do que a simples preparação profissional do estudante para o mercado de trabalho, neste estudo procura-se reconsiderar a relação pedagógica tradicional, com efeito a reforçar uma atuação ativa dos estudantes nos ambientes de aprendizagem. Nesse caminho, portas podem ser abertas para práticas pedagógicas inovadoras que contribuem para espaços de aprendizagem significativa. Destaca-se o Psicodrama Pedagógico como metodologia de ensino que pode proporcionar a construção do conhecimento nos planos individual, coletivo e interpessoal; viabiliza uma melhor administração dos grupos de alunos, que passam a ser vistos como unidade grupal; e busca a transformação pela ação (ROMAÑA, 1996). Possibilita assim, que atitudes mais reflexivas e investigativas sejam provocadas tanto em relação ao papel da educação, quanto ao papel ético da condição humana frente à sociedade e à natureza.

Há uma tendência na globalização econômica, capitalista e informacional de impor à educação superior uma ideologia de acumulação neoliberal, cuja função estratégica relaciona-se com a transmissão de conhecimento “útil”, isto é, instrumental. Assim, testemunha-se mudanças relativas às missões institucionais e parâmetros centrais do ensino superior na atual fase da economia global: das humanidades às disciplinas técnicas e da sociedade ao mercado (DIAS SOBRINHO, 2012). Dessa maneira, a motivação é que se pense em “alternativas pedagógicas que representem a base para uma educação social democrática e coletivista, despida do individualismo egoísta e relacionamentos sociais alienantes” (GIROUX, 1997, p. 67). Viabilizar o Psicodrama Pedagógico no ensino-aprendizagem de ética, portanto, pode contribuir com o aprimoramento das habilidades éticas dos estudantes frente ao complexo universo organizacional, desde discussões teóricas a respeito da ética organizacional até os dilemas morais presentes na atuação do administrador. Assim, a realização do estudo tem importância por apresentar valores e possibilidades de uma *práxis* cujo norte é a democracia e a justiça social, procurando amparar-se em princípios e valores éticos e no reparo entre discurso e ação.

## **2 OBJETIVOS**

Os objetivos deste trabalho estão divididos em Objetivo Geral e Objetivos Específicos, os quais resumem o que se espera atingir com o estudo. Os Objetivos Específicos são pré-requisitos a serem atingidos, a fim de que o problema de pesquisa, delimitado no Objetivo Geral, seja encontrado.

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar a contribuição que o psicodrama pedagógico pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem de ética dos cursos de administração da UFRGS.

### **2.2 Objetivos específicos**

1. Identificar os conteúdos que compõem os planos de ensino das disciplinas de ética nos cursos de administração;
2. Verificar, nesses planos de ensino, os recursos didático-pedagógicos previstos para o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos;
3. Analisar criticamente tais recursos, apontando seus limites para a formação dos estudantes;
4. Contrapor a esses recursos identificados e analisados o uso da pedagogia psicodramática no processo de ensino-aprendizagem;
5. Elaborar um esboço ou roteiro de aplicação da pedagogia psicodramática em conformidade com os conteúdos e os objetivos de formação ética dos alunos de administração.

### **3 BASE TEÓRICA**

Este capítulo traz conceitos necessários para o sustento e esclarecimento dos objetos de estudo deste trabalho.

#### **3.1 O processo de ensino-aprendizagem**

Para Bordenave e Pereira (1989), o processo de ensino-aprendizagem envolve uma série de fatores interligados entre si: alunos, professores, métodos e instrumentos, formas de avaliação, condições institucionais, entre outros, com destaque para o professor, o aluno e o conteúdo. Segundo os autores, a aprendizagem pretende uma postura ativa do aluno, que aprende mediante o que ele faz e não o que faz o professor; a idoneidade profissional do professor seria um arremate à atitude do aluno, manifestada na escolha adequada de atividades de ensino e técnicas de avaliação que assentem os objetivos educacionais que se pretende alcançar. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é conduzido ao equilíbrio multilateral que a aprendizagem reclama.

Neste processo, além das mudanças cognitivas pertinentes ao intelecto se desenvolve, também, o sistema muscular e o afeto, isto é, as emoções: o aluno é atravessado por sentimentos de curiosidade, frustração, tensão, alegria, ansiedade, tristeza, entre outras emoções que condizem com a estrada que configura o aprender (BORDENAVE; PEREIRA, 1989). O indivíduo, em um processo orgânico e de construção contínua, se prepara para novas situações de aprendizagem respaldado por suas experiências anteriores. Dessa forma, a transformação estrutural da inteligência demanda dos indivíduos a capacidade de modificar-se, não somente pelo seu próprio processo natural de maturação e crescimento, mas também pelas singularidades de suas vivências precedentes.

Os mesmos autores ensinam que, na rota do saber, o aluno sente a necessidade de resolver um problema, movido por uma força intrínseca (curiosidade, por exemplo) ou extrínseca (o professor ou a prova). Ele se prepara para enfrentar este desafio através de estudo, leituras, perguntas, etc.; planeja portanto, este movimento em direção ao objetivo final. Logo após, tendo constatado o sucesso ou fracasso de suas tentativas de ação, o aluno repete, em caso de sucesso, ou abandona o esforço, em caso de fracasso. Nesse sentido, conhecer o

resultado das tentativas de ação é fundamental para o processo de aprendizagem tanto quanto o é a repetição das ações para a retenção e fixação do conhecimento.

O “corpo discente”, como muitas vezes são tratados, reage de maneira diferente aos professores, objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Algumas características que influenciam nessa heterogeneidade reflexiva são as próprias motivações dos alunos para aprender determinado conteúdo e seus sentimentos frente ao método utilizado. As diferentes respostas fazem com que a aprendizagem seja diferente para cada um, ou em piores circunstâncias, que nem haja aprendizagem. Diante deste obstáculo, Bordenave e Pereira (1989) apontam um caminho cuja mudança de foco confere aos alunos uma acolhida enquanto ser humano: ao abandonar a ideia de “corpo discente”, o professor pode identificar as diferenças de personalidade existentes, desenvolvendo empatia e adequando seus métodos à medida que compreende e sente a forma como os alunos estão percebendo o processo. Neste sentido, não há um único método bom para todos; o que há são as diferenças individuais e os diferentes métodos que o professor poderá esforçar-se para congrega tendo percebido a diversidade entre seus alunos.

Aqui, a fim de que se obtenha os melhores resultados para alcançar todo o potencial de uma aula em sintonia com estes processos pelos quais passam os alunos, cabe uma reflexão sobre o quão preparados os professores universitários estão, no que se refere à capacitação à docência, Para Plebani e Domingues (2009), um dos grandes desafios educacionais em um mundo em constante transformação, onde a informação é facilmente encontrada, é ensinar o aluno a aprender. Para o desenvolvimento dessa habilidade, há de se considerar um compromisso maior por parte dos professores com o ‘fazer aprender’ do que com o ‘ensinar’, criando uma base para o papel protagonista dos alunos, bem como transformando-se enquanto facilitador da aprendizagem.

Na formação de nível superior de administradores, essa concepção político-educacional abarca mais do que professores e alunos; envolve alguns aspectos técnicos do ensino, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), passando pelo Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e, por fim, o Plano de Ensino das disciplinas. As DCNs são normas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino, a partir de objetivos a serem buscados em cada curso (SANTOS, 2018). É a partir destas normas que as IES elaboram o PPC dos cursos, “os quais devem

contemplar todo o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências do egresso” (BRASIL, 2021).

Já o plano de ensino das disciplinas, em geral, é composto pelo cronograma de conteúdos associado aos recursos didático-pedagógicos escolhidos pelo professor, bem como os critérios de avaliação e as bibliografias básica e complementar que serão empregadas. Neste cenário, a escolha da metodologia é livre e deve ser feita a fim de enriquecer a aprendizagem e oportunizar uma melhor retenção do conhecimento. Dessa maneira, na escolha dos métodos é onde melhor se vê a importância do papel do professor e o compromisso em atingir os objetivos que a disciplina se propõe a ensinar. No entanto, apesar de o docente ter livre escolha para fazer uso de diferentes métodos, Lowman (2004) e Gil (1998) denunciam que o método expositivo dialogado por uma questão de economia e ajuste a grande parte dos conteúdos, acaba sendo comodamente o mais utilizado por professores universitários, ainda que, principalmente quando aplicado isolado, tal método restrinja o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando pouca ou nenhuma interação por parte dos alunos.

Bordenave e Pereira (1989) esclarecem que o bom professor é aquele que sabe combinar métodos distintos para manter o interesse do aluno e atingir os objetivos de ensino. Portanto, é importante que o docente trabalhe, conjuntamente, a aplicação de variados recursos e métodos instrucionais, sabendo que não há um método melhor que outro e, sim, múltiplas alternativas, de acordo com cada objetivo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve usar “variedade e energia em sua voz, expressividade em seu rosto e nos movimentos, e enriquecimento visual, para manter o público cativo e estimulado” (LOWAN, 2004, p. 155), e também deve nutrir dada postura, empenhando-se em abandonar o que Bordenave e Pereira (1989) denominaram “preguiça docente”.

A escolha das atividades de ensino está ligada também às experiências didáticas do docente, ao tipo de aprendizagem envolvida, tipo de aluno, tempo disponível, facilidades físicas e limitações das atividades de ensino, aceitação e experiência dos alunos, a etapa do processo de ensino e a estrutura do assunto a ser ensinado (BORDENAVE; PEREIRA, 1989). No entanto, ao passo que os alunos são dependentes de seus esquemas de assimilação para evoluir, torna-se fundamental o esforço do mediador na escolha dessas atividades. Como já mencionado anteriormente, a decisão por um ou outro método está relacionada com

o objetivo de aprendizagem de determinado conteúdo; na medida em que o professor tenha claro quais os objetivos específicos da aula, isto é, quais as habilidade, atitudes, conhecimentos, sentimentos e afetos que se quer desenvolver até o final da execução do plano, tornar se-á fácil e prazerosa a seleção dos métodos. Por conseguinte, é no entendimento dos objetivos educacionais estabelecidos pelo professor que reside a escolha das atividades de ensino mais adequadas nas quais eles serão executados.

Bordenave e Pereira (1989) ressaltam a importância da adequação do método ao objetivo, pois a conquista deste depende do relacionamento adequado entre eles. Cada método de ensino pode construir o conhecimento de forma distinta, dando ênfase no desenvolvimento de diferentes habilidades; dessa maneira, ainda que se utilize o mesmo plano, os resultados alcançados pelos alunos também serão diferentes. Além disso, apresenta-se os três padrões de comunicação e interação entre professor e aluno que fazem parte deste processo: a comunicação unilateral, denotada pela “educação bancária”, tradicional ou vertical; a comunicação bilateral, onde se reconhece um esforço do professor para o começo de um diálogo que reduz o desnível entre professor e aluno mas não elimina-o; e por fim, a comunicação multilateral, um desafio ao ensino tradicional.

Nesse sentido, as metodologias ativas superam as estratégias de ensino tradicional, à medida em que evidenciam uma aprendizagem significativa, cujo foco está no aprender a pensar e o aprender a aprender do discente, além de conferir-lhe responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem e ajudá-lo a ser cognitiva e afetivamente persistente (AGRA et al., 2019). Quando o cerne do contexto educacional pauta-se na mera transmissão de conhecimento, comumente sob forma de aula expositiva - do professor para o aluno, que apenas recebe e memoriza o que é transmitido, o processo de ensino-aprendizagem torna-se restrito. Ademais, embora o professor queira incentivar a participação ativa dos alunos, é necessário que ele conheça e experimente as técnicas apropriadas para cada objetivo educacional, uma vez que cada técnica é útil para um determinado objetivo.

A seguir, buscou-se resumir nove métodos de ensino, identificando sua aplicabilidade enquanto aprendizagem ativa e participativa dos estudantes:

➤ O **método expositivo**, comumente o mais utilizado, consiste na propagação do conhecimento e da experiência do professor; como consequência natural, o aluno é tomador de notas e exímio memorizador, isto é, passivo, absorvendo e reproduzindo o conteúdo nas provas (BORDENAVE; PEREIRA, 1989).

➤ O **estudo de caso**, método fundamentado na análise e conclusão, por parte do aluno, sobre a trama que está sendo estudada, ganha destaque no quesito trabalho em equipe, diagnóstico e tomada de decisão. Segundo Lowman (2004), devido à identificação pessoal que os estudantes sentem com os tomadores de decisão e os problemas retratados no caso, esse método tem sido bem sucedido em ensinar a aplicar as ideias ao mundo real. Neste sentido, o aluno desenvolve sua capacidade analítica, preparando-se para enfrentar situações complexas reais ou fictícias (BORDENAVE; PEREIRA, 1989).

➤ Já a **leitura dirigida** é substancial para a aprendizagem significativa dos alunos do ensino superior. Dessa forma, o trabalho de reunir os principais elementos de um texto exercita os esquemas de análises de dados, interpretação, escrita, análise crítica, interação e conhecimento de novos assuntos, bem como o desenvolvimento de conclusões, possibilitando ao aluno capacidades como generalizar, sintetizar, discriminar, analisar e abstrair (PLEBANI; DOMINGUES, 2009).

➤ O **ciclo de palestras** tem, em essência, a mesma transmissão verbal de informações e conteúdos que o método expositivo. Sendo assim, a absorção das informações pelos ouvintes segue limitada. Para Marion (2007), as palestras promovem uma sensação de novidade e expectativa, especialmente notada se o palestrante dispõe de alta credibilidade no assunto.

➤ O método de **Role-play** (jogo de papéis) permite que os alunos simulem situações da vida real, visando o desenvolvimento de algumas competências desejáveis. Para Bordenave e Pereira (1989), esse método ativo objetiva que o aluno desenvolva a empatia quando da capacidade de se colocar no lugar do outro ao analisar situações de conflito.

➤ O **método de Grupo "T"**, também conhecido como Treinamento de Sensibilidade ou Grupo de Treinamento, permite aos participantes aprenderem com suas próprias ações e comentários; tem enfoque na melhoria de habilidades e treinamento nas áreas de comunicação despertando emoções nas outras pessoas e desenvolvendo estratégias para lidar com estas reações.

➤ O **Jogo de Empresas** é baseado na simulação de situações gerenciais mediante postura ativa dos alunos no processo. Segundo Marion (2007), o aprendizado com este método torna-se mais dinâmico e motivante, uma vez que, por meio da experimentação, os alunos atingem um sentimento pessoal real de sucesso ou fracasso logrado pelos resultados obtidos.

➤ A **discussão em grupo** pode ser tratada como um método independente ou como um elemento ou etapa utilizado por outros métodos, como na Aula Expositiva ou Grupo “T”. Este método possibilita autoconhecimento, bem como uma maior sensibilização para outros pontos de vista através do contato pessoal (MARION, 2007).

➤ Por fim, segundo Marion (2007), o **método de seminários** é um procedimento metodológico que usa técnicas como a dinâmica de grupo para estudar e pesquisar sobre um determinado assunto. Além disso, objetiva leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre determinado tema para posterior apresentação por meio de exposições ou conversação. Neste método, o aluno explora vários aspectos, como organização, pesquisa, liderança, análise crítica e apresentação. Segundo Gil (1998), os seminários são um dos métodos mais adequados aos objetivos do ensino superior.

Tabela 1 – Principais métodos de ensino-aprendizagem

<b>Aula expositiva</b>	<i>caracteriza-se pela exposição oral dirigida pelo professor aos alunos.</i>
<b>Estudos de caso</b>	<i>estudo coletivo de situações reais ou fictícias cuja análise dos dados objetiva responder a um conjunto de perguntas previamente elaboradas.</i>
<b>Resumo de leituras</b>	<i>é o trabalho de reunir os elementos mais importantes de um texto.</i>
<b>Ciclo de palestras</b>	<i>conjunto de palestras e apresentações por meio da exposição oral proferida por um especialista que aborda diferentes assuntos em uma área ou disciplina específica.</i>
<b>Role-play</b>	<i>consiste na dramatização, na qual os alunos assumem papéis e, pela improvisação, formulam suas falas e comportamentos direcionando toda a cena. O professor finaliza a dramatização com uma discussão com os alunos.</i>
<b>Grupo “T”</b>	<i>objetiva compartilhar emoções individuais em resposta a comentários e atitudes de membros do grupo.</i>
<b>Jogos de empresa</b>	<i>permite ao aluno colocar em prática os conhecimentos teóricos já adquiridos. O principal objetivo é capacitar o aluno proporcionando o desenvolvimento das relações interpessoais,</i>

	<i>análise de informações, tomada de decisão e negociação.</i>
<b>Discussão em grupo</b>	<i>encoraja a participação do aluno através de diversas técnicas como: realização de perguntas, discussão em duplas, mini debates, painel integrado, grupo de verbalização e observação entre outros.</i>
<b>Seminários</b>	<i>o professor distribui temas que serão pesquisados por grupos de alunos que posteriormente apresentarão os resultados e conhecimentos por meio de conversação ou exposição.</i>

Fonte: Elaboração própria.

A tecnologia educacional ou a tecnologia do ensino compreende também os instrumentos, ferramentas, equipamentos, meios audiovisuais e materiais que podem ser utilizados como elementos ativos em situações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o planejamento de aula envolve também a escolha de recursos instrucionais que colaborem com o processo de ensino-aprendizagem, à medida em que permitem aos professores, um universo de novas possibilidades, a fim de facilitar a manutenção da atenção e interesse do aluno. Portanto, o processo de ensino-aprendizado pode ser facilitado, através de esquemas ilustrados, vídeos, imagens, fotos, música entre outros, que complementam o que vem sendo demonstrado pelo professor.

Os recursos podem ser desde materiais impressos, como folhas auxiliares (documentos, esquemas, fórmulas, etc.), quadro, retroprojetores, computadores para exposição multimídia (powerpoint, vídeo e áudio) ou a utilização de filmes. Plebani e Domingues (2009) apontam que o uso da internet, vídeos, animações, apresentações, jogos e interatividade de maneira geral, permite aos professores criarem situações cuja aprendizagem é significativa. Já Bordenave e Pereira (1989) chamam a atenção para o uso disfuncional que os recursos podem ter: ao invés de utilizar os meios multissensoriais que realmente servirão para alcançar determinado objetivo educacional, combinando-os numa estrutura e requisitos técnicos próprios adequados de cada um, o docente comete erros de planejamento, escolha e utilização, valendo-se, por vezes, até de empregá-los como instrumento de mera transmissão de informação.

Para melhor planejamento dos meios multissensoriais no ensino superior, é necessário o desempenho didático do professor em coerência com seus objetivos educacionais. Além disso, é fundamental o aproveitamento das funções próprias de

cada tipo de meio e preparação de material de boa qualidade, instalações e ambiente propícios, cálculo das necessidades de tempo e, por fim, envolvimento mental ativo do aluno por meio da atenção, interesse e percepção adequados.

### 3.2 Ensino-aprendizagem de ética

Conforme exposto por Motta e Alcadipani (1999), em decorrência do famoso “jeitinho brasileiro”, há uma lacuna entre a teoria e a prática ética nas organizações. O ensino ético crítico-reflexivo nos cursos justifica-se em função de as tomadas de decisões organizacionais alcançarem muito mais agentes sociais do que apenas sócios e acionistas, motivo pelo qual deve haver preocupação com os resultados e consequências que afetam os destinos sociais externos à organização (BORGER, 2001; CHERMAN e TOMEI, 2005; CAMPOS, 2006).

Para Sims e Sims (1991), é a partir da relação entre tomada de decisão e atitude ética que se deve a importância de tal formação para os alunos. As tomadas de decisões partem da percepção do dilema moral em conjunto ao processo de julgamento ético realizado pelos próprios indivíduos. Tal julgamento pode ser realizado de diversas maneiras: de acordo com a ética utilitarista, a partir das avaliações de alternativas e das possíveis consequências de suas ações; de acordo com a ética deontológica, a partir do sentimento de dever do agente; e de acordo com a ética da virtude, a partir do caráter e história de vida da pessoa. Em consonância à última, a atenção no ensino de ética deve centrar-se na expansão da consciência moral dos alunos a respeito de seus valores e suas atitudes ante os dilemas da vida cotidiana. (SIMS e SIMS, 1991). Nesta perspectiva, as Escolas de Administração têm a obrigação e o compromisso de provocar em seus alunos a reflexão sobre possíveis desafios éticos que estes encontrarão em suas vidas profissionais.

Para Souza e Castro (2018, p.3), “a disciplina de Ética acaba se mostrando fundamental para o desenvolvimento da educação moral”. Sims e Sims (1991) apontam três objetivos para o ensino de ética: 1) melhorar a qualidade de reconhecer questões éticas no ambiente de trabalho; 2) melhorar a habilidade para fazer julgamentos morais; e 3) esclarecer aspirações morais. Assim, em razão de a Ética contribuir no desenvolvimento de competências diante problemas de julgamento moral, o ensino de ética vem a ser um potencial facilitador de tomada de decisões mais reflexivas e conscientes perante dilemas morais.

No entanto, para isso, o processo de ensino-aprendizagem da Ética também precisa renovar-se de acordo com princípios derivados de uma pedagogia crítica, que proporcione aos estudantes a aquisição de conhecimentos de forma mais

integrada, alinhada com objetivos de emancipação, autonomia e compreensão de si mesmo e do contexto em que está inserido. Porém, para Wines (2008), o ensino de ética é pautado em uma perspectiva exagerada utilitarista da ética, ou seja, baseada em resultados, o que contribui para a falta de preparo na compreensão do administrador de suas próprias escolhas morais diante da natureza complexa do exercício de suas atividades profissionais.

Segundo Meira (2010), a tensão no ensino de ética encontra-se entre duas vertentes do campo de estudos acerca da ética organizacional: a teórica-acadêmica e a pragmática-empresarial, onde o fracasso da ética empresarial representa, com o declínio do enfoque teórico em detrimento da crescente hegemonia pragmática, paradoxalmente, o seu sucesso. O autor desenha um panorama onde a “função crítica” da ética, que a justifica enquanto disciplina, encontra um fim em si mesma quando as “preocupações éticas” são alinhavadas à disposição dos interesses das empresas, provocando e legitimando para empresas, gestores e estudantes o debate acerca de práticas organizacionais que em essência são motivadas pelo espírito utilitário (MEIRA, 2010).

Corroborando com a concepção da vertente pragmática-empresarial criticada por Meira (2010), Boin e Nieuwenburg (2013) explanam que até mesmo o Código de Ética do Administrador (CEPA) é um documento baseado em uma racionalidade limitada e instrumental. O CEPA estabelece que “a Ética é definida como a explicitação teórica do fundamento último do agir humano na busca do bem comum e da realização individual” (CONSELHO..., 2018, p. 2), o que por si só demonstra incoerência quando na hipótese de o agir humano em busca dos interesses individuais e, portanto, empresariais, não coincidirem com o agir humano em busca de interesses coletivos e de bem comum. Além disso, a própria existência de um código para a ética denuncia essa qualidade instrumental. Uma vez que a ética pressupõe um exercício reflexivo sobre os valores morais, não seria possível estabelecer em regras prescritas a pluralidade de circunstâncias e valores envolvidos em um contexto que exigirá tomadas de decisões éticas. Em razão da sua provável instrumentalização com viés tradicional para a regulação de tais deveres do profissional de administração para com a comunidade, o cliente e o outro profissional, podemos depreender que o CEPA mostra-se insuficiente para lidar com as situações enfrentadas pelo administrador, tal como mencionado também por Whitton (2009). Pensando bem, conforme evidencia Meira (2010, p. 131):

a “função crítica” não se sustenta por si só, uma vez que quando o ensino da ética empresarial lograr questionar efetivamente as práticas estabelecidas dos negócios, “este êxito perturbará sua crescente aceitação pelo *establishment*, mas ao mesmo tempo seu possível efeito salutar sobre ele” (DeGEORGE, 1991, p. 49). [...] A ampla aceitação da disciplina pelo *establishment* corporativo tem emperrado sua eficiência, pois ela depende do questionamento das práticas estabelecidas. Maior eficiência, nesse sentido, implica certamente alguma impopularidade, mas isto é absolutamente necessário para não comprometer o “efeito salutar” do debate ético, que resulta, finalmente, na própria manutenção do *establishment*.

Percebendo a identificação entre uma perspectiva tradicional da educação que enquadra o aluno como mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e o sistema capitalista de produção pautado em valores como eficiência, racionalidade e produtividade, aponta-se Guerreiro Ramos (1989), o qual já denunciava que, cada vez mais, a sociedade centrada em mercado mostra suas limitações e sua influência desfiguradora da vida humana como um todo, incluindo, o contexto educacional, um ensino baseado em pressupostos que não admite sua limitada utilidade funcional.

Atestando este pensamento de Guerreiro Ramos (1989), uma pesquisa realizada com alunos ingressantes e concluintes do curso de Graduação em Administração de uma universidade estadual paranaense, com o intuito de avaliar a percepção dos alunos quanto ao significado e a importância da ética organizacional, concluiu que os alunos em fim de curso não demonstravam um conhecimento significativamente maior em comparação com os alunos ingressantes, acerca dos conceitos relacionados à ética organizacional. Uma das inferências feitas pelos autores do texto tem relação com a influência da sociedade centrada em mercado: ao considerar que 92% dos alunos do quinto ano do curso (concluintes) têm experiência profissional na área, ou seja, já atuaram ou atuam no mercado de trabalho, a percepção deles acerca da importância da ética passa pelo filtro de suas experiências profissionais, estando influenciados, portanto, por essas vivências práticas organizacionais (TESTI *et al.*, 2022). Dessa forma, diante as influências corporativas, depreendemos que nem sempre é fácil para administradores

materializarem valores como democracia, ética, justiça, igualdade social, desenvolvimento sustentável e local, entre outros, uma vez que encaram diariamente em seu trabalho valores discordantes, como aqueles vinculados à racionalidade instrumental (RAMOS, 1989).

Sob esse prisma, após uma intervenção pedagógica utilizando uma didática participativa, Lerkiatbundit (2006 *apud* SOUZA; CASTRO, 2018) e Moraes (2016) propuseram que o método expositivo de ensino não é o método mais indicado para o desenvolvimento moral. Nesse quesito, as pesquisas que falam sobre as formas de trabalhar pedagogicamente a temática da ética em sala de aula têm caminhado na direção da participação ativa dos estudantes e do estímulo à busca compartilhada de soluções frente a dilemas morais. Para Souza e Castro (2018, p. 8), “o ensino de ética em Administração deve ser transmitido a partir de uma metodologia ativa de ensino, sendo que discussões de dilemas devem ser introduzidas em sala de aula”. Na mesma linha de pesquisa, Sims e Sims (1991) apontam atividades vivenciais, decorrentes também de uma aprendizagem participativa, como a melhor forma de ensinar ética, uma vez que neste processo de ensino-aprendizagem os alunos compreendem melhor os dilemas éticos tais como ocorrem na vida profissional.

Lind (1999) recomenda também, acerca da relação educador-educando, que essa se dê a partir de uma combinação multilateral cujo debate democrático culmine no distanciamento das abordagens tradicionais de ensino. O autor argumenta em favor de uma aprendizagem ativa dos estudantes, levantando também a necessidade de um ambiente sustentado por confiança para que o desenvolvimento de competências ocorra da melhor maneira possível. Para Lepre *et al.* (2013), o educador deve comprometer-se enquanto orientador e mediador, não só com a função de transmitir informação mas com o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes em relação à disseminação de conteúdos e desenvolvimento da competência moral.

A instituição da prática educativa crítica e reflexiva aos indivíduos, em oposição às metodologias de ensino tradicionais, requer dos professores “a função de provocar, desafiar e construir condições para que os estudantes reflitam, compreendam-se a si próprios no processo e desenvolvam maior protagonismo e autonomia” (SOUZA; CASTRO, 2018, p. 545).

### 3.3 Pedagogia Psicodramática

A pedagogia psicodramática é resultado da dedicação e empenho da pedagoga argentina Maria Alicia Romaña (1927-2012), que como já adiantado, aliou Psicodrama à Pedagogia. O Psicodrama é apenas uma parte da teoria de Jacob Levy Moreno, médico, psiquiatra, dramaturgo e criador do Psicodrama, Psicoterapia de Grupo e da Sociometria (CARDOSO, 2017). A teoria científica de Moreno, denominada **Socionomia** - que é o estudo das leis sociais e das relações com foco na intersecção dos mundos subjetivo-psicológico e objetivo-social -, divide-se em três grandes grupos: Sociodinâmica, Sociometria e a Sociatria (FEBRAP, 2022). Os três ramos têm em comum a ação dramática como forma de expressar as relações interpessoais ou a possibilidade de explorar e refletir sobre determinado tema.

A **Sociodinâmica** trata da compreensão da dinâmica das relações sociais e dos papéis que os sujeitos desempenham no grupo. Seu principal método investigativo é o *role-playing* (jogo de papéis). É um dos recursos mais utilizados no treinamento em papel profissional como, por exemplo: médico, psicólogo, terapeuta etc. (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). De acordo com Romaña (1996), a maior contribuição da sociodinâmica, independente das manifestações utilizadas, é a possibilidade de exercitar e, portanto, de desenvolver a capacidade criativa e simbólica do praticante; ela é acompanhada por outras abordagens sistematizadas por Moreno, como os jogos dramáticos, jornal vivo, teatro espontâneo etc. Enquanto a Sociodinâmica investiga a dinâmica dos grupos em função dos papéis exercidos no grupo, a **Sociometria**, através do teste sociométrico, possibilita a assimilação da estrutura do grupo por meio de gráficos representativos das relações interpessoais.

Já a **Sociatria** propõe-se à transformação social, através de intervenções terapêuticas utilizando métodos de ação: a terapia da sociedade. O Psicodrama é uma das técnicas utilizadas na Sociodinâmica e na Sociatria, juntamente com as demais técnicas como o Sociodrama, o *Role Playing*, o Teatro Espontâneo e a Psicoterapia de Grupo (FEBRAP, 2022); concentrando-se na intervenção terapêutica, na qual acontece o processo de psicoterapia dos conflitos intra e interpessoais, harmoniza-se com a Sociodinâmica, Sociatria e Sociometria. Neste enfoque, somente psicólogos e médicos formados em Psicodrama podem exercer esta prática. Na perspectiva sócio educacional, enquadra-se com a Sociodinâmica, intervindo nas especificidades interpessoais. Neste último podem atuar outros

profissionais, como professores, assistentes sociais, administradores, entre outros (CARDOSO, 2017).

Já o **método educacional psicodramático** é acrescentado formalmente em 1985 a essas abordagens e através dele se consegue trabalhar conteúdo ou temas, sejam espontâneos ou programados (ROMAÑA, 1996). Romaña (1996) relata que estava em busca de um método didático que possibilitasse maneiras mais integradoras da condição humana, dedicando-se, assim, ao estudo de uma proposta educacional de caráter construtivista. A pedagogia psicodramática agrega o lúdico, a fantasia, a imaginação e a ação, com vistas a aperfeiçoar uma didática que facilite o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, mobiliza e adapta recursos do Psicodrama, principalmente a dramatização, para a sala de aula (ROMAÑA, 1985, 1992, 1996, 1998, 2004, 2012), transformando-a em verdadeiras comunidades de investigação (LIPMANN, 1993 *apud* ROMAÑA, 2013). Segundo Wachowicz (1989 *apud* ROMAÑA, 2013), tal comunidade de investigação torna-se uma aprendizagem conjunta que valoriza a experiência partilhada, “visto que os alunos que acreditavam na aprendizagem significativa do aprender sozinho descobriram que podem utilizar a experiência das outras pessoas e beneficiar-se dela” (ROMAÑA, 2013, p. 15). O conhecimento adquirido neste cenário é atravessado pela subjetividade do grupo, tornando-se uma conquista coletiva e compartilhada (ROMAÑA, 2013).

Para a autora, a relevância do Psicodrama Pedagógico está no fato de ele aproximar o saber adquirido à experiência vivida e vice-versa. Segundo Romaña (1992, p.51), “sabemos porque vivemos e experimentamos”, desta maneira, também estaríamos na presença de um conhecimento que circula junto à própria vida e que funde-se com ela. Assim, o processo de aprendizagem torna-se criativo e proporciona ao sujeito novas possibilidades de criação e transformação. Deixamos assim, de percorrer caminhos os quais se conhece as soluções e passamos a exercitar nosso pensamento de forma criativa e coletiva, experimentando juntos maneiras mais integradas de ser e mais comprometidas com nossas circunstâncias sociais e históricas (ROMAÑA, 2013).

Conforme destacam Arantes e Nunes (2015, p. 58),

O Psicodrama Pedagógico é um método (no qual) a aprendizagem se dá por meio da ação e da interação. Ao aluno é permitido expressar o que sabe com o saber do grupo e, compartilhar, construir

e reconstruir o conhecimento adquirido. Isso possibilita conduzi-lo à reflexão, ao questionamento, ao entendimento dos conceitos transmitidos, permitindo o desenvolvimento da espontaneidade e criatividade. [...] faz com que o indivíduo aprenda a se aceitar ou modificar seus padrões de conduta, para ser aceito por si e pelos outros, aprimorando assim as relações interpessoais.

Segundo os autores Tobase, Gesteira e Takahaski (2007), a vivência de atividades dramáticas interativas e participativas mobilizam e estimulam o processo de aprendizagem, despertando no sujeito a consciência e a importância do trabalho em grupo e cooperação com o outro. Tais circunstâncias proporcionam aos estudantes um aperfeiçoamento individual em relação ao ser humano e também em relação ao desenvolvimento de valores enquanto qualidades necessárias para o futuro profissional e cidadão. Assim, é necessária a utilização de métodos e técnicas mais integradoras do ser humano, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais complementar e, conseqüentemente, mais efetivo (ROMAÑA, 1985).

Sabe-se que os métodos ativos de ensino são por si só facilitadores do processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Quando o processo de ensino-aprendizagem se dá por intermédio das metodologias tradicionais, a capacidade intelectual do aluno é desenvolvida, mas a capacidade de criar e a sensibilidade são negligenciadas, tornando-se um processo muito mais informativo do que de desenvolvimento ou de transformação (BECKER, 2001). Dentre as vantagens de um método ativo de aprendizagem, como este que Romaña propõe, está o fato de que ele viabiliza identificar as dificuldades dos alunos e criar caminhos que possam propiciar a aquisição de novos conhecimentos (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021).

Romaña (1985) ainda assinala a relação entre a seleção das informações, os objetivos pretendidos e o método ou processo utilizado na construção do conhecimento. Segundo a autora, todo educador, para organizar sua ação/aula, precisa necessariamente ter clareza do conhecimento, objetivos e métodos a serem utilizados no ensino. Em relação aos conhecimentos e objetivos, na maioria das vezes estão claros e consistentes aos educadores, pois geralmente já estão prontos e clarificados nos planos de ensino. O que geralmente gera dúvidas e inseguranças é o método adequado para determinado conhecimento e objetivo.

Sabe-se que o método psicodramático pode representar potencialidades quando adequadamente aplicado em prol do conhecimento e também da integração do grupo (ROMAÑA, 1985). O psicodrama pedagógico permite ao professor o manejo do grupo como unidade.

(...) Os participantes do grupo seriam levados, progressivamente, em momentos oportunos, a compreender sua responsabilidade para com os sentimentos do outro, a cuidar da relação entre os companheiros, a zelar pelo não-vazamento de notícias sobre a dinâmica interna do grupo e suas vivências catárticas, enfim, seriam sensibilizadas a externar uma conduta leal e honrosa de cada um para com todos (ALMEIDA, 1991 *apud* GONÇALVES, 2002, p. 49).

Assim, os processos espontâneos de atração e repulsão entre os indivíduos e suas inter-relações podem ser compreendidos através da dinâmica de grupo e do envolvimento dos participantes. Na dinâmica de grupo, o envolvimento dos participantes acontece por meio das interações - ao mesmo tempo que influencia, o sujeito é influenciado por todos e pelo contexto. Quando há um entrosamento na dinâmica grupal, há o estabelecimento de vínculos, importante para a movimentação e avanço dos grupos. Para Carvalho *et al.* (2008), torna-se evidente na teorização de Moreno a presença de recortes constitutivos do sujeito e de sua subjetividade, que são supra-individuais, isto é, aspectos que não podem ser considerados individualmente. Tal argumento pode ser melhor compreendido quando acolhido os conceitos básicos de sua teoria: Espontaneidade, Criatividade, Conserva Cultural, Fator Tele e Encontro (CARVALHO *et al.*, 2008).

**Espontaneidade:** A origem etimológica da palavra espontaneidade é a palavra latina *Sponte*, que significa Vontade. A espontaneidade do homem é desconsiderada quando ele não tem sua vontade reconhecida (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988) e, ao contrário, quando o homem tem a possibilidade espontânea, um impulso vital básico em forma de ato de transformação habilita a sua capacidade lúdica inata (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995). Ao longo de nossa maturidade e socialização vamos perdendo a nossa espontaneidade, imersos em padrões de comportamento pré-concebidos e cristalizados. Assim, a ação espontânea tem importância por sua “capacidade de dar respostas novas a

problemas antigos, ou respostas adequadas a novos problemas” (NERY; COSTA, 2008, p. 7).

**Criatividade:** Intimamente relacionadas, criatividade e espontaneidade são pilares conceituais da teoria moreniana, sendo condições indispensáveis para o bom desenvolvimento dos diferentes papéis sociais pelos quais se dão todas as relações humanas, tanto as mais saudáveis quanto mais flexíveis, espontâneas e criativas (MORENO, 1974 *apud* RAMOS-CERQUEIRA *et al.*, 2005, p. 86). Para a autora Romaña (1992, p. 38), “A resposta criativa seria como por um novo ser no mundo físico ou cultural”, sendo, portanto, a criatividade a forma mais desenvolvida da espontaneidade no desempenho de um papel, sendo considerada qualidade fundamental da ação dramática.

**Conserva cultural:** Polo oposto à espontaneidade, as conservas culturais são mitos, costumes, expressões, condutas conservadas que se mantêm ao longo da história do indivíduo, produtos de uma sociedade (NERY; COSTA, 2008). Aquilo que já fora espontâneo pode cristalizar-se como uma conserva cultural, assim como, uma conserva cultural pode promover um processo de espontaneidade criadora, que gerará um novo produto, que pode, novamente, constituir-se conserva cultural e assim sucessivamente. A cultura de uma sociedade é a soma das conservas culturais cujo fluxo estabelecido garante a sobrevivência de seus membros (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995).

**Fator Tele:** Segundo Gamez e Marques (2021), Tele é a capacidade de perceber, de forma objetiva, o que ocorre nas interações sociais entre pessoas. Para Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1995), Tele é a unidade mais simples de afeto transmitida de um indivíduo a outro, manifestando-se também nos vínculos grupais, quando da energia de atração, rejeição e indiferença, evidenciando uma atividade de comunicação. Difere-se da empatia, que é a tendência de sentir a circunstância experimentada pela outra pessoa, por ser uma unidade de afeto mútua, ocorrendo em duas vias (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

**Encontro:** O conceito de encontro relaciona-se intimamente com o da Tele, ambos convidando à proximidade, troca e empenho na compreensão mútua. O

encontro é o auge da experiência da relação télica (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988). Para Moreno, o encontro e a tele são sinônimos. Eles se fazem presentes não apenas nas relações de atração ou amistosas, mas também nas hostis e de choque, e são fundamentais a um encontro autêntico (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995). Centro da proposta existencial psicodramática, o encontro acontece em uma dimensão de tempo denominada **momento**: “Um tempo não compartimentado em passado, presente e futuro, o único tempo existencial real, porque se desdobra nos três simultaneamente” (BUSTOS, 1979 *apud* L’ABBATE, 1994, p. 5).

Tais conceitos fundantes da Teoria Socionômica dão suporte à uma ressignificação do exercício de papéis e práticas pessoais, convencional e socialmente impostos aos sujeitos, cujo pano de fundo é a ampliação da consciência do tempo existencial de nossas vidas. Ao improvisar, demarca-se o tempo presente - o “aqui e agora”; a experiência da relação télica provoca a habilidade de diferenciação entre o “eu” e o “não eu”, que provoca respostas aos estímulos externos, seja na forma de atração ou repulsão. Quando o encontro acontece, o indivíduo é levado a novas percepções, podendo ressignificar experiências anteriores e transformar situações vivenciadas no presente e futuro.

A experiência do encontro, marcada pela espontaneidade-criatividade, quando vista de forma mais ampla, pode ser entendida como liberdade às regras, sendo força propulsora do progresso humano em relações de grupos, acima e independente de motivos sócio-econômicos. Para Moreno (1992, p. 169), “somente pessoas que se encontram podem formar um grupo natural e começar uma verdadeira sociedade de seres humanos”.

Nesse sentido, Moreno pretendia viabilizar a compreensão do processo de construção da realidade externa aos indivíduos, desejando que as contradições sociais, representadas nos agrupamentos, fossem suprimidas, apropriadas pelos os componentes dos grupos, e que estes indivíduos se transformassem em sujeitos das necessárias mudanças sociais (GONÇALVES, 2002 *apud* ROMAÑA, 1996). Ao longo de seus estudos, Moreno (1975) desenvolveu diferentes técnicas para que o protagonista da dramatização pudesse obter uma melhor compreensão de si e do problema em questão. Entre elas, destaca-se:

- Dramatização da cena: consiste em três momentos - aquecimento, representação e compartilhamento;
- Técnica do espelho: quando a ação do protagonista é espelhada, dramatizada por um outro (terapeuta ou ego-auxiliar), com o objetivo de que o protagonista se veja de fora e consiga observar seus próprios comportamentos por outra perspectiva;
- Inversão de papéis: quando o personagem inverte seu papel e assume o papel do outro. Esta é considerada a técnica mais importante do Psicodrama, afinal, imersos no processo, os participantes têm a oportunidade de viver e sentir os comportamentos e sentimentos que acompanham o protagonista, desvendando as visões que este carrega de si e dos demais. (GAMEZ; MARQUES, 2021)

Assim, ao colocar no palco os dramas e conflitos do protagonista (o sujeito que emerge para a ação dramática) e do grupo, o Psicodrama proporciona tanto um distanciamento necessário para um processo reflexivo quanto uma maior apropriação e visualização do tema (CARDOSO, 2017). O método psicodramático, portanto, a partir da experimentação espontânea, com base nas vivências pessoais de cada um, permite expor e ressignificar a realidade desde o momento de encontro com o outro até novas possibilidades de ação no futuro (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021).

Por último, considerando estudos anteriores que utilizaram a pedagogia psicodramática, Cardoso (2017) divide em seis grupos as pesquisas encontradas que versam sobre a temática: 1) reflexões sobre o psicodrama: abordando temas como teatralização, Psicodrama e psicologia, a dinâmica grupal, a técnica focal e reflexões sobre o Psicodrama nas universidades; 2) reflexões teóricas sobre o Psicodrama e a prática de ensino: a utilização do Psicodrama diante novas exigências curriculares e uma revisão de literatura sobre as dramatizações em sala de aula com destaque aos métodos do jornal vivo, teatro debate e *role-playing*; 3) aplicabilidade do Psicodrama em vários contextos que não o ensino: intervenções realizadas com presidiários abusadores e na preparação de profissionais da saúde diante pacientes com câncer em estágio terminal, e o sociodrama em reflexões sobre consumo de álcool em universidades; 4) aplicabilidade do Psicodrama no ensino porém não por meio da Pedagogia Psicodramática, como em escolas

integrais da Amazônia; 5) pesquisas que aplicaram a Pedagogia psicodramática em oficinas interdisciplinares, discutindo a temática de gênero e a humanização do SUS, por acadêmicos e profissionais. E por fim, 6) reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem: explorando o modelo de ensino tradicional, o perfil do novo aluno e as necessidades de reformulação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos professores. A revisão sistemática da autora revela a escassez de artigos que dão enfoque à Pedagogia Psicodramática e seu estudo reforça a importância de pesquisa teórica e prática sobre tal objeto que tanto pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo é dedicado ao esclarecimento dos procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização da pesquisa. Com vistas a alcançar os objetivos anteriormente estipulados, utilizou-se de pesquisa exploratória e da análise documental, conforme explicação a seguir.

### **4.1 Tipo de pesquisa**

Quanto ao fim, o presente trabalho será construído a partir de uma pesquisa de natureza exploratória-propositiva. Segundo Gil (2019), as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e também considerar variados aspectos relativos ao fenômeno estudado, o que propicia uma visão geral acerca do determinado fato. Ao final, após as ponderações críticas feitas com base na análise crítica de discurso, considera-se um esboço de aplicação propositiva centrado no tema de pesquisa.

Quanto aos meios, a pesquisa documental será fundamental no processo de investigação ao qual se propõe o trabalho. A principal diferença entre a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico encontra-se na natureza das fontes: na primeira, recomenda-se material consultado internamente à organização, elaborados com finalidades diversas; já na segunda, o material é obtido em base de dados ou bibliotecas, produzidos com propósito específico e para ser lido por públicos específicos (GIL, 2022).

O trabalho ainda apresenta um caráter qualitativo, apoiando-se em interpretações e textos, além de não empregar instrumental estatístico. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa também confere maior flexibilidade ao pesquisador em relação a estrutura teórica e o fenômeno que se busca estudar.

### **4.2 Tipos de dados**

Os documentos utilizados para análise foram: 1) O Código de Ética dos Profissionais de Administração (CEPA); 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021; 3) O Projeto Pedagógico dos Cursos de Administração e 4) o Plano de Ensino da disciplina de

Filosofia e Ética em Administração (ANEXO A), convenientemente disponibilizado pelo professor responsável, junto a outros dados secundários, como o delineamento utilizado para confecção do Diário do Aprendiz (ANEXO B) e a Minuta de Aplicação do fórum temático de discussão sobre o filme Ensaio sobre a Cegueira (ANEXO C) proposta na disciplina.

### **4.3 Coleta e análise de dados**

O procedimento adotado para a coleta dos dados foi a pesquisa documental. Segundo Gil (2022), a coleta de dados disponíveis é uma forma mais objetiva de encontrar informações, uma vez que não se aplica mediante interrogação das pessoas, além de adequar-se aos objetivos específicos definidos para o estudo. Segundo Lakatos e Marconi (1995), documentos são todos os materiais escritos que podem servir de fonte de informação para a pesquisa científica. Podem também ser classificados como fontes primárias - aquelas de primeira mão, que não receberam tratamento analítico, e as fontes secundárias - de “segunda mão”, coletadas e dispostas na literatura por alguém (GIL, 2019).

A análise dos dados foi feita com base na Análise crítica de Discurso (AD), que busca compreender os sentidos que o sujeito manifesta através dos seus discursos. Ela diferencia-se da Análise de Conteúdo (AC), pois esta busca compreender o conteúdo do material examinado, numa concepção “transparente” da linguagem, utilizando-se de categorias para a análise e sem fazer relações além destas. Já a AD considera língua, história e sujeito, e lembra que todo o conhecimento reproduz relações de força e poder. Assim, buscou-se interpretar os sentidos produzidos pelos documentos, considerando a articulação entre eles, as normatividades e racionalidades que carregam, a partir de uma análise, principalmente, internalista, sem desprezar-se, obviamente, o ato de que a forma linguística ali expressa guarda forte relação com o contexto social e histórico dos mesmos (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Nesse sentido, a análise aqui empreendida considerou o discurso manifestado em diferentes formatos como um instrumento que regula as relações sociais dos sujeitos em sociedade, e que, portanto, atua como mecanismo de controle. O que exigiu a interpretação e compreensão dos dados com vistas a transcender o simples significado literal do material, mas

buscando compreender a produção de significado contextual do discurso, sempre relacionando sentido e ideologia.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Em se tratando da correlação entre o exercício da profissão e a reflexão ética no universo corporativo, o administrador teria de poder contar com o **Código de Ética dos Profissionais de Administração (CEPA)**, instituído pela resolução normativa CFA nº 537, de 22 de março de 2018. De acordo com o terceiro tópico do preâmbulo do CEPA, este instrumento deve servir como um guia orientador e estimulador de novos comportamentos, com vistas a mestria na capacidade de pensar e no desenvolvimento e compreensão da consciência do papel que os administradores ocupam na sociedade para que tomem ações mais inteligentes. Ao longo do texto, porém, observa-se um distanciamento das dimensões crítico-reflexivas e criativas no sentido de estimular esses novos comportamentos.

O tópico II do preâmbulo, por exemplo, dispõe sobre o compromisso moral que o exercício da atividade implica para com o indivíduo (o próprio administrador), cliente, empregador, sociedade e para com a sustentabilidade das organizações, impondo deveres e responsabilidades indelegáveis. Neste sentido, a terminologia dos capítulos do documento já antecipa a quais “compromissos morais” se dará ênfase no decorrer da normativa. Os capítulos dividem-se em: regras fundamentais, infrações, direitos, honorários profissionais, deveres e fixação e gradação das penas, revelando aspectos prescritivos, reguladores e disciplinadores, ou seja, instrucionistas. A leitura e a análise crítica do código constatou que tais manifestações suprimem a notoriedade que deveria ser atribuída à complexidade dos problemas éticos relativos à realidade organizacional e a esses atores com ela comprometidos.

Atestado também por Reginatto (2012), ao adequar-se às “virtudes burocráticas” - tais como precisão, uniformidade, subordinação e conformidade, anteriormente definidas por Bresser Pereira e Motta (1987), o código se embola com a temática da ética a partir de perspectivas cujo caráter regulador burocrático culmina no reforço à legitimidade do intento organizacional. Isto é, ao tratar de aspectos mais formais, o código de ética acaba sujeitando-se ao encorajamento e manutenção da *práxis* burocrática das organizações como ela é atualmente. Mais do

que isso, seu caráter funcionalista evidencia a operacionalização dos valores sob os quais operam as esferas produtivas do capitalismo e, por conseguinte, o viés atribuído ao papel do administrador em sociedade.

Além disso, essa orientação de dependência, ordem e obediência, reforça no profissional de administração a resistência em agir com vistas à renovação. Ao aderir mecanicamente à imposição de regras sociais de conveniência, o sujeito caminha (des)norteado pela ética comportamental, aquela em que há a derrocada de sua própria capacidade de reflexão crítica. Singelamente, o administrador justifica as suas próprias angústias, seus dilemas internos e as contradições que encontra no tecido social das organizações utilizando-se dessa dimensão puramente instrumental. Nesse sentido, fortemente influenciado pela racionalidade instrumental, o código parece desqualificado em contribuir verdadeiramente para reflexões éticas com cunho moral dos administradores frente às exigências da sociedade e da natureza.

Ainda, à luz de concepções pertinentes ao paradigma funcionalista denunciado por Meira (2010), percebe-se que o documento parece de acordo com a negação do conflito de interesses entre as organizações burocráticas e a sociedade. Assim, compreende-se que a ética empresarial retratada pelo código de conduta dos profissionais de administração não se baseia na “função crítica” da ética, justamente a justificativa para que a dimensão ética fosse abordada frente às disfunções do contexto organizacional; ao contrário, tal ética empresarial se dispõe aos interesses das empresas e das práticas corporativas, em essência, motivadas pelo espírito utilitário e despreocupadas com a inquieta demanda social que anseia por respeito.

Este tópico de análise revela-se alarmante, pois corrobora com o pensamento de que as organizações de caráter econômico estão no centro da vida humana associada que possui um papel fundamental em nossas vidas, da socialização à realização pessoal. Tal concepção, baseada na conformidade do indivíduo com as formas sociais do mercado e com seu modo utilitarista de pensar, oportuniza que o mercado assuma um *ethos* próprio, ao invés de decentemente ser regulado por pressupostos políticos e éticos. Nesse sentido, a razão fica limitada a legitimar o *modus operandi*, sem conseguir colocar em xeque a estrutura normativa e questionar ou desenvolver criticamente os valores instruídos em nossa realidade.

Findando este contorno, aponta-se Guerreiro Ramos (1983) quando orienta que as organizações jamais ocuparão todo o espaço existencial humano. Sob essa

perspectiva, atrelado à função que exerce na engrenagem econômica, o indivíduo romperia a conexão com sua condição ancestral enquanto ser humano. Conforme o autor, para a livre expressão de sua personalidade, o sujeito deve permanecer no espaço da existência em que predomina a ética da responsabilidade ou da convicção, aquela correspondente à ação referida a valores e ligada à razão substantiva. Como resultado dessa primeira análise, em que o código de conduta ética espelha um modelo fabril de administradores, moldando a ética a aspectos tradicionais das ferramentas de gestão, reafirma-se a importância das instituições de ensino superior no processo de formação ética dos profissionais.

Para que não haja também o esvaziamento da reflexão ética na disciplina acadêmica, é fundamental voltar a atenção para o ensino de ética preocupado com a intersecção dos mundos subjetivo-psicológico e objetivo social, isto é, preocupado tanto com o aperfeiçoamento do ser humano quanto com a dinâmica das relações sociais e o papel que os sujeitos administradores desempenham no mundo. Nesse sentido, é considerável que se atribua responsabilidade para o administrador em relação aos seus padrões de conduta e as consequências deles decorrentes. Ainda que influenciado pelo contexto social, o pensamento do indivíduo pode sofrer modificações quando desperto para a necessidade de mudanças substanciais nos valores presentes na sociedade. Indo de encontro ao que aponta Jonas (1995) *apud* Patrus-Pena (2012): “aja de tal modo que os efeitos de sua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica na Terra”. Dessa forma, através da espontaneidade e criatividade pode-se fomentar, na disciplina de ética, a promoção da capacidade de reflexão e questionamento acerca do entendimento do indivíduo sobre o trabalho em grupo e a cooperação com o outro e com a natureza.

Por esta razão, uma proposta educacional de caráter construtivista a qual se pretende este trabalho a partir do método psicodramático viabiliza que novos caminhos comprometidos com as circunstâncias históricas sejam percorridos. Caminhos cujas novas soluções são desconhecidas, mas que com o exercício do pensamento criativo e coletivo visam proporcionar maneiras mais integradoras da condição humana e reais possibilidades de criação e transformação, intervindo na realidade a partir de métodos de ação.

Assim, no âmbito dos sistemas de educação superior do país, as Instituições de Ensino Superior (IES) em Administração devem observar, para a organização, desenvolvimento e avaliação de seus cursos, as **Diretrizes Curriculares Nacionais**

(DCNs) do Curso de Graduação em Administração instituída recentemente na Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021. A seguir, em razão de as diretrizes definirem elementos importantes para a organização curricular dos cursos de graduação em administração no Brasil, far-se-á uma análise da resolução em consonância a outro documento que se pretende explorar neste trabalho - o **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)** de Graduação em Administração da UFRGS. Em seu Art. 2º, por exemplo, a resolução versa sobre o perfil e as competências esperadas do egresso: o discente deve conseguir manifestar um conjunto coerente e integrado de conteúdos, competências, habilidades e atitudes que seja coeso ao ambiente profissional para o qual está sendo preparado, além de atingir um equilíbrio entre as competências humanas, analíticas e quantitativas.

Posteriormente, em seu Art. 4º, o parecer prevê que o curso de Graduação em Administração deve possuir um PPC que especifique e descreva todo o conjunto de atividades de aprendizagem que irão assegurar o desenvolvimento de tais competências, bem como o perfil do egresso e a descrição das competências que o curso se propõe a desenvolver. Verifica-se que estes dois últimos itens estão de acordo com as diretrizes curriculares e presentes no tópico 2.7 do PPC, onde a descrição de competências e habilidades são destacadas tanto para a linha de formação específica em Administração quanto para a linha de formação específica em Administração Pública e Social. No entanto, em relação à discriminação de “todo o conjunto de atividades de aprendizagem que assegurem tais competências”, encontrou-se certa desarmonia.

No ponto 2.9 do PPC, há a caracterização das bases da organização curricular dos cursos de Administração, dividindo-as em: disciplinas obrigatórias - aquelas que asseguram a formação básica, instrumental e profissional; disciplinas eletivas - as que permitem ao aluno personalizar o seu percurso curricular; e por fim, as atividades complementares - àquelas que oferecem à formação do aluno a possibilidade de estudos de caráter transversal e interdisciplinar. Além da estrutura curricular do curso, o item destaca também o processo de integração entre ensino, pesquisa e extensão através dos estágios, atividades dos grupos de pesquisa e projetos que envolvam a comunidade e conseqüentemente permitem a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

Contudo, pode-se inferir que não há, no PPC, a descrição de todo o conjunto de atividades que asseguram o desenvolvimento das competências estabelecidas

no perfil do egresso, conforme orientação das diretrizes. Uma vez que os planos de ensino das disciplinas são elaborados pelo docente responsável e encaminhados semestralmente para avaliação e aprovação da Comissão de Graduação (COMGRAD), as experiências decorrentes desse processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os discentes não estão descritas no documento. Portanto, as atividades de ensino, apesar da incumbência em estarem de acordo com os Planos de Ensino, não estão contempladas no PPC do curso.

Em vista disso, pondo luz ao trajeto pelo qual se desejou percorrer neste trabalho, a literatura aponta o dilema do ponto de vista do processo formativo educacional, quando do plano de ensino sendo livremente planejado pelos professores. Segundo os autores Nunes e Patrus-Pena (2011), este acontecimento revela o inconveniente presente no centro da formação deficitária de administradores - e conseqüentemente na formação ética a qual se pretende perscrutar - visto que os professores, especialmente os que trabalham no ambiente universitário, em muitos casos, não possuem conhecimento pedagógico adequado para tal.

Neste sentido, a resolução prevê, em seu Art. 12, sobre “o corpo docente estar alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso”. As orientações são de que a instituição de ensino mantenha um Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente com os propósitos de valorizar a atividade de ensino, propor maior envolvimento dos docentes com o PPC e aperfeiçoar a relação com a proposta formativa contida no PPC. Através do domínio conceitual e pedagógico e englobando estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, a ideia deste tópico é que os docentes assumam um maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no PPC. A segunda orientação que versa este artigo é de que a instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso.

Porém, em exame ao projeto pedagógico do curso não se encontra menção a esta última prescrição, sobre indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente. No entanto, sabe-se apenas, por experiência discente, que ao final do semestre, os professores são avaliados pelos alunos. Em relação à formação e desenvolvimento de docentes não se encontra, em exclusivo, um programa voltado para estes. O que poderia ser apontado neste sentido, contido no item 2.10 do PPC,

é o PAG3, o Programa de Apoio à Graduação (PAG), existente desde 2012 e ainda em fase de implementação. A temática deste programa é “Inovações Pedagógicas em Disciplinas Presenciais” e seu objetivo é apoiar propostas de inovações pedagógicas que despertem nos estudantes de graduação uma maior motivação em aprender, apresentem caminhos e alternativas para novas formas de estudo e de ensino, visando ao sucesso acadêmico em disciplinas com elevadas taxas de reprovação.

Nota-se que é um programa voltado aos discentes com apelo aos índices de diplomação na universidade. Daí, em se tratando do apoio ao desenvolvimento de metodologias para inovação do ensino e aprendizagem, por conseguinte, acaba discorrendo sobre as práticas docentes. Mesmo que pretendendo oportunizar reflexões sobre projetos pedagógicos e ações docentes, bem como incentivar e apoiar o desenvolvimento dos Departamentos e das Comissões de Graduação com a temática, não se encontra, tal como orientado pelas diretrizes, sob a forma de um “Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente”, o que denuncia certo desamparo dirigido aos docentes.

Decorrido da questão curricular, um outro apontamento que se pode fazer é para o fato de as DCNs definirem os conhecimentos fundamentais que os egressos devem ser capazes de integrar, a fim de que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (a saber: Economia, Finanças, Contabilidade, Marketing, Operações e Cadeia de Suprimentos, Comportamento Humano e Organizacional, Ciências Sociais e Humanas e outros que sirvam às especificidades do curso). Ao estabelecer as áreas dos conteúdos de formação que devem ser contempladas na organização curricular, a resolução não sugere ou detalha quais conteúdos devem ser oferecidos em cada área, o que representa o avanço no ensino de Administração no Brasil frente à excessiva rigidez dos primeiros currículos do campo administrativo.

No entanto, observa-se que muitos cursos podem não operar a partir dessa flexibilização curricular disposta, o que viria a contribuir para o aprofundamento de algumas disciplinas em detrimento de um tratamento mais superficial de outras ou até mesmo a falta do ofertório, como é o caso de uma disciplina exclusiva para o ensino de ética na UFRGS. Em complemento, considerando o espaço de disputa em que se constituem tais deliberações, a falha no cálculo curricular pode levar as IES a uma deliberação inadequada daquilo que deve ser abordado. Levando em conta

ainda que o currículo é um artefato social e cultural e não um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 1994), pode-se discorrer sobre o que se concebe como administração tanto quanto apontado anteriormente neste trabalho quando esclarecido sobre teorias organizacionais baseadas na lógica da racionalidade instrumental e suas limitações para a compreensão da complexidade dos problemas éticos e dilemas morais que um administrador vivencia.

Diante de tais análises significativas para as observações que se seguem e a começar as ponderações a que se pretende os objetivos específicos deste trabalho, parte-se para o reconhecimento do **Plano de Ensino da disciplina de Filosofia e Ética na Administração** em conjunto aos outros dois documentos secundários considerados, com intuito de aprofundar a relação entre o processo de ensino-aprendizagem de ética e a formação pessoal e profissional dos sujeitos estudantes de ambos os cursos.

A disciplina de Filosofia e Ética na Administração está inserida no PPC com caráter obrigatório, carga horária de 60h e é ofertada na quarta etapa dos cursos de Administração e Administração Pública e Social. Tem como pré-requisito, somente na linha de formação específica em Administração, duas outras disciplinas: Teorias Organizacionais II - disciplina que abrange as organizações como sistemas abertos, voltando-se para as teorias de sistema, contingencial e ambiental, além de abordar temáticas contemporâneas das organizações e seu desenvolvimento; e Estratégias Organizacionais - focada em conceito, abordagens, formulação, desenvolvimento e contexto do processo estratégico em organizações empresariais, públicas e sociais; também estão inscritos na disciplina, como condição para a idealização estratégica voltada para transformação substantiva das organizações tópicos como eticidade e moralidade. Na linha de formação específica em Administração, a disciplina é pré-requisito para outras três - Oficina IV: Gestão Social e Desenvolvimento, Marketing Social e Responsabilidade Social nas Organizações; já na linha de formação específica em Administração Pública e social, a disciplina é pré-requisito para Gestão Sócio-Ambiental em Organizações Públicas e Sociais.

Conforme exposto no projeto pedagógico do curso, a disciplina contempla conteúdos curriculares relativos a Direitos Humanos e Educação Ambiental. O PPC também manifesta a súmula da disciplina, que elucida brevemente os conhecimentos que deverão ser debatidos durante o semestre: filosofia (origem,

períodos e questões centrais); enfoques do conhecimento (racionalismo, empirismo e positivismo); racionalidade e ação humana frente a realidade das organizações contemporâneas; inter-relacionamento entre filosofia e ética na profissão, organizações e na sociedade; e por último, bioética.

Já o plano de ensino da disciplina de Filosofia e Ética, documento disponibilizado pelo docente aos discentes quando do início das aulas, deve incluir conforme determinado pelo PPC:

- a) identificação, contendo nome do departamento e da atividade de ensino; curso(s) de oferecimento bem como os pré-requisitos por curso, etapa aconselhada no curso, corpo docente, súmula, regulamento ou plano de atividade, créditos quando aplicável, e carga horário;
- b) os objetivos;
- c) o conteúdo programático na forma de unidades ou sequências;
- d) a metodologia adotada;
- e) o cronograma de atividades;
- f) as experiências de aprendizagem;
- g) critérios de avaliação;
- h) as atividades de recuperação;
- i) a bibliografia básica.

No plano de ensino analisado observa-se faltante em relação a alínea 'a' a identificação do nome do departamento, a etapa aconselhada do curso e os pré-requisitos da disciplina por curso. Em relação ao item 'e' não se verifica, no documento analisado, uma organização relativa a período ou tempo para cada conteúdo, no entanto, os conteúdos, aparentam seguir uma sequência cronológica pertinente para a construção do conhecimento. Os demais itens exigidos pelo PPC estão de acordo com o analisado.

De posse do plano de ensino, é possível aprofundar-se nos objetivos educacionais associados aos conteúdos que serão explorados ao longo do semestre, objetos fundamentais, para posteriormente, se alcançar a percepção crítica frente a escolha dos métodos de ensino que são estabelecidos pelo professor responsável. Primeiramente, são apresentados aos alunos os aspectos introdutórios da disciplina e dois temas de discussão inaugural: a administração como ação (ou prática) e a possibilidade de reflexão filosófica sobre a administração. A segunda

aula tem por essência a Filosofia: origem, períodos, utilidade e valor, conferindo destaque a atitude crítica e reflexão filosófica. Nas três semanas seguintes, propõe-se a oferta de conteúdos que contemplem temas relacionados à Ética; nessa sequência os alunos começam o processo de ensino-aprendizagem com preliminares semânticos da ética, percorrendo o caráter histórico da Moral e da Ética enquanto ciência e por fim, atestam as vertentes teóricas sobre Ética.

Na semana posterior, a reflexão filosófica sobre a Administração é aprofundada a partir de discussões sobre os pressupostos e valores da Administração, tais como: eficácia, eficiência, rendimento e lucratividade, processo decisório, justiça social, bem comum e dilemas morais que o administrador encontra na prática da profissão. Por fim, nas duas semanas anteriores a semana de provas, o professor expõe a ética nas organizações relacionando temas como: comportamento organizacional, código da profissão do administrador, código de ética das empresas, responsabilidade social, relações raciais e de gênero, economia, multiculturalismo, ecologia, marketing e publicidade, justiça, relações homoafetivas, etc.

Observa-se que o caminho pelo qual os conteúdos serão edificados está alinhado com o objetivo educacional geral a que se propõe a disciplina: propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica sobre a condição humana, particularmente, sobre os problemas que a complexa realidade organizacional apresenta; e aos objetivos específicos que o plano de ensino dispõe:

- (1) identificar as origens e particularidade do ato de filosofar enquanto atitude crítico-criativa dialeticamente vinculada às dimensões do pensar, do sentir e do agir humano.
- (2) Fortalecer a capacidade analítico-interpretativa como recurso necessário a um reposicionamento face aos princípios e métodos que sustentam os atuais modos de intervenção no âmbito das organizações.
- (3) Fornecer elementos que viabilizam a constituição de uma visão de mundo articulada face a peculiaridades do complexo universo organizacional, levando-se em conta o fenômeno da modernidade, a ética e o humanismo.

- (4) Estimular o exercício da consciência crítica aliada ao critério ético da responsabilidade, raízes de uma postura ética, isto é, integra frente ao outro e, conseqüentemente, frente ao corpo social e à natureza.

Verifica-se que dentro do escopo dos conteúdos propostos existe a possibilidade de, de fato, haver o desenvolvimento, por parte dos alunos, da capacidade de reflexão filosófica sobre o ambiente organizacional e a ligação humana associada a ele. No entanto, para compor esta análise, é fundamental que se observe os recursos didático-pedagógicos escolhidos para atingir tais objetivos. Como já mencionado, a escolha adequada dos métodos de ensino é condição *sine qua non* para a conquista dos objetivos educacionais. Antes, cabe salientar que tal como orientam as diretrizes curriculares nacionais em seu Art. 4º, 3º parágrafo, o plano de ensino, em particular os objetivos da disciplina, levam em conta o disposto no PPC e demonstram devidamente como contribuem para a formação do graduando.

Conforme plano de ensino, a organização dos procedimentos didático-pedagógicos respalda-se em princípios de participação e corresponsabilidade. As situações de ensino-aprendizado se materializam através do emprego das seguintes estratégias educacionais: exposição dialogada, leitura e análise crítica de textos escritos e/ou de materiais audiovisuais, debates em grupo e estudos de caso. Dentre estes, o único que não parece estar adequado com os princípios estabelecidos é o método expositivo dialogado, uma vez que, como já exposto, tal método tem como premissa a transmissão de informações verbais do professor para os alunos, observando-se pouca ou nenhuma interação entre as partes - o que repercute diretamente na participação e corresponsabilidade.

Segundo Marion (2007), o método expositivo pode efetivamente ensinar fatos, definições e conceitos, mas não pode ensinar análises, diagnósticos ou habilidades de raciocínio e escrita. Neste sentido, observa-se que para fins últimos este método não seria o mais adequado quando equiparado a alguns dos objetivos a que se propõem a disciplina: identificar o ato de filosofar enquanto atitude crítico-criativa vinculado às dimensões do pensar, sentir e agir humano; capacidade analítico-interpretativa; e estímulo ao exercício da consciência crítica. Porém, compreende-se que o método expositivo é fundamental para a construção do conhecimento que reclama definições e conceitos. Assim, não seria o caso de

suplantá-lo, mas de aprimorá-lo como o que parece ser feito na disciplina por meio de atividades e exercícios tais como: elaboração de sínteses orais, mapas conceituais, resenhas, resumos e ensaios, resolução de questões objetivas e confecção de diários.

Dentre essas experiências de aprendizagem, chama a atenção, por sua singularidade, o instrumento educativo alternativo proposto pelo professor da disciplina: o **Diário do Aprendiz**. A ferramenta tem como propósito básico fomentar o diálogo interno do pensar. Permeado por perguntas orientadoras para facilitar o processo de construção da narrativa, o aluno tem sua consciência crítica-reflexiva estimulada, na medida que precisa integrar os conteúdos teóricos estudados com sua vivência prática em ambientes organizacionais, ao mesmo tempo em que faz uma auto-análise. Dessa forma, além de desenvolver sua consciência moral, o estudante usufrui de uma aprendizagem significativa e desempenha seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe salientar que o instrumento não objetiva mensurar o conhecimento do aluno, mas importa-se em exclusivo para o estímulo da consciência crítico-reflexiva. O diário sugere uma estrutura básica: relatar e descrever a experiência exterior vivenciada (onde, quando, como, com quem, etc), relatar pensamentos e reflexões que se desencadearam da situação ( neste tópico o aluno busca um entendimento mais profundo da situação em níveis individual, grupal e organizacional recorrendo a experiências anteriores ou material teórico diverso) e, por fim, relatar a experiência sob ponto de vista mais íntimo e pessoal articulando como a experiência o afetou em termos emocionais, físicos, intelectuais e/ ou espirituais (pensamentos e sentimentos gerados).

Sublinha-se o seguinte tópico orientador do diário: *“esta experiência está, de algum modo, transcendendo o fluxo ordinário dos eventos e assumindo um caráter espiritual?”* por entender-se o flagrante espírito da racionalidade substantiva contraposta à ideia daquilo que tem como essência o utilitário-instrumental. Nesse sentido, o instrumento abre caminhos para que os alunos questionem: “sob quais valores os administradores têm depositado as suas crenças?”. E aprofunda-se: dentre tantas outras arbitrariedades covardes, o quão distante de qualquer caráter espiritual o inconsciente coletivo da sociedade se encontra, para amparar sua existência em uma dinâmica humanista e egocêntrica que sustentada pela ideia de “progresso” explora a Terra - a única que verdadeiramente gera e mantém não

apenas a vida humana mas todas as formas de vida? Por fim, entende-se que ainda que sob forma de escrita autobiográfica, este espaço imaterial de pensamentos, sentimentos e vivências pelo qual o aluno pode transitar e rever suas práticas ou suas intenções de sentido para a vida, vai de encontro com a ideia de Moreno da “terapia da sociedade”, cuja pretensão ampara-se na transformação social, fundamentando-se no conhecimento de si mesmo e no rompimento com os paradigmas que conservam e engessam os comportamentos humanos.

Outras atividades previstas no plano de ensino da disciplina são rodas de conversa, a participação de convidados e fóruns de debates de forma presencial e virtual sobre filmes em que a reflexão ética é provocada. Para Marion (2007), discussões são uma das inúmeras formas e a mais apropriada a partir da qual se pode lapidar o método de ensino tradicional. Neste formato, os estudantes também se tornam ativos no processo de ensino-aprendizagem, o que é mais compatível para os objetivos cognitivos de ordem mais elevada que se deseja alcançar e vai de encontro a novos processos que tornam o currículo mais crítico-reflexivo e, conseqüentemente, adequado às demandas das necessidades atuais. Nota-se que os demais tópicos como as leituras, resumos, mapas conceituais, utilização de recursos audiovisuais e elaboração de sínteses orais podem também serem percebidos com vistas a enfatizar os princípios da aprendizagem ativa, ao mesmo tempo em que se tornam oportunas para que os estudantes alcancem os objetivos propostos.

Para provocar as inquietações em torno das experiências educativas que aqui se visa potencializar, destaca-se os **fóruns de debates**, onde recursos audiovisuais (filmes) são utilizados como meio para o exercício de crítica e reflexão sobre os comportamentos e relações humanas que compõem a trama estudada. Em uma das atividades, utiliza-se o filme “Ensaio sobre a Cegueira” para construir o fórum de discussão e uma indicação de leitura prévia, que trata do “objeto da ética”, para preparar os estudantes a participarem desse fórum de debate. Uma das questões orientadoras do estudo demanda que o aluno destaque *“alguma passagem do filme para analisar o comportamento ético dos personagens envolvidos na situação”*. Para demonstrar como outros procedimentos metodológicos seriam aliados para esses objetivos educacionais, retoma-se o que Bordenave e Pereira (1989) explanam sobre a dramatização: teatralizar uma situação frente aos alunos equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. Nesse aspecto,

verifica-se que, em sala de aula, com o uso dos filmes, objetiva-se desenvolver nos alunos a capacidade analítica de distinção entre observações, julgamentos de valor e a relação entre variáveis como causalidade, associação entre eventualidades, independência, etc. com enfoque no aspecto comportamental ético e moral dos personagens. Parece haver, dessa forma, uma adequação com as finalidades em se desenvolver empatia, isto é, a capacidade dos alunos em entenderem o sentimento e as emoções dos personagens, ao mesmo tempo em que observam e analisam, a partir da experiência educacional coletiva, a realidade social dirigida na trama.

Para os autores, a dramatização seria uma forma particular de estudo de caso onde observa-se uma situação real ou fictícia com fins de discussão em grupo, porém, apresentando-a sob forma de interpretação dramática. O propósito não é que se chegue a um consenso ou conclusão única e dogmática, mas que se apure o caso com vistas a reflexão daquela realidade, analisando a dinâmica das relações sociais envolvidas na situação e propondo soluções alternativas. Retoma-se portanto, o método de *Role-play* ou desempenho de papéis, o qual, por meio de encenação, desenvolve competências relacionadas às habilidades em relações humanas, bem como competências relacionadas à criatividade e espontaneidade, necessárias para novos comportamentos humanos que se pretende alcançar. A partir dessa estratégia, os alunos podem adquirir novos conhecimentos em paralelo às reflexões baseadas nos papéis que estão assumindo na dramatização. Assim, podemos enfatizar a pedagogia psicodramática como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, que, combinada a outros métodos e atividades de ensino, favorece a aquisição do conhecimento e o aperfeiçoamento das relações.

Especificamente no processo de ensino-aprendizagem de Ética nos cursos de Administração e Administração Pública e Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), isso implica dizer que a didática sócio-psicodramática pode ser utilizada para lidar com os conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que se insere no tempo e espaço das vivências dos estudantes, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, com compromisso transformacional. No contexto do “como se”, a resolução de dilemas morais e questões éticas, por exemplo, poderá ser vivenciada por meio da ação dramática tendo os estudantes como autores e atores, que produzindo no “aqui e agora” da cena, apresentam os dramas da sociedade dentro de personagens, aliando aprendizagem formal e experiências vividas. Ainda, a utilização do método

psicodramático reforça o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo as orientações das diretrizes curriculares nacionais, em seu capítulo VI - Das Metodologias de Ensino, Artigo 10º, quando dispõe das premissas sobre as quais os métodos de ensino devem orientar-se:

I- a aprendizagem é favorecida quando o estudante assume postura ativa no processo de ensino aprendizagem;

II- a aprendizagem é favorecida quando o estudante está intrinsecamente motivado para o aprendizado, condição que por sua vez é favorecida quando o estudante exerce sua autonomia no processo de aprendizagem, percebe o propósito do que está aprendendo e sente-se capaz de aprender;

III- o desenvolvimento das competências requer que o estudante pratique a habilidade em ambientes similares ao da futura realidade de atuação e recebam feedback construtivo em relação ao seu desempenho.

Em especial ao tópico III do capítulo, o método permite a habilidade prática da reflexão ética, na medida em que o aluno tem a oportunidade experimental de reconhecer os elementos da sua realidade existencial, isso é, inserir-se em uma encenação similar ao de sua futura realidade de atuação, para assim, intervir nela, baseado nos princípios de espontaneidade, criatividade e relação entre os indivíduos. O processo de ensino-aprendizagem a partir da experiência sócio-psicodramática proporciona aos alunos serem atores no teatro de suas próprias vidas, recuperando suas capacidades de reconhecer e solucionar os conflitos existentes.

Assim, centrando-se no ser humano representado pelo aluno, a prioridade está no desenvolvimento da confiança em seus valores com vistas a respostas originais e adequadas às situações e problemas da realidade organizacional. Em detrimento de valores organizacionais, aperfeiçoar os interesses, espontaneidade e criatividade dos sujeitos significa também, aperfeiçoar suas próprias capacidades de decisão, escolha e criação, fundamentais para que novas práticas organizacionais sejam estabelecidas.

## **6. ESBOÇO DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA E ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO**

Para a utilização da estratégia sociodramática, considera-se o enfoque nos dilemas morais e problemas éticos do complexo universo organizacional em que os estudiosos de administração atuarão, e aos quais se pretende, a partir do encontro psicodramático, novas respostas que possibilitem um movimento de descoberta, reflexão e transformação individual, grupal e organizacional. Por tratar-se de questões referentes a tomada de decisão, avaliações morais e autonomia frente a dilemas que afetam integralmente a vida humana associada, entende-se o método sociodramático adequado, pois este possibilita a espontaneidade e criatividade para esclarecer e deliberar sobre práticas e políticas organizacionais nas quais assentam-se as crenças e valores cristalizados que interferem no papel que os sujeitos administradores desempenham no mundo. Assim, a escolha pedagógica justifica-se para desenvolver a consciência crítico-reflexiva e facilitar o entendimento acerca das dinâmicas das relações sociais e, portanto, os vínculos humanos que regem o tecido social e suas consequências. Segundo Modinger (2012), quando compreendemos as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas, daí sim, podemos participar e intervir criativamente na complexidade do mundo.

Considerando o conteúdo programático da disciplina anteriormente observado, a reflexão filosófica sobre os valores e pressupostos da Administração começa a ser aprofundada após cinco semanas de aula. A partir deste momento, as conjecturas acerca de eficácia, eficiência, rendimento e lucratividade, processo decisório, justiça social, bem comum e dilemas morais que o administrador encontrará na profissão começam a ganhar destaque no processo de ensino-aprendizagem para que se cumpra os objetivos educacionais aos quais se propõem a disciplina. Além destes, a temática é consumada quando da exposição acerca da ação humana frente a realidade das organizações contemporâneas e o inter-relacionamento entre filosofia e ética na profissão, organização e sociedade. Como visto, tópicos como comportamento organizacional, código da profissão do administrador, código de ética das empresas, responsabilidade social, justiça, relações interpessoais, etc, são exibidos para arrematar o conteúdo.

Nesse sentido, entende-se ideal que para a *práxis* da pedagogia psicodramática, os alunos estejam familiarizados com o tema de fundo da proposta, tendo já discutido anteriormente, os conteúdos iniciais a respeito de valores e pressupostos da administração. Além disso, enquanto unidade grupal, admite-se que ao longo das cinco semanas iniciais da disciplina já tenham tido a oportunidade de explorar as relações interpessoais expressadas em aproximações, interações e compartilhamento, reconhecendo a si e ao outro no processo de ensino-aprendizagem, seja em ambiente presencial ou virtual. Tal conveniência facilitaria a aproximação entre os participantes no momento da dramatização, bem como o conhecimento do grupo por parte do professor, abrindo o caminho para a experiência existencial que o método psicodramático requer.

Tendo o ponto de partida estabelecido por Romaña (1985) como a percepção diagnóstica do tema e o conhecimento do grupo, pode-se iniciar os procedimentos metodológicos para construção da atividade psicodramática a partir das três etapas sob as quais ela se fundamenta: aquecimento, dramatização e compartilhamento. A etapa de aquecimento pode dar-se a partir de apresentações informais, leituras pertinentes ao assunto, exposições sobre o tema, alongamentos corporais, etc. Aqui, optou-se pelo “Jogo da Mentira” para compor a etapa de aquecimento. Conhecido por sua utilização em programas de humor da televisão brasileira como Quinta Categoria, *Lady Night*, Os Barbixas, É tudo improviso, etc, o jogo consiste em criar uma cena a partir de um tema inicial sugerido pela plateia; um dos jogadores fica de fora da cena e será o responsável por desmentir o que vem sendo construído pelos outros jogadores; ao longo do improviso, toda vez que os atores ouvirem a palavra “Mentira” devem mudar o que acabaram de fazer ou falar.

O “Jogo da Mentira” parece um recurso adequado a essa etapa de aquecimento, pois traz consigo características humorísticas, divertidas e lúdicas, criando uma atmosfera leve que contribui positivamente para o decorrer da atividade. Também colabora para ambientar os alunos em relação a aspectos e expressões teatrais que se pretende na etapa de dramatização, visto que o teatro enquanto instrumento educacional não é usual na academia. Com ele, a experiência também poderá concentrar-se nos princípios de improviso, espontaneidade, criatividade, ação, interação, imaginação, habilidade na exteriorização de ideias e respostas criativas frente a novas circunstâncias. Assim, inicia-se na etapa de

aquecimento, de maneira leve e descontraída, a busca pelos objetivos que a estratégia psicodramática visa alcançar na disciplina.

Como aquecimento inespecífico é solicitado aos alunos que pensem em temas pouco profundos relacionados à organizações; pautas que podem ocorrer no micro-cosmos organizacional e pessoal e que não comovem uma cascata de causalidades negativas para a vida em sociedade. Situações do dia-a-dia, em relação a colegas, à empresa ou vida pessoal como por exemplo: *“hoje após o trabalho Gilberto irá para a aula de meditação”*, *“Maria tem gostos parecidos com os de Chico, por isso almoçam juntos no intervalo do trabalho”*, *“Jorge atrasou-se pois se perdeu na selva de pedra”*, *“Rita cantou em um karaokê ontem à noite com Milton, Marisa e Tim, colegas de trabalho”*, *“Raul tentou outra vez solucionar aquela difícil tarefa”*, etc. Em seguida, aciona-se o dispositivo de soltura corporal através de alongamento ou alguma dinâmica que proporcione a movimentação dos corpos.

Após, utiliza-se o “Jogo da Mentira” com o grande grupo, para o aquecimento específico, onde a experimentação espontânea poderá ser vivida a partir dessas temáticas iniciais arbitrárias e impessoais. Este deve colocar os jogadores numa posição ativa, seja porque irão encenar, ou por que ficarão responsáveis pela ação negada representada pela “mentira” - e para isso precisarão perceber os momentos em que as ações e falas dos atores podem ser transformadas, seja por contribuir com os temas que serão encenados, ou ainda por simplesmente envolverem-se na proposta com atenção e dedicação. Nesse sentido, a experiência contribui para o clima de descontração e envolvimento, favorecendo aspectos cognitivos, afetivos e corporais do processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se que familiarizados, estimulados e despertos, os alunos atuem de forma menos receosa na etapa da dramatização. Segundo Kaufmann (1992), há um enriquecimento quando o campo está mais relaxado e um empobrecimento quando está tenso. Ao jogar, o aluno pode vir a sentir-se livre e menos ansioso, o que favorece a carga de espontaneidade, essencial para a boa aplicação do método psicodramático no processo de aprendizagem. Também, com vistas a etapa de dramatização, iniciar trazendo uma experiência de prazer, leveza e diversão pode afastar a tensão existente na realidade dos conflitos organizacionais que se pretende discutir, possibilitando ao aluno mais tarde, um momento catártico mais natural e fluido.

Na etapa de dramatização, já aquecidos, os alunos serão convidados a encenar **suas próprias histórias**, promovendo a sensibilização dos estudantes em relação aos aspectos de conduta organizacional, responsabilidade social, justiça, relações interpessoais, bem comum, processo decisório, entre outros. O enredo da dramatização, nesse sentido, deverá ser composto por suas experiências pessoais que julguem ter relação com o propósito educacional a que se pretende alcançar, ainda sob forma espontânea e não ensaiada. O professor deverá reforçar que o objetivo da atividade a seguir é construir a consciência por meio do drama e não a representação em si. Para essa etapa, pode-se dividir a classe em grupos menores, os quais deverão explorar e escolher entre eles o enredo que será apresentado ao grande grupo.

Aqui, irão utilizar os instrumentos que amparam a pedagogia psicodramática, como o Protagonista, os Egos-Auxiliares, o Diretor, Palco e Plateia, bem como delimitar as condições objetivas e subjetivas da cena. Delimitações como *“quem são os personagens do conflito?”*, *“quais as características (personalidade) de cada um que interferem na situação vivida?”*, *“quais papéis sociais exercem?”*, *“qual a situação relacional e decisional dos indivíduos envolvidos?”*; ainda podem explorar aspectos como: *“existe possibilidade de saída dessa relação?”*, *“como tal saída afetaria os demais envolvidos?”*, *“qual o sentimento consigo mesmo e com o outro?”*, *“o sentimento de liberdade de expressão é possível durante a dramatização?”*

Em seguida, os alunos revivem e recontam a cena para o grande grupo; a mediação pode ser feita pelo professor, que poderá assumir o papel de diretor; e os demais alunos vivem também os personagens da história na medida em que a encenação ocorre. Assim, a aprendizagem cumpre-se por meio da ação e interação subjetiva do grupo, a partir da experiência vivida dos alunos, proporcionando aos sujeitos novas possibilidades de enlace relacional. Espera-se, nessa etapa, que os alunos se envolvam emocionalmente com a narrativa que ocorrerá na dramatização tornando assim, o conhecimento que circula junto à própria vida dos estudantes, uma conquista coletiva e compartilhada.

A dramatização, neste ponto, permite que os indivíduos reflitam sobre o que sabem, construindo e reconstruindo o conhecimento adquirido. O processo levaria-os a consciência crítica-reflexiva, ao questionamento, à não aceitação de determinados padrões de conduta e ao desenvolvimento da espontaneidade e

criatividade, e portanto, ao aperfeiçoamento do ser humano no que concerne a valores e crenças adequadas ao futuro profissional do administrador e cidadão representado pelo aluno. No momento da experimentação tética, o encontro haveria de ressignificar o exercício de papéis e práticas pessoais, convencionais e socialmente constituídas, ampliando a consciência em relação ao progresso humano associado a grupos, com vistas a ação e transformação acima e independente de motivos socioeconômicos. Progressivamente, na medida em que as dramatizações fossem ocorrendo, os sujeitos seriam levados a compreender sua responsabilidade com os sentimentos dos outros, a zelar pela dinâmica interna do grupo e suas vivências catárticas, tocados também por uma conduta leal e honrada de cada um para com todos.

Por fim, na etapa de compartilhamento, em contexto grupal, os alunos são convidados a relatarem comportamentos, ações, reações e possibilidades encontradas no cenário dramático, mas principalmente, o que teriam acabado de vivenciar do ponto de vista subjetivo. Presume-se que, próprio da fase dos comentários, os alunos assumam certo distanciamento emocional do que acabaram de viver e compartilhar para que possam refletir e perceberem-se renovados. Diante a diversidade de olhares a respeito de um mesmo fenômeno, os indivíduos afetam e são afetados pelos depoimentos e vivências alheias. Nesse momento podem exercitar a consciência e perceberem novos movimentos para suas vidas em contexto particular e social. Nesse processo, o conhecimento ocorrerá sob ordens cognitiva, afetiva, ética, relacional, social e integrada à vida de cada um dos sujeitos proporcionando uma aprendizagem significativa e comprometida com a transformação por meio da ação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a temática do processo de ensino-aprendizagem da ética organizacional busca-se no método educacional psicodramático, um curso de ação e transformação da ordem vigente nos campos teórico e prático do assunto. Além de estimular práticas metodológicas ativas, também busca conscientizar crítica e reflexivamente sobre a espontaneidade e criatividade que por vezes, o administrador perde, diante a prática organizacional. Com vistas a novos comportamentos baseados em tomadas de decisões amparadas em valores como *accountability*, justiça social, verdade, bem comum e ética, o administrador poderia agir diante o universo organizacional, transformando-o em um ambiente comprometido com a vida em sociedade.

Os resultados obtidos contribuem para o campo da educação, em especial para o ensino e aprendizagem de ética para administradores, reforçando tanto para professores quanto para alunos a importância de novos modelos educacionais para o ensino superior. Atenta-se para as limitações das metodologias tradicionais comodamente utilizadas com vistas ao mercado de trabalho mas também destaca-se a postura ativa que se pretende do aluno, visto que, muitas vezes, estes também podem acomodar-se em um lugar de passividade. Além disso, os métodos ativos reforçam a relação professor-aluno na medida em que facilitam o processo de ensino-aprendizagem e criam caminhos para a aquisição de novos conhecimentos significativos para ambos.

Neste sentido, aponta-se como limitação do estudo a ausência de investigação da realidade vivenciada pelos estudantes, e porque não dizer, pelos professores da disciplina de Filosofia e Ética em Administração da UFRGS. A experiência em sala de aula, junto aos sujeitos, podendo coletar dados para análise no ato do processo de ensino-aprendizagem seria uma farta contribuição à pesquisa. Dado tal impasse, recomenda-se que o avanço no assunto decorra da experiência prática da pedagogia psicodramática em sala de aula junto a análise da experimentação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no “aqui e agora”. Tornando assim, o estudo mais consonante com a atmosfera que a psicodrama requer, isto é, podendo-se contemplar também os pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos. Ainda em relação a pedagogia psicodramática, considera-se que a proposta ficou limitada à experiência da pesquisadora em

psicodrama. Acredita-se que para sugestões práticas de aplicação psicodramática o ideal seria a experiência concreta em alguma atividade extracurricular na qual o encontro com os princípios sociodramáticos pudessem ter sido vivenciados *in praxi*.

Outras delimitações quanto aos documentos utilizados, que se pode fazer é referente à historicidade da Resolução CNE/CES nº 5, de 14 de outubro de 2021, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documento que influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Uma retrospectiva dos documentos anteriores para verificar sua evolução seria interessante visto que tal documento perpassa diferentes momentos do ensino superior em administração. Exemplos dessas possíveis observações vão desde o engessamento do currículo oficial até a relação entre flexibilidade e autonomia dada aos cursos mediante aspectos da região de oferta dos mesmos. A análise poderia inferir sobre os traços históricos do documento, os quais, mediante os objetivos aqui propostos, não foram possíveis de esquadramento.

E ainda, discorre-se sobre o manual “ético” da profissão e suas restrições enquanto ferramenta útil para a habilidade de relações humanas necessária em situações de conflitos morais e dilemas éticos presumidos na complexa realidade organizacional. Neste sentido, tal instrumento mostrou-se um excelente apontador da lacuna existente entre teoria e prática quando o assunto é ética organizacional deixando perceptível quais habilidades e comportamentos que se esperam dos profissionais de administração. Assim, enfatiza-se a importância do ensino superior como um ambiente mais crítico-reflexivo ao longo do processo de formação do aluno, adequando e inovando suas metodologias tradicionais de ensino com vistas a melhores resultados no amadurecimento do aluno e de novas práticas profissionais.

Por fim, conclui-se que para uma intervenção apropriada na educação, faz-se essencial entender professores, alunos e seus modos de relacionar-se como o centro da *práxis* pedagógica. Por isso, o método educacional psicodramático confirma-se próprio para a evolução das dinâmicas de vínculos: para mais do que pensar, trata dos grupos e das suas relações a partir da ação e busca a verdade a partir da complexidade relacional dos sujeitos. Para além da sala de aula, o discernimento acerca das relações interpessoais e seus conflitos, a partir de uma perspectiva interna do sujeito, possibilita a consciência crítico-reflexiva para os debates social, organizacional e global.

## REFERÊNCIAS

- AGRA, G. et al. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, . 72, n. 1, p-258-265, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>, Acesso em: 19/02/2023
- ALBERNAZ, O. A.; AZEVEDO, A.; FAÉ, R. Pedagogia Decolonial Psicodramática. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 214-224, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15329/2318-0498.22127>, Acesso em: 10/09/2022.
- ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, UFBA, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155>, Acesso em: 04/10/2022.
- ALMEIDA, W. C. **Moreno**: encontro existencial com as psicoterapias. São Paulo, Ágora, 1991.
- ARANTES, V. J.; NUNES, R. C. dos S. **Psicodrama pedagógico**: Trajetória e difusão. Mercado de Letras, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70,2004.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERELSON, B. **Content analysis**. In: Communication research. New York: University Press, 1952.
- BES, P. et al. **Metodologias para aprendizagem ativa**. Grupo A, 2019.
- BLATT, M. M.; KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of moral education**, v. 4, n. 2, p. 129-161, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>, Acesso em: 05/08/2022.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº5, de 14 de Outubro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=212931-rces005-21&category\\_slug=outubro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=212931-rces005-21&category_slug=outubro-2021-pdf&Itemid=30192), Acesso em: 12/07/2022.
- \_\_\_\_\_. **Código de Ética dos Profissionais de Administração**. Resolução Normativa CFA nº 537/2018. Disponível em: [https://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao\\_537\\_2018\\_665.pdf](https://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao_537_2018_665.pdf), Acesso em: 01/03

BRESSER, P., MOTTA, F. C. P. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOIN, A., NIEUWENBURG, P. The moral costs of discretionary decision-making in crisis. **Public Integrity**, v. 15, n. 4, p. 367-384. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/PIN1099-9922150403>, Acesso em: 19/07/2002.

BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-apredizagem**. Vozes, 1989.

BORGER, F. **Responsabilidade social**: Efeitos da atuação social na dinâmica empresarial. 2001. Tese de Doutorado - Faculdade de Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2001.

BUSTOS, D. **Psicoterapia psicodramática**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CAMPOS, T. Políticas para stakeholders: um objetivo ou uma estratégia organizacional? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 111-130, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552006000400006>, Acesso em: 02/08/2022.

CARDOSO, A. S. **A pedagogia psicodramática como forma de construção de conhecimento**: uma experiência na disciplina metodologia de pesquisa no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15329/2318-0498.20180007>, Acesso em: 12/09/2022.

CAREGNATO, R. C. A., MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa**: Análise de discurso *versus* Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 09/04/2023.

CARVALHO, A. M. A. et al. Vínculo interpessoal: Uma reflexão sobre diversidade e universalidade do conceito na teorização da psicologia. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 233-240, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200008>, Acesso em: 12/09/2022.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ática, 2003

CHERMAN, A., TOMEI, P. Códigos de ética corporativa e a tomada de decisão ética: instrumentos de gestão e orientação de valores organizacionais? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n.6, p. 75-95, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000300006>, Acesso em: 28/09/2022.

COHEN, D. Os dilemas da ética. **Revista Exame**, n. 0792, 14/mai/2003.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Código de Ética dos Profissionais de Administração. **Resolução Normativa CFA nº 537**, de 22 de março de 2018.

Disponível em: [https://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao\\_537\\_2018\\_665.pdf](https://documentos.cfa.org.br/arquivos/resolucao_537_2018_665.pdf), Acesso em: 02/08/2022.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300003>, Acesso em: 12/07/2022.

DENHARDT, K. G. **The Ethics of Public Service: Resolving moral dilemmas in public organizations**. Westport, CT: Greenwood Press, 1988.

FEBRAP - Federação Brasileira de Psicodrama. Disponível em: <https://febrap.org.br/o-que-e/>, Acesso em: 12/09/2022.

GAMEZ, L.; MARQUES, V. C. Premissas para uma proposta metodológica inovadora: psicodrama pedagógico na educação *online*. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 543-563, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p543-463>, Acesso em: 05/08/2022

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. Grupo GEN, 7ª edição, 2019. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653/>, Acesso em: 22/09/2022.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. Grupo GEN, 7ª edição, 2022. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 22/09/2022.

GIROUX, H. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. de. **Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.

GONÇALVES, C. S. A ética do singular universal no psicodrama e na psicoterapia de grupo. **A ética nos grupos: contribuição do psicodrama**. In: CESARINO, Antônio Carlos et al.(org.). São Paulo: Ágora, p. 41-65, 2002. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=LhKS\\_bC0rQQC&lpg=PA41&ots=Ainx-KTWm6&lr&hl=pt-BR&pg=PA41#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=LhKS_bC0rQQC&lpg=PA41&ots=Ainx-KTWm6&lr&hl=pt-BR&pg=PA41#v=onepage&q&f=false), Acesso em: 11/09/2022.

KAUFMAN, A. **Teatro pedagógico - bastidores da iniciação médica**. São Paulo, SP: Ágora, 1992

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.; **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

LEPRE, R. M. E. A. et al. A formação ética do educador: competências e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/498/441>, Acesso em: 19/07/2022.

LERKIABUNDIT S, U. P. L. C. T. A. Randomized controlled study of the impact os the Konstanz method of dilemma discussiona on moral judgmente. **Allied Health**, v. 35, p. 101-108, 2006.

LIND, G. **Introduction to the Moral Judgment Test**, 1999. Disponível em: [http://moralcompetence.net/pdf/Lind-1999\\_MJT-Introduction-E.pdf](http://moralcompetence.net/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf), Acesso em: 19/07/2022.

LIPMANN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

Lowan, J. Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas, 2004

MARANHÃO, C. M.; PAULA, A. P. P. de. Pedagogia Crítica e Ensino em Administração: Em busca de novas abordagens. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Recife, v. 9, n. 3, p. 438-462, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21818/18381>, Acesso em: 19/07/2022.

MARTÍN, E. G. **Psicologia do encontro**: J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1996.

MARION, A. L. C. **Métodos de ensino para cursos de administração**: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos, 2007. Tese de Mestrado - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/1225/1/arnaldo.pdf>, Acesso em: 19/02/2023.

MEIRA, F. A Ética empresarial em Movimento: as (de) limitações do campo. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 119-138, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/716/927>, Acesso em: 29/09/2022.

MENDONÇA, E. T. de et al. **Paradigmas e tendências do ensino universitário**: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. *Interface (Botucatu)* v. 19, n. 53, abr./jul. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.1024>, Acesso em: 11/09/2022.

MENEGAZZO, C. M.; TOMASINI, M. A.; ZURETI, M. M. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Àgora, 1995

MODINGER, C. R. **Artes visuais, dança, música e teatro**: práticas pedagógicas e colaborações docentes. São Paulo: Edelbra, 2012

MORAES, A. **Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários**. Tese de Doutorado. Campinas, 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2022

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**: introdução á teoria e á praxias. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

\_\_\_\_\_. **Quem sobreviverá**. Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORENO, Z. **Psicodrama**: teoria da ação & princípios da prática. São Paulo: Daimon - Centro de Estudos de Relacionamento, 2006.

MOTTA, F. C.; ALCADIPANI, R. Jeitinho brasileiro, controle social e competição. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 6-12, mar. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/N78XjyPRc5bMSBrNC7qHsSb/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 29/09/2022.

NERY, M. da P; COSTA, L. F. A pesquisa em psicologia clínica: do individuo ao grupo. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 25, n. 2, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/R3LhYDFnhZSwSfxCKyRWdWp/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 11/09/2022.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um Curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 13, n.40, p. 281-299, jul/set. 2011. Disponível em: <https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/view/727/776>, Acesso em: 26/02/2023.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Bagaço, 2005.

PAGÈS, M. **L'Emprise de l'Organisation**. Desclée de Brouwer, Paris, França, 1998.

PATRUS-PENA, R; CASTRO, P. P. de. **Ética nos negócios**: condições, desafios e riscos. São Paulo: Atlas, 2010.

PLEBANI, S; DOMINGUES, M. J. C. de S. A utilização de métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. **Revista ANGRAD**, v.10, n. 2, Abril/Maio/Junho 2009. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/193/156>, Acesso em: 19/02/2023

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989

\_\_\_\_\_. **Administração e Contexto Brasileiro - Esboço de uma Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro/ RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. de A. et al. Era uma vez... Contos de fadas e psicodrama auxiliando alunos na conclusão do curso de médico. **Interface-Saúde, Educa.**, v. 9, n. 16, p. 81-90, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/M3LsrGhXGyn5JxYzBkjb5fz/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 11/09/2022.

REGINATTO, V. A. **Análise de conteúdo do Código de Ética dos profissionais de administração**. Dissertação (Graduação em Bacharel em Administração) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2012). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78336/000892103.pdf?sequence=1>, Acesso em: 01/03/2023.

RIO GRANDE DO SUL, **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Administração UFRGS**, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2018/03/PPC-Administra%C3%A7%C3%A3o.pdf>, Acesso em: 12/07/2022.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROMAÑA, M. A. Desenvolvendo um pensamento vivo mediante uma didática sócio psicodramática. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2666>, Acesso em: 05/08/2022.

\_\_\_\_\_. **Psicodrama pedagógico**: método educacional psicodramático. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1985.

\_\_\_\_\_. **Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama**. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Drama**: 8 perguntas & 3 relatos. São Paulo: casa do Psicólogo: 2004.

\_\_\_\_\_. **Crônicas e conversas psicodramáticas**. São Paulo: Ágora, 1998.

\_\_\_\_\_. Sociedade de controle e a pedagogia Psicodramática. In: **Rev. Bras. de Psicodrama**. São Paulo: Diretoria de divulgação e comunicação da FEBRAP, p. 57-70, 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-5393201200010006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-5393201200010006), Acesso em: 29/09/2022.

SANTOS, L. S.; SERAFIM, M. C.; LORENZI, L. Dilemas morais na gestão pública: o estado do conhecimento sobre o tema. **R.G. Secr., GESEC**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.182-207, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v9i1.719>, Acesso em: 16/08/2022.

SIMS, R.; SIMS, S. Increasing applied business ethics courses in business school curricula. **Journal of Business Ethics**, v.10, n. 3, p. 211-219, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF00383158>, Acesso em: 12/07/2022.

SERAFIM, M.; BENDASSOLLI, P. A redução da dimensão ética nas organizações. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, v. 8, n. 9, p. 46-54, jul./set. 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbpg/article/view/78868>, Acesso em: 16/08/2022.

SOUZA, E. S.; CASTRO, B. C. **O Ensino de Ética e o Desenvolvimento da Competência Moral: uma Análise Bibliométrica**. EnANPAD, Curitiba/PR, 2018. Disponível em: [http://www.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MjQ4Njg=](http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjQ4Njg=), Acesso em: 29/07/2022.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Psico**, v. 31, n. 1, p. 7-22, 2000.

TEIXEIRA, G. **Métodos de ensino usados em administração: características e aplicações**. São Paulo: FEA-USP, 2001. Disponível em:

TESTI, L. I. et al. Percepções de Futuros Administradores sobre Ética Organizacional. **Iniciação Científica CESUMAR**, v.22, n.1, p. 39-52, jan/jun, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17765/1518-1243.2020v22n1p39-52>, Acesso em: 12/07/2022.

TOBASE, L; GESTEIRA, E. C. R; TAKAHASKI, R. T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino da enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 214-228, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v9i1.7149>, Acesso em: 11/09/2022.

VICENTE, L. B. Psicodrama: Transferência e contratransferência. **Análise Psicológica**, v. 23, n. 2, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/73/pdf>, Acesso em: 11/09/2022.

ZENDRON, C. C.; SEMINOTTI, N. A. Papéis sociais femininos e as conservas culturais em relação ao dinheiro: cartografia de uma oficina temática de Psicodrama. **Rev. Bras. psicodrama**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932011000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932011000100008), Acesso em: 11/09/2022.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989

WINES, W. A. Seven Pillars of Business Ethics: toward a comprehensive framework. **Journal of Business Ethics**, v. 79, n. 4, p. 483-499, 2008. Disponível em: 10.1007/s10551-007-9411-7, Acesso em: 29/09/2022.

## ANEXO A

### PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA E ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO

#### PLANO DE ENSINO

##### IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

<b>Título:</b> Filosofia e Ética na Administração	<b>Código:</b> ADM01009	<b>Créditos:</b> 04 créditos
<b>Ano Letivo:</b> 2022	<b>Semestre:</b> 1º Semestre	
<b>Horário:</b> Sexta-Feira, das 07:30h às 10:50h	<b>Local:</b> Sala 105	
<b>Professor:</b>	<b>E-mail:</b>	
<b>Professora Assistente:</b>	<b>E-mail:</b>	

##### SÚMULA

Filosofia: Origem, períodos e questões centrais. Os grandes enfoques do conhecimento: racionalismo, empirismo e positivismo. A racionalidade e a ação humana face à complexa realidade das organizações contemporâneas. O inter-relacionamento entre Filosofia e Ética: na profissão, nas organizações e na sociedade. (Bio)ética: requalificando os vínculos entre ciência e ética.

##### OBJETIVOS

Objetivo Geral	Propiciar condições para o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, entendida como reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre a condição humana e, mais particularmente, sobre os problemas que a complexa realidade organizacional apresenta.
Objetivos Específicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Identificar as origens e as particularidades do ato de filosofar enquanto exercício e/ou atitude crítico-criativa dialeticamente vinculada às dimensões do pensar, do sentir e do agir humano.</li> <li>(2) Fortalecer a capacidade analítico-interpretativa como recurso necessário a um reposicionamento face aos princípios e métodos que sustentam os atuais modos de intervenção no âmbito das organizações contemporâneas.</li> <li>(3) Fornecer elementos que viabilizem a constituição de uma visão de mundo articulada face a peculiaridades do complexo universo organizacional, levando-se em conta o fenômeno da modernidade, a ética e o humanismo.</li> <li>(4) Estimular o exercício da consciência crítica aliada ao critério ético da responsabilidade, raízes de uma postura ética, quer dizer, íntegra frente ao outro e, conseqüentemente, frente à sociedade e à natureza.</li> </ol>

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Título	Conteúdo
Introdução à Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussão sobre desafios e demandas da organização discente para o Ensino Emergencial Remoto.</li> <li>● Apresentação da disciplina, da proposta de trabalho e discussão de ajustes. Integração. Expectativas. Formação de grupos. Proposição dos trabalhos. Esclarecimentos.</li> <li>● Tema da discussão introdutória:               <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) a administração como ação (ou prática);</li> <li>(b) da possibilidade da reflexão filosófica sobre a administração.</li> </ul> </li> </ul>
Filosofia: origem, períodos e questões centrais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A utilidade e o valor da Filosofia, conferindo especial destaque a tópicos como: atitude crítica, atitude e reflexão filosófica e concepções de Filosofia.</li> </ul>
Preliminares Semânticos da Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definição de Ethos. Ethos e tradição. Ethos e indivíduo. Ethos e conflito.</li> </ul>
Ética, Moral e História	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preliminares sobre o caráter histórico da Moral e da Ética como ciência da Moral.</li> <li>● Origens da Moral.</li> <li>● Mudanças histórico-sociais e Moral.</li> <li>● O progresso Moral.</li> </ul>
Vertentes teóricas sobre Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ética das Virtudes.</li> <li>● Ética Utilitária.</li> <li>● Ética do Dever.</li> <li>● Ética da Responsabilidade e Ética da Convicção.</li> </ul>
A reflexão filosófica sobre a Administração.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discussões sobre alguns pressupostos e valores da Administração, a exemplo de: Eficácia, Eficiência, Rendimento e lucratividade, Processo decisório, Justiça Social, Bem comum.</li> <li>● Dilema Moral do administrador.</li> </ul>
Ética nas e das Organizações e Ética e Códigos de Conduta Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O comportamento organizacional como um comportamento ético.</li> <li>● O Código da Profissão de Administrador.</li> <li>● Código de Ética (ou Conduta) das Empresas.</li> <li>● Responsabilidade Social.</li> </ul>
Ética e Temas Transversais	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Exemplo de temas: Relações raciais, Relações de gênero, Economia, Multiculturalismo, Ecologia, Marketing &amp; Publicidade, Códigos de Ética ou Códigos de Conduta, Justiça, Relações homoafetivas etc.</li> </ul>
Prova	
Recuperação	

## 1. METODOLOGIA

Os procedimentos didático-pedagógicos estarão fundamentados nos princípios da **participação** e da **co-responsabilidade** na dinamização das situações de ensino-aprendizagem e se materializarão através de exposição dialogada, leitura e análise crítica de textos escritos e/ou de material audiovisual, debates em

pequeno e grande grupo, estudos de caso e/ou de fatos em curso e que fortalecem ou corroem a compreensão das teorias administrativas.

As atividades ou exercícios (p. ex.: elaboração de sínteses orais, mapas conceituais, resenhas e ensaios sobre os temas em estudo) terão caráter tanto não-avaliativo (ANAv) quanto avaliativo (AAv), podendo ser aplicadas de modo presencial e virtual (síncrono ou assíncrono). Outros detalhes sobre possíveis atividades assíncronas e síncronas são explicitadas no item “experiências de aprendizagem”

Vale destacar que a leitura antecipada dos textos indicados para cada aula é fundamental para o bom desenvolvimento da disciplina e, sobretudo, para a preparação dos estudantes para participarem dos debates e dos trabalhos que serão realizados.

Relativamente à utilização dos recursos virtuais, tem-se:

- O Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a ser utilizado será a Plataforma Moodle (<http://moodle.ufrgs.br>, acesso com usuário e senha UFRGS, os mesmos do Portal);
- Além da comunicação direta (face a face) entre professor(a) e estudantes, far-se-á uso dos recursos de comunicação da Plataforma Moodle e do e-mail institucional;
- Quando previstas ou necessárias, as atividades remotas poderão ser de natureza assíncrona e síncrona. As atividades síncronas, devidamente constantes no Cronograma de aulas, serão ofertadas em caráter complementar às atividades presenciais. Elas visarão, com frequência, promoção de rodas de conversa, participação de convidados, esclarecimento extraordinário de dúvidas pontuais, fortalecimento de senso de comunidade na turma e exposição de conteúdo;
- As webconferência deverão ser realizadas, preferencialmente, via a Plataforma Google Meet (<http://meet.google.com>) ou Plataforma Mconf UFRGS (<https://mconf.ufrgs.br>), com a possibilidade de o(a) professor(a) recorrer a outras plataformas similares. Os(as) estudantes serão informados(as), via Moodle, do link específico de acesso a cada sala de webconferência, bem como das instruções de acesso.
- Os momentos virtuais síncronos serão gravados e posteriormente disponibilizados para os(as) estudantes através de link localizados na Plataforma Moodle.
- Informação referente a Direitos Autorais e de Imagem: “todos os materiais disponibilizados são exclusivamente para fins didáticos, sendo vedada a sua utilização para qualquer outra finalidade, sob as penas legais. Todos os materiais de terceiros que venham a ser utilizados devem ser referenciados, indicando a autoria, sob pena de plágio. A liberdade de escolha de exposição da imagem e da voz não isenta o aluno de realizar as atividades originalmente propostas ou alternativas; todas as gravações de atividades síncronas devem ser previamente informadas por parte dos professores. Somente poderão ser gravadas as atividades síncronas propostas mediante concordância prévia dos professores e colegas, sob as penas legais. É proibido disponibilizar, por quaisquer meios digitais ou físicos, os dados, a imagem e a voz de colegas e do professor, sem autorização específica para a finalidade pretendida. Os materiais disponibilizados no ambiente virtual possuem licença de uso e distribuição específica, sendo vedada a distribuição do material cuja licença não permita ou sem a autorização prévia dos professores para o material de sua autoria” (de acordo com instruções do DCA/EA/UFRGS para o ERE).

## 2. CARGA HORÁRIA

Teórica: 60 horas

Prática: 00 horas

## 3. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Na disciplina serão propostas atividades discentes como leitura e análise de textos previamente disponibilizados, análise de material audiovisual, resolução de questões objetivas, confecção de diários, participação em fóruns e debates de forma presencial e virtual (síncrona ou assíncrona), incluindo webconferências, elaboração e postagem de resenhas e resumos, análises de casos e experiências, atividades de experimentação de softwares e plataformas livres disponibilizados de forma totalmente gratuita na internet, não implicando quaisquer custos nem exigindo robusta disponibilidade de internet e hardware para docente e discentes, privilegiando, nos conteúdos e atividades, recursos que possam ser acessados e utilizados com boa qualidade mesmo a partir de dispositivos móveis e com internet fornecida por pacote de dados móveis.

#### 4. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O processo de acompanhamento e avaliação será sistemático, envolvendo três grupos de atividades, sendo que apenas a dois deles serão atribuídas notas ponderadas que variam de 0 a 10, derivando daí uma média aritmética ponderada para efeitos de atribuição do Conceito Final da disciplina aos (às) estudantes. O detalhamento das ponderações e a discriminação de quais atividades serão consideradas para fins de avaliação constará nos Planos de Ensino de cada professor(a) ministrante.

(a) Grupo de Atividades Não Avaliativas (ANAv). Neste grupo estão inclusas atividades que serão exigidas pelo(a) docente, mas que não contarão da composição da nota e do conceito final que será atribuído ao desempenho do(a) estudante.

(b) Grupo de Atividades Avaliativas 1 (AAv1). Neste grupo considera-se o envolvimento individual do(a) estudante com o processo de ensino-aprendizagem, demonstrado a partir de sua efetiva interação e cumprimento das atividades avaliativas e não-avaliativas da disciplina. Inserem-se nesse grupo atividades de cumprimento obrigatório como, por exemplo, realização de pesquisas, provas, fóruns, chats, atividades de fixação conceitual as mais diversas, como Estudo de Caso, Situação Administrativa Exemplar, Bloco de Notas, elaboração de glossários, entre outras, todas programadas para serem finalizadas em dias específicos.

(c) Grupo de Atividades Avaliativas 2 (AAv2). Neste grupo considera-se o envolvimento do(a) estudante com o processo de ensino-aprendizagem em sua qualidade de membro de um determinado grupo de colegas criado para o cumprimento de atividades avaliativas e não-avaliativas da disciplina. Constam desses grupo atividades de cumprimento obrigatório, realizadas de maneira grupal, tal como realização de pesquisas, seminários, provas, fóruns, atividades de fixação conceitual as mais diversas, como Estudo de Caso, Situação Administrativa Exemplar, elaboração de glossários, de textos, entre outras, todas programadas para serem finalizadas em dias específicos.

#### 5. ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO PREVISTAS

No caso do não cumprimento das atividades ou exercícios propostos ao longo da disciplina, será possível recuperá-las, mas da seguinte forma:

a) ao não realizar atividade avaliativa (AAv) individual ou grupal específica, o(a) estudante deverá recuperá-la imediatamente, sob pena de o processo de correção e feedback perder seu sentido e, mesmo, se tornar inviável na condução do semestre e da turma, mas sim tentar tão somente viabilizar a realização das demais atividades subsequentes;

b) é fundamental que o(a) estudante que não tenha realizado uma AAV comunique formalmente o(a) professor de seu não cumprimento ou não participação em atividade coletiva;

c) essa recuperação dar-se-á ou imediatamente ou ao final do semestre letivo, segundo acordo realizado com o professor. As notas atribuídas às atividades recuperadas fora do prazo, ao serem substituídas no cálculo da média final da disciplina, serão antes multiplicadas por 0,7, ou seja, terão peso de 70% da nota que seria atribuída se a atividade tivesse sido realizada no período original;

d) estudantes que perderam três ou mais atividades avaliativas podem não estar tendo condições mínimas de aproveitamento da disciplina. A análise caso a caso será feita pelo professor.

### Prazo para Divulgação dos Resultados das Avaliações

As notas de cada atividade avaliativa (AAv) (atribuídas de 0 a 10) serão disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem em recurso específico. No caso, poderá ser feita uma devolutiva ou justificativa, postada no mesmo ambiente virtual, em que cada atividade corrigida é comentada em aspectos gerais, bem como detalhada a forma pela qual os critérios de avaliação informados previamente foram, de fato, aplicados à correção. Assim, após realizadas todas as devolutivas de todas as atividades, e tendo decorrido todas as oportunidades de revisão de feedbacks durante o semestre, bem como restando esgotadas as oportunidades de recuperação nos casos em que couber no contexto do ensino emergencial remoto, o conceito final obtido pelo aluno (A, B, C, D, NI) será informado, ao final do semestre, no Portal da UFRGS.

## BIBLIOGRAFIA

### Básica Essencial

CHANLAT, Jean-François. A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. São Paulo, *RAE*, vol. 32, n° 3, jul-ago, 1992, p. 68-73. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol32-num3-1992/caminho-nova-etica-relacoes-nas-organizacoes>

ENRIQUEZ, E. Os desafios éticos nas organizações modernas. São Paulo, *RAE*, vol. 37, n° 2, Abr-Jun, 1997, p. 6-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v37n2/a02v37n2.pdf>

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. p. 1-3 e 17 a 27  
Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_kant\\_metafisica\\_costumes.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_kant_metafisica_costumes.pdf)

### Básica

ADORNO, T. *Tempo Livre*. In: ADORNO, T. Palavras e sinais: modelos críticos. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 70-82.

JASPERS, Karl. A Filosofia no Mundo. In: JASPERS, K. Introdução ao Pensamento Filosófico. São Paulo, Cultrix, 2011, p. 155-165. Disponível em: <https://icgap.com.br/a-filosofia-no-mundo-karl-jaspers/>

### Complementar

MEIRA, Fábio B. A Ética Empresarial em Movimento: as (de)limitações do campo. Salvador, *Revista Gestão e Planejamento*, v. 11, n. 1, jan.-jun. 2010, p. 119-138. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/716/927A>

THIRY-CHERQUES, H. R. A Economia Moral da Utilidade. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, mar-abr. 2002, p. 293-317. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6440/5024>

## ANEXO B

### DIÁRIO DO APRENDIZ DE ADMINISTRAÇÃO

#### DIÁRIO DO APRENDIZ DE ADMINISTRAÇÃO REFLEXÕES SOBRE ÉTICA

O presente instrumento é um expediente educativo que tem por finalidade propiciar ao estudante o estabelecimento, em seus próprios termos reflexivos, de uma conexão entre os conteúdos teóricos estudados com sua prática vivenciada em ambientes organizacionais dos quais participam, podendo este ser ou não uma empresa. As postagens no Diário podem seguir uma sistematização por tópicos, temas ou mesmo problemas concretos, mas que obedeça a uma estrutura básica, como a que aqui se sugere.

**Primeiro passo**, a descrição, com o máximo de objetividade que conseguir, da **experiência exterior** vivenciada.

Aqui são registradas as situações ou experiências diárias vivenciadas pelo(a) estudante e que serão objeto de suas reflexões éticas. Pode auxiliar esta etapa a recorrência a perguntas do tipo: em que circunstâncias o fato relatado ocorreu?; que pessoas ou coisas estavam envolvidas?; quando ou em que período ela aconteceu?; o que fiz ou que ações empreendi ou realizei nesta situação?; o que terceiros deixaram transparecer a respeito deles mesmos? Estou sendo inteiramente honesto e totalmente factual em meu relato do que aconteceu?

**Segundo passo**, exposição de argumentos provenientes de sua **reflexão ou especulação sobre a experiência exterior vivenciada**, buscando estabelecer generalizações.

Aqui o(a) estudante procura ganhar um entendimento mais profundo da dinâmica da situação que foi descrita, de modo a encontrar indícios ou pistas para entendê-la em seus níveis individual, grupal e organizacional, para isso recorrendo a conexões com outras experiências vivenciadas ou material teórico diverso. Algumas questões aqui podem auxiliar neste ponto: como esta experiência se relacionou com meu modo

pessoal de discernir, decidir, agir e aprender?; como esta experiência pode ser situada em termos do meu grupo imediato de trabalho e da organização em que atuo? Com base nesta experiência, que conselho geral eu poderia dar sobre a atuação de um administrador e a operacionalização de uma organização?; que material teórico eu li recentemente pode me auxiliar na explicação dessa situação?; onde eu poderia encontrar outras explicações?; a que pessoas eu poderia recorrer como fonte de informação e conversa para uma aprendizagem permanente sobre este tipo de evento?

**Terceiro passo**, expor sua **experiência interior**, ou seja, em tonalidades mais pessoais, apresentar seus pensamentos ou sentimentos reflexos do vivenciado.

Aqui o(a) estudante deve deixar de lado a posição narrativa de uma terceira pessoa para assumir uma posição mais pessoal e íntima, de maneira a responder como a experiência o(a) afetou em termos emocionais, físicos, intelectuais e/ou espirituais, por exemplo. Importa principalmente registrar aspectos da vida interior que foram afetados pela experiência narrada, como, por exemplo, a vivência de prazer, de sofrimento, afluxo de energia, certa depressão, etc. Algumas perguntas orientadoras seriam: como me sinto em relação ao que está acontecendo?; quais minhas emoções mais fortes emergiram com a situação?; qual é minha condição física neste momento?; aconteceram mudanças perceptivas em mim durante a experiência?; sinto estresse ou sensação de alívio?; estou tenso ou tranquilo?; sinto-me intelectualmente vivo e ativo ou estou aceitando as coisas de forma um pouco passiva?; qual é o sentimento estético neste momento?; esta experiência está, de algum modo, transcendendo o fluxo ordinário dos eventos e assumindo um caráter espiritual?; que generalizações sobre esta experiência pessoal íntima posso fazer?

### **Exemplo de postagem**

É ético fumar cigarro? Trata-se de algo que realmente afeta apenas uma pessoa (o fumante) e não outras? Tenho uma irmã que fuma em casa. Meu avô também fumava, mas não tive a oportunidade de conhecê-lo, pois ele faleceu em decorrência de um dos “malefícios” do fumo (câncer no esôfago). Sempre ouço relatos de minha mãe em que ela afirma o quanto era terrível sair de uma cidadezinha do interior para levá-lo às consultas médicas constantes. Pela estrada seguiam um doente e uma jovem grávida, fumante passiva. Na família, ela era a única pessoa capaz desse

sacrifício pelo seu pai, já que o restante da família não demonstrava interesse e iniciativa em ajudar o próprio genitor.

Assim, quando vejo minha irmã, ecoa em mim a história de minha mãe com o seu pai falecido. Então, me questiono: se minha mãe nunca fumou – na verdade sempre repudiou firmemente o uso de cigarros –, como minha irmã pode fumar? Porque alguém, com 23 anos de idade, estudante de uma das melhores universidades do Brasil, em um curso super importante como é o caso do Direito, necessita fumar para se “sentir melhor”, ou mesmo para “se encaixar” em certos grupos? E note que não temos mais propagandas nas Tvs! Mas por que nem mesmo a propaganda restritiva e amedrontadora do governo federal me parece tão efetiva, pois vejo muitas pessoas fumando, muitas pessoas morrendo em razão do fumo? Fumar é ainda um valor social e promovedor de status social às pessoas?

Sinto-me muito triste ao ver uma mesma história familiar se repetindo, embora em circunstâncias e momentos históricos totalmente diferentes. Fico profundamente abatido ao ver que o jovem de hoje procura a saída para seus problemas em substâncias tóxicas, pois estas lhe garante um “bem estar”, ainda que momentâneo. Sinto-me triste e desamparado ao ver que certos hábitos, sabidamente destrutivos da saúde individual e coletiva dos sujeitos, são incentivados pela mídia e reafirmados em comportamentos sociais recorrentes. Os jovens, em sua maioria, sem a devida capacidade de discernir sobre certas coisas, me parecem presas fáceis da mídia e suas informações manipuladoras. É ético fazer da vida dos jovens um mercado? São éticas as empresas que exploram esses nichos de mercado? São éticas suas propagandas, como, por exemplo, as de cerveja, que se cercam de elementos como diversão, mulheres e felicidade sem fim para vender seus produtos? Que responsabilidades podem ser imputadas a seus gestores? É ético fornecer um produto que se sabe fazer mal à saúde? Como devemos, enquanto sociedade, lidar com este problema? Por exemplo: devemos criminalizar ou não o uso da maconha? Que valores sociais estão em jogo?

## ANEXO C

### FÓRUM DE DISCUSSÃO DO FILME ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Escola de Administração  
Curso de Administração

*Filosofia e Ética na Administração*

#### **FILME ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA (2008)**

Como visto, o filme “Ensaio sobre a Cegueira” retrata o acometimento das pessoas a um tipo específico de cegueira chamada de “mal branco”. Com essa metáfora da cegueira, há a denúncia do fato de que, no mundo contemporâneo, os indivíduos têm ficado cegos uns aos outros, consequência do distanciamento cada vez mais agravado pelo individualismo moderno. Trata-se de um distanciamento que leva cada um a observar apenas seus próprios interesses, interesses tais que só serão limitados pelo cálculo da conveniência. Além disso, a cegueira é a insensibilidade e a indiferença do infortúnio do outro; é o retorno do homem/mulher à sua condição animal, subtraídas, portanto, as aquisições culturais que o processo de civilização nos legou. Como disse um dos personagens: “regressamos à horda primitiva, com a diferença de que não somos uns quantos milhares de homens e mulheres numa natureza imensa e intacta, mas milhares de milhões num mundo descarnado e exaurido”. Nesse contexto, é o olhar da mulher do médico que desvelará o mundo para os outros cegos e, assim, lhes permitirá enxergar a necessidade de união, o respeito ao outro, a dignidade, a coragem, a solidariedade e a convivência. Tomando em conta o texto indicado para leitura e que trata do “objeto da ética”, você pode: (a) destacar alguma passagem do filme para analisar o comportamento ético das personagens envolvidas na situação ou (b) elaborar um comentário geral sobre a problemática principal tratada no filme.