



A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL E A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO: UM TÚNEL NO FIM DA LUZ?

MANAGEMENT HIGHER EDUCATION IN BRAZIL AND THE SUBJECT OF EMANCIPATION: A TUNNEL AT THE END OF THE LIGHT?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ADMINISTRACIÓN EN BRASIL Y LA CUESTIÓN DE LA EMANCIPACIÓN: UN TÚNEL EN EL EXTREMO DE LA LUZ?

Luiz Alex Silva Saraiva, Dr.
CEPEAD/UFMG
saraiva@face.ufmg.br

RESUMO

Partindo do pressuposto de que se verifica a mercantilização da educação no nível superior, neste ensaio tem-se como objetivo apontar os limites da concepção e estruturação do atual ensino superior brasileiro em Administração e discutir as possibilidades de outra formação, mais profunda e menos instrumental, baseada na educação crítica. Para tanto, a abordagem utilizada neste texto: a) apresenta e discute o quadro atual da educação superior em Administração, tratando especialmente das incoerências da legislação e dos currículos, bem como de seus desdobramentos diretos e indiretos; b) analisa os principais impasses da perspectiva tecnicista da educação superior em Administração; e c) confronta o quadro atual e os impasses com relação ao mercado de trabalho a partir da perspectiva da educação crítica. As principais conclusões apontam no sentido de politizar a concepção e as práticas do ensino superior de Administração, aproximando-a da educação crítica e do seu compromisso com a emancipação humana.

Palavras-Chave: Educação Superior em Administração; Emancipação; Educação Crítica.

ABSTRACT

Starting from the assumption that higher education became a product as any other, in this essay the objective is to point the limits of conception and setting of actual Brazilian management higher superior courses, and to discuss the possibilities of another formation, deeper and less functional, based in a critical education. To do that, our approach: a) points and discusses nowadays framework in management higher education, dealing specially with incoherencies of legislation and curricula, as theirs direct and non direct effects; b) analyzes main dilemmas of technical bias in management higher education; and c) confronts actual framework and the impasses market related from critical education perspective. Main conclusions show that it is necessary to politicize conceptions and practices of management higher education, getting them closer of critical education approach and its commitment with human emancipation

Keywords: Higher Education in Management; Emancipation; Critical Education.

RESUMEN

Asumiendo que se verifica la mercantilización de la educación superior, en este ensayo ha sido discutido los límites del diseño y de la estructura del actual educación superior brasileña en Administración y discutir las posibilidades de outro tipo de formación, más profundo y menos instrumental sobre la base de la educación crítica. Con este fin, el enfoque utilizado en este trabajo: a) presenta y discute La situación actual de la educación superior en administración, especialmente las inconsistencias de la legislación y planes de estudio, así como sus consecuencias directas e indirectas, b) analiza los principales dilemas de la perspectiva tecnicista de la educación superior en administración, y c) discute la situación actual y los dilemas en lo que respecta al mercado de trabajo

desde la perspectiva de la educación crítica. Las principales conclusiones apuntan a politizar el concepto y las prácticas de la educación superior de Administración, acercándola a la educación crítica y su compromiso con la emancipación humana.

Palabras clave: Educación Superior en Administración; Emancipación; Educación crítica.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tem-se como objetivo apontar os limites da concepção e estruturação do atual ensino superior brasileiro em Administração e discutir as possibilidades de outra formação, baseada na educação crítica. Parte-se do pressuposto de que não são aspectos distintos a concepção da educação e a execução de suas práticas no nível pedagógico; portanto, se este é o ensino superior vigente na área, isso significa que, de alguma forma, foi construído e legitimado em função de um dado propósito, para o qual foi adequado por algum tempo. Se hoje passa por questionamentos, é porque, de alguma maneira, não cumpre completamente o papel a que foi originalmente destinado.

Mas por que uma discussão sobre o ensino de Administração? Além da questão da formação de administradores ser um tema caro aos profissionais da área, como setor de atividade econômica (MCLAREN, 2000), a área de educação em nível superior desperta a atenção há algum tempo. Além do fetiche da profissionalização no mundo dos negócios, o crescimento exponencial de cursos de Administração¹ transformou esta área na locomotiva da educação superior brasileira², não apenas pelo *glamour* dos homens e mulheres de negócio, mas também pelas prováveis altas taxas de retorno³ associadas aos seus baixos custos operacionais. Para que se tenha uma idéia das dimensões do ensino superior de Administração no Brasil, em 2009, os matriculados nesse curso somavam 1.102.579 estudantes, 18,5% do total de matrículas na educação superior brasileira.

Em um quadro de intensa competição, as organizações de educação superior se transformaram em centros efetivos de negócio, convertendo a educação em uma *commodity*, concebendo-a, produzindo-a e comercializando-a como tal. Nesse contexto, a emancipação, premissa básica da educação, submete-se a uma lógica que coloca nas mãos dos estudantes de Administração – agora rebatizados de ‘clientes’ – decisões

¹ Para que se tenha uma ideia mais precisa desse crescimento, de acordo com o INEP (1999), em 1998, o curso de Administração tinha 257.408 matriculados em todo o país (12,1% do total). Em 2009, os matriculados em Administração somavam 1.102.579 estudantes (18,5% do total de matriculados na educação superior brasileira), conforme o INEP (2010). Trata-se de um crescimento de mais de 328%.

² O curso de Administração se destaca mesmo em face da importância do curso de Direito nesse mesmo cenário. Em 1998, de acordo com o INEP (1999), havia 292.728, 13,8% do total de estudantes matriculados na educação superior brasileira. De acordo com o INEP (2010), em 2009, havia 651.730 estudantes de Direito, 10,1% do total de matriculados. O crescimento durante o período foi de 122,6%.

³ Ainda que o ambiente institucional das organizações de educação superior apresente restrições à ideia generalizada de altas taxas de retorno, o curso de Administração é, em linhas gerais, dos mais lucrativos, uma vez que demanda poucos investimentos para sua implantação e manutenção.

⁴ É preciso aqui fazer um esclarecimento, aspecto para o qual um dos pareceristas foi particularmente atento: nesse quadro de mercantilização aqui descrito, as instituições de educação superior públicas não são menos “mercantis” do que suas congêneres privadas ou confessionais. O sentido de mercantilização adotado diz respeito à submissão irrestrita aos ditames do mercado, do que não se exime virtualmente nenhum tipo de instituição de educação superior brasileira.

relacionadas à operacionalização do ensino. Isso afeta a qualidade da sua formação em si, da categoria profissional como um todo, e das práticas conduzidas por estes profissionais, com implicações para toda a sociedade.

O formato atual da educação superior em Administração a insere em uma estratégia de mercantilização, conformando-a à flexibilidade necessária ao trabalho⁴ (MCLAREN, 2000). Sob o lema da continuidade da formação, do aperfeiçoamento, da atualização técnica, o foco não é humano à medida que o conhecimento se converte na mais valiosa mercadoria, sendo o homem sujeito, e também produto, de um processo perverso. Este processo parte de um modelo social democrático de educação, que redefine e remodela ideologicamente a educação sob uma ótica conservadora, como apenas um dos principais subsetores da economia pós-industrial⁵, destituindo-a da sua função emancipatória intrínseca (SARAIVA; PAIVA; BAUER, 2009).

Por conta desta “racionalização”, boa parte das organizações de ensino superior, “não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo, pois o aluno é freqüentemente considerado como um cliente que não deve ser contrariado, por ser uma fonte de lucro” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119). Este se baseia em uma premissa de consumo de serviços, em que termos como “consumir”, “trocar”, “comprar”, “vender” são ações que, amparadas em certos direitos, identificam ou apelam aos indivíduos em sua exclusiva condição de “consumidores” (GENTILI, 1996, p. 240).

Em alguns casos, e infelizmente cada vez menos raros, os estudantes se apresentam como clientes que vão à universidade apenas “consumir” conhecimento, convertendo o professor em mercador. Nesta lógica, denunciada por Aktouf (2005, p. 158), o ensino e o professor se transformam em mercadorias, pois são “melhores” à medida que é maior sua capacidade de serem “coisas” didaticamente interessantes: assim são “bons” os docentes que “venderem” bem a sua matéria, mostrando que ela é fácil, fazendo com que os estudantes a compreendam rapidamente, e demonstrando como podem aplicá-la logo. Os estudantes, assim, “vêm aprender como ‘clientes’, para ‘consumir’ passivamente conhecimentos que o professor deve lhes mastigar o mais possível para que eles possam consumi-los facilmente e, em seguida, voltar, como clientes”. Ainda que este quadro seja mais ou menos semelhante em todo o mundo⁶ no que se refere à formação de administradores, neste artigo será tratado o caso brasileiro, peculiar e próximo, e, por isso, oportuno de ser analisado com cuidado.

⁴ É preciso aqui fazer um esclarecimento, aspecto para o qual um dos pareceristas foi particularmente atento: nesse quadro de mercantilização aqui descrito, as instituições de educação superior públicas não são menos “mercantis” do que suas congêneres privadas ou confessionais. O sentido de mercantilização adotado diz respeito à submissão irrestrita aos ditames do mercado, do que não se exime virtualmente nenhum tipo de instituição de educação superior brasileira.

⁵ Não se deseja aqui discutir o complexo campo da economia da educação, isso seria abraçar um escopo maior do que o almejado ao por em pauta a lógica do investimento em educação e do capital humano acumulado nesse sentido, como discutido por Schultz (1963; 1971). Todavia, não deixa de ser econômico o olhar que se lança sobre uma educação superior cujo “preço da etiqueta” está visível e é acessível aos que por ele possam pagar.

⁶ É natural que as diferenças entre os ambientes institucionais entre os países sejam consideráveis. Em que pese a forte atuação do Estado na educação superior, em especial em alguns países como a França, em nome do mercado tem havido uma preocupante onda de homogeneização, definida pelo que demandam os que adquirem a educação superior. Um exemplo é apontado por Wenyao e Watson (2008), ao discorrerem sobre a política nacional do Reino Unido para a educação superior em Administração para atender especificamente às demandas chinesas. Demandas por maior interação do ensino com o mercado são percebidas por Škudienė (2005) em organizações de educação superior da Estônia, Letônia e Lituânia. Clark (2007) observa a crescente influência do mercado e da lógica econômica na pesquisa universitária do Reino Unido. Engwall (2007) aponta a mudança de padrões de governança em universidades suecas. Kumar e Dash (2011) observam que o apelo da Administração do mercado tem trazido uma série de desdobramentos para as escolas de negócios na Índia, nem todas positivas.

No Brasil, o ensino formal de Administração tem pouco mais de cinquenta anos, período no qual esta área se extrapolou o campo de prática estrita para o de ramo de conhecimento (FISCHER, 2001). São formados por ano atualmente centenas de milhares de profissionais que atuam nas mais diversas áreas, conforme a disponibilidade de oferta e a formação, que pode ter o formato tradicional, generalista, ou com linhas de formação específicas. A área ampliou tanto o seu leque que podem ser encontrados administradores com as mais diferentes formações e competências, o que é sustentado por projetos políticos pedagógicos diferenciados e articulados com o ambiente profissional. Ainda que tal articulação seja importante – a prova de um processo bem sucedido é formar profissionais que consigam inserção no mercado (sob a ótica da *performance*, na perspectiva econômica da oferta e demanda) – a forma que assumiu é particularmente perigosa. O perigo reside na redução da educação e do seu papel transformador ao ensino e seu papel reprodutor. A maioria dos profissionais formados em administração se encontra longe da formação reflexiva. Como discutido por Fischer et al. (2006), os currículos na área de administração pouco mudaram ao longo das décadas, sendo mais freqüente o discurso do que a prática de modernização. E se isso ocorre nas instâncias de formação, é de se esperar que os ambientes em que esses profissionais se inserem reflitam esta estagnação, preservando concepções e aplicações pouco voltadas para a mudança – ainda que esta seja insistentemente mobilizada em nível de discurso.

Este formato de ensino, embora aparentemente neutro e sem pretensões além da formação profissional, prejudica o avanço das perspectivas teóricas e aplicadas da Administração porque condena muitos profissionais a serem pouco mais do que apenas expectadores do que se passa nas organizações – e de baixa qualidade, diga-se de passagem. Isso os torna executores, operadores condicionados a perceber apenas o disfuncional, sendo este o grande parâmetro da formação técnico-funcionalista que receberam. Apenas o que não funciona nos modelos de gestão chama sua atenção, já que a prescrição funcionalista de sua formação se baseia em ordem e previsibilidade. Voltam-se, assim, para identificar muitas vezes apenas sintomas de problemas, e raramente para analisar suas causas, o que traduz uma visão despolitizada e uma aceitação passiva e obediente da versão dada da organização e de seu ordenamento.

As escolas terminam por fornecer ferramentas operacionais para a ação (NICOLINI, 2003), deixando de lado raízes éticas, ontológicas e epistemológicas de por que as coisas se apresentam como tal nas organizações. Com isso, constitui-se uma formação profissional comprometida tecnicamente com os resultados das empresas, mas não com a sociedade na qual estas organizações se inserem; uma categoria profissional que em boa parte não reflete sobre seu papel no sistema, imersa em um contexto que converte os objetivos individuais e sociais como desdobramento das estratégias empresariais (PAGÈS et al., 1987). Além disso, determina como moeda de troca o econômico, rebaixando toda a complexidade humana a uma lógica estrita e instrumentalmente capitalista. É certo que a instrumentalização na Administração ocorre desde seus primórdios. Mas o que se deseja problematizar aqui é a dimensão que isso se tomou em um quadro de imperativo do mercado.

Para discutir alguns dos aspectos apontados, neste artigo se propõe a: a) apresentar e discutir o quadro atual da educação superior em Administração, tratando especialmente das incoerências da legislação e dos currículos, bem como de seus desdobramentos diretos e indiretos; b) analisar os principais impasses da perspectiva tecnicista da educação superior em Administração; e c) confrontar o quadro atual e os impasses com relação ao mercado de trabalho a partir da perspectiva da educação crítica. Após esta introdução, este artigo apresenta os três itens citados em seções específicas e as considerações finais.

2 QUADROS LEGAL E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A educação superior no Brasil se caracteriza por uma extensa, detalhada e fragmentada legislação, por uma complexa estrutura de planejamento, organização e controle das atividades desenvolvidas pelas organizações de educação superior, e por um elevado nível de centralização no que se refere à definição das políticas educacionais nacionais.

Quanto à educação superior no país, o eixo é formado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005), que definem parâmetros claros que os cursos superiores devem seguir para conseguirem avaliação e reconhecimento adequados do ponto de vista institucional. Ainda que não detalhem como as organizações de educação superior devem estruturar os seus cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração sugerem um perfil para o administrador voltado para: “(a) valorização da responsabilidade social, da ética e do aperfeiçoamento profissional contínuo; (b) uma visão humana, interdisciplinar e global; (c) uma formação técnica e científica; e (d) uma capacidade empreendedora e crítica” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 120). Parece que, dos quatro itens, a maior parte dos cursos não está pronta para ir além da formação técnica e científica (item 3); na verdade, mais técnica do que científica, uma vez que a formação de administradores aptos para a pesquisa ainda é muito restrita fora das universidades públicas.

O foco do primeiro item do perfil, a valorização da responsabilidade social e da ética ainda não tem consistência suficiente para se apresentar como uma mudança efetiva nos cursos. Em muitos dos casos se assiste a uma instrumentalização do substantivo, no sentido apontado por Saraiva e Irigaray (2010): uma apropriação intencional de iniciativas como a perspectiva ética e socialmente responsável para auferir vantagens pessoais, como a possibilidade de inclusão (e de valorização profissional por isso) no currículo de experiências de voluntariado, por exemplo. A perspectiva de aperfeiçoamento profissional contínuo se verifica na prática, mas é o caso da iniciativa certa, mas pelo motivo errado: não é porque o homem é um ser incompleto, em constante formação que a educação deve proporcionar condições de emancipação e de aprendizagem; mas porque é viável, do ponto de vista econômico-financeiro para as organizações de educação superior produzir cursos sob medida para manter o fluxo de caixa, de forma que ex-alunos de graduação possam retornar para viabilizar cursos de pós-graduação dos mais diversos tipos e formatos. Ademais, voltar aos bancos escolares concede um novo trunfo aos estudantes: atualizar a rede de contatos, algo útil do ponto de vista instrumental, pois novas oportunidades podem surgir destes “contatos”. Assim, a oportunidade de mercado, mais do que a missão institucional, é o mote para a estruturação de muitos cursos de aperfeiçoamento, que reificam a questão da formação contínua, mas não proporcionam condições efetivas de emancipação – já que se concentram no domínio instrumental da técnica.

A visão humana, interdisciplinar e global, segundo eixo das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005), também apresenta problemas. O humano se perde em um curso voltado para a técnica e para a instrumentalização radical desta técnica. Quando há referência às pessoas, o enfoque é tipicamente funcional, já

que, embora tenha havido a mudança de nomenclatura⁷, os indivíduos continuam sendo tratados como recursos à disposição da organização, a despeito dos discursos de que as pessoas são o mais importante elemento presente na organização. A interdisciplinaridade, com honrosas exceções, mais se circunscreve a treinar os estudantes a lidar com múltiplas dimensões distintas do que a fazer com que eles ontológica e epistemologicamente as considerem como parte de um todo. E isso é particularmente evidente a partir da observação rápida dos currículos e da disposição das disciplinas, que continuam valorizando a divisão intelectual do trabalho. A visão global, terceiro elemento, um dos diferenciais da formação de administradores, se vê a serviço da instrumentalização anteriormente descrita, porque limita a apresentar o conhecimento de forma fracionada e relacionada a um desempenho estrito, destituindo dos estudantes a capacidade de análise desvinculada da noção de *performance* e dos seus limites.

O último eixo, a capacidade empreendedora e crítica, também é questionável sob diversos aspectos. O empreendedorismo, que se verifica em boa parte das matrizes curriculares, e mesmo na orientação institucional de algumas organizações de educação superior, se tornou algo bastante desejável na formação de administradores, quase inexorável na área. Descontando o *lobby* dos mercados interessados no enraizamento da visão, não é de todo desprovida de sentido – instrumental, diga-se de passagem – a idéia de tomar a carreira como empreendimento; contudo, o que precisa ser dito é que não se pode, ao mesmo tempo, despolitizar o conceito e naturalizá-lo. Ter uma formação empreendedora significa consentir, do ponto de vista profissional, as iniciativas empresariais pró-flexibilização do trabalho, já que passa a ser responsabilidade dos indivíduos “empreender” suas carreiras e oportunidades profissionais. À medida que considera como individuais as questões profissionais, que passam a ser definidas de acordo com a capacidade de competição (e vitória) dos indivíduos, esta visão enfraquece o coletivo e instala uma lógica darwiniana de todos contra todos, em que só se beneficiam as empresas, em detrimento da sociedade (BOURDIEU, 1998). Outro ponto que merece destaque é que, quando institucionalizada na educação superior, a formação empreendedora torna “normal” a idéia de futuro incerto e ameaçador. Por isso, os estudantes devem se acostumar a uma realidade em que nada devem esperar além da ultra competição, sendo, por isso, a melhor das alternativas “empreender”. Nada é dito a respeito das condições de trabalho, ou da precarização que acompanham a vida profissional da maior parte dos “empreendedores” (RAINBIRD, 1994), sendo apenas reforçados os estereótipos e mitos sobre as glórias do mundo dos negócios. Quanto ao segundo elemento do eixo, a crítica, face ao que já foi discutido, não é preciso dizer muito; basta considerar, se o que se verifica na maior parte das organizações de educação superior é a expansão massiva do quadro atual, que a crítica, quando é apresentada, circunscreve-se a aspectos pontuais (e periféricos), não questionando a lógica central do sistema. Assim, outra maneira de formar administradores, não funcional e orientada por aspectos que não os relacionados à *performance*, é sequer considerada no âmbito dos currículos.

⁷ Tem havido um considerável debate entre os pesquisadores da área a mudança de nomenclatura da área de Administração de Recursos Humanos para Gestão de Pessoas. De acordo com os defensores da mudança, a alteração é mais do que apenas sintática. A Gestão de Pessoas humaniza o tratamento dos indivíduos nas organizações, deixando de considerá-los “recursos” **da** e gerenciando-os como pessoas **na** organização. Ainda que a funcionalidade permaneça central, há alterações marcantes, ligadas ao relacionamento da área com a estratégia, com os resultados, e com dimensões não objetivas presentes na organização.

Ainda que a questão curricular tenha um forte elemento legal, como indicado na seção anterior, é preciso discorrer em separado sobre este aspecto. Como salienta Fischer (2001, p. 130), “o currículo tem uma estrutura profunda e uma estrutura de superfície. Nada tão reflexivo e representacional quanto um currículo”. Possivelmente não existe, entre os elementos da formação do administrador, nenhum outro aspecto tão expressivo dos dilemas educacionais da área, ainda que, em muitos casos, tome-se o currículo como mera decisão de ordem técnica, sem maiores desdobramentos políticos. Deixa-se de lado o alerta de Aktouf (2005, p. 151), de que “antes de nos debruçarmos sobre a questão do conteúdo, devemos em primeiro lugar nos perguntar se a formação de administradores deve atender à mudança das coisas ou à sua reprodução”.

A reprodução e sua lógica instrumental são tão presentes na área que a formação de administradores é encarada sob o ponto de vista estritamente técnico: para que, para quem, como e mesmo por que se formam administradores são questões consideradas periféricas em um quadro mais amplo, que desconsidera a dimensão ideológica do sistema ao qual a Administração adere tão abertamente (AKTOUF, 2004). As evidentes contradições “entre o conservadorismo do conteúdo da formação em administração e certo discurso que apela para a mudança, o questionamento e a lógica dita de ‘desconstrução’⁸” (AKTOUF, 2005, p. 151).

Um currículo, de acordo com Fischer (2001, p. 130), não se restringe ao formalismo do planejamento educacional: é o “conjunto de matérias, modos e meios de ensino e aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza das áreas de conhecimento envolvidas, que assumem a configuração de disciplinares ou interdisciplinares a serem desenvolvidas cooperativamente por professores e alunos, visando ao desenvolvimento de competências socialmente desejáveis”. Existe, assim, algo além da simples disposição de ementas e disciplinas e da seqüência entre elas: há uma série de pressupostos implícitos que influenciam, e até mesmo determinam a elaboração de matrizes curriculares. Se há quase seis décadas são usados currículos levemente modificados nos cursos de Administração, isso não é casual. O conservadorismo na formação de administradores perpassa o contexto, e estabelece um padrão profissional mais comprometido com a preservação de valores e com uma visão de manutenção do passado do que com a inovação, flexibilidade e rapidez do futuro (FISCHER et al., 2006).

Isso é particularmente visível a partir de 2000, quando foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais radicalmente diferentes do até então vigente. Ao invés de determinar explicitamente conteúdos, passou-se a orientar, por meio de princípios, a reorganização dos cursos de Administração com vistas à formação do novo perfil de profissional que se deseja para a área. Embora as diretrizes curriculares ressaltassem “a identidade dos cursos, autonomia, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, propondo currículos orbitalizados em substituição aos antigos modelos piramidais” (FISCHER, 2001, p. 132), não se assistiu, como esperado, a uma radical mudança da forma como os currículos se apresentam. Essa manutenção curricular implica a opção pela segurança dos modelos passados, ainda que com a reincidência em todos os problemas já conhecidos. Permanece, com isso, a orientação curricular para a instrumentalização dos conteúdos, para a

⁸ O conservadorismo na educação se apresenta de diversas formas, mas uma delas é cruel: o alijamento do tema da desigualdade. Partindo do pressuposto jurídico de que todos são iguais, muitos professores, preocupados com o cumprimento de conteúdos de ensino, desproblematizam as diferenças entre os indivíduos, reduzindo o pensamento educacional a um eixo economicista, munindo os estudantes de aparatos técnicos para enfrentarem, em condições de igualdade, seus concorrentes no mercado de trabalho. Isso ocorre porque “a lógica instrumental, típica do economicismo, tem dificuldade de lidar com a educação como um direito substantivo, e não como meio para se atingir algum objetivo de engenharia social” (COSTA, 1996, p. 68).

operacionalidade das disciplinas, a performatividade da perspectiva, a ênfase nas técnicas, a não-reflexão sob diversos aspectos, e, o que é mais grave, para uma formação não emancipatória⁹.

Por isso, de acordo com McLaren (2000), devem fazer parte da agenda da reforma curricular aspectos que questionem a hegemonia implícita dos conteúdos curriculares: a) legitimação de múltiplas tradições de conhecimento, e não apenas a visão de que a ciência é a única forma válida de conhecer a realidade; b) interrogação de pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares (etnia, classe social, gênero e orientação sexual, por exemplo), a fim de minimizar a suposta neutralidade curricular, que deixa implícitos inúmeros elementos; c) superação ao argumento da neutralidade branca e da racionalidade ocidental como parâmetros universalmente aceitos e disseminados, abrindo espaços para que outras racionalidades e etnias adquiram condições de legitimidade nos currículos; d) reconhecimento de que existem grupos diferentemente situados na produção de conhecimento superior ocidental, e que não se pode desprezar, no nível curricular, questões como a representação e a estigmatização; e e) reconhecimento de espaços de encorajamento da multiplicidade de vozes em sala de aula e na necessidade de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si mesmas e aos outros como sujeitos, e não como objetos. Quando isso ocorre, “os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas” (MCLAREN, 2000, p. 145-146).

Ainda que o capitalismo exerça considerável pressão mesmo sobre organizações não-capitalistas, não se pode aceitar obedientemente um modelo de ensino que, mesmo em um contexto com as peculiaridades do brasileiro, dissemina um conteúdo capitalista, ocidental, branco, masculino, heterossexual e euro-norte-americano. Esse é tido como “certo” e como padrão a ser copiado por todos os demais, uma hegemonia criticada também por Misoczky e Andrade (2004). É o caso de se perguntar: a quem interessa a difusão e manutenção destes estereótipos em um país onde a população branca é minoria, em que quase a metade da população economicamente ativa é feminina, em que aumenta a força das minorias e das referências locais?

3 ALGUNS IMPASSES DECORRENTES DA EDUCAÇÃO TECNICISTA EM ADMINISTRAÇÃO

No quadro apresentado, um dos compromissos primários da educação, a emancipação, fica esquecido. Mais vale a repetição de fórmulas que garantam a inserção no mercado – qualquer que seja o tipo de inserção – do que a perspectiva de um caminho de autodesenvolvimento guiado (e nunca determinado) pelo professor¹⁰. As condições efetivas de emancipação não fazem parte do modelo educacional vigente na área de Administração. O professor e o seu poder em sala de aula representam o que virão a ser, no futuro, os supervisores, gerentes e correlatos, aos quais o empregado se submeterá, operacional e ideologicamente (PRESTES MOTTA, 1992) para

⁹ McLaren (2000, p. 54) alerta que “as condições objetivas do capitalismo ocidental aparecem agora tão completamente incompatíveis com a realização da liberdade e libertação que é fácil vê-las como empreendimentos mutuamente antagônicos”, o que é uma visão ideologicamente comprometida com o capitalismo, e não com a sociedade.

¹⁰ Humanamente falando, só pode ser professor quem se dispõe a ensinar e aprender com os estudantes. Quem ter certezas demais não serve para tal porque, como mero repetidor de conhecimento, não é capaz de fazer com que a educação cumpra o seu papel emancipador. As certezas do tecnicismo são típicas de um quadro que se acredita inexorável e opressor, ao qual nada mais resta senão se submeter.

sobreviver como mão-de-obra produtiva. A esse respeito, Souza-Silva e Davel (2005, p. 116) esclarecem que um dos fatores que justificam a disciplina das salas de aula de cursos de Administração é o fato de que

as primeiras instituições educacionais do Brasil foram organizadas a partir do modelo jesuítico que prezava pela absoluta disciplina em sala de aula, cabendo ao docente reprimir ações que viessem a transgredir as normas e regulamentos que deveriam ser rigorosamente seguidos. Além disso, o conhecimento era algo indiscutível, tendo o professor como porta-voz do saber, detentor de toda e qualquer sapiência. A essência da ação docente consistia na transmissão do conteúdo e cabia aos alunos a memorização de tais conteúdos.

Além disso, o foco da educação em instituições escolares que abrigam os filhos das famílias menos abastadas se volta para a difusão de *métodos e técnicas* de reprodução e de ampliação do capital econômico (BOURDIEU, 2005).

Ao concluírem seus estudos, os menos favorecidos ingressam no mercado de trabalho vendendo a única coisa que possuem – seu capital cultural *técnico* – para os seus colegas mais abastados, que dirigirão as organizações e o sistema que perpetua as desigualdades culturais e econômicas. Não se trata, porém, como alerta Prestes Motta (1991, p. 6), de “imputar uma natureza repressiva à técnica; trata-se é de constatar que se insiste em conservar formas de trabalho que não são mais socialmente necessárias, formas em que se recalca o desejo em benefício da produção, criando-se necessidades artificiais com os mesmos objetivos”.

Apesar da inexorabilidade radical desta visão, é interessante pensar sobre o quanto de ilusão existe sob o discurso do “maravilhoso mundo dos negócios”. Por meio dele se vende aos incautos a idéia de que como gestores serão verdadeiros *cool killers* (ENRIQUEZ, 2000), aptos a enfrentar qualquer situação se valendo das últimas técnicas do momento (PAES DE PAULA; WOOD JR., 2002). Este aparente dinamismo esconde uma falsa atualização do conhecimento na área, que desenvolve uma espécie de fetiche pela novidade, mais do que interesse pelas contribuições genuínas. Com isso, a Administração, tal qual a indústria da moda, se sujeita a *estações*, e é importante para a inserção no mercado saber se o modelo atual é o que está ‘quente’, sob pena de se parecer ultrapassado. As técnicas sobre as quais se assenta o ensino superior de Administração são, além disso, muito sujeitas à desatualização, especialmente se considerado o dinamismo do mercado. Não é possível, portanto, que um ensino voltado para a disseminação de técnicas alcance seu propósito de formar profissionais imediatamente ‘úteis’ para as organizações.

São também falsos os argumentos de que os cursos de Administração, diferente de outras áreas afins, têm “natureza técnica” e que, por isso, o potencial de mobilização política e de visão social dos administradores é menor ou quase nulo em relação aos profissionais de outras áreas. Esta concepção curricular e profissional é politicamente determinada, não algo que se institucionalizou “naturalmente”. Por isso deve-se perguntar, com atenção, a quem serve, para que serve, e por que serve a manutenção das condições de formação de administradores atuais, para em, um segundo momento, abrirem-se os questionamentos a respeito da mudança curricular e de como ela implica emancipação dos profissionais envolvidos.

Nessa linha de raciocínio, não é por acaso que a maior parte dos programas empresariais voltados à participação dos empregados, por exemplo, não conseguem esconder que se tratam na verdade de iniciativas de discussão (TREJOS, 1997). Nelas os indivíduos argumentam sobre temas determinados, com focos específicos, e até os limites que a organização julga aceitável (PRESTES MOTTA, 1991). Se é essa a gestão manipulativa

que os administradores praticam e são treinados na academia a considerá-la normal, eticamente aceitável e profissionalmente desejável, por que deveria se esperar que eles próprios não sejam formados para atuar em um sistema com papéis e *scripts* já definidos de antemão?

Parece claro que um currículo baseado no desenvolvimento de habilidades técnicas, como é o caso do de Administração, destina os profissionais que forma a desempenharem um papel determinado, com atribuições tecnicamente definidas, e, portanto, cria um halo imaginário de exatidão, perfeição e frieza que só a técnica pode oferecer aos unguídos. Não é por acaso que imagens como *cool killer* (ENRIQUEZ, 2000), *gerente minuto* (SPENCER; BLANCHARD, 2004), *coach* (WARAH, 1999), *professor* (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), entre outras, desfrutem de grande popularidade entre a população em geral, e elevem, no senso comum, as expectativas na educação em administração a um patamar desconectado do que passa na realidade (AKTOUF, 2005).

Tal distanciamento resulta, em muitos casos, em uma ampla separação entre o mundo acadêmico e o mundo empresarial, com prejuízos para ambas as partes. Os que detêm conhecimento oriundo de educação superior tendem a desdenhar os méritos profissionais do tipo *self made man*, porque estes trazem, na sua própria experiência, elementos que rejeitam os ônus e os bônus da lógica educacional acadêmica. Por um lado, empresários que não precisaram cursar Administração para conseguirem alcançar o sucesso ensinado em salas de aula evidenciam que outros tipos de recompensa podem surgir do enfrentamento da realidade distinto do ensinado na academia. Por outro, embora haja um questionamento do empresário sobre a imprescindibilidade do curso superior, resta certa necessidade de reconhecimento simbólico, que só os que possuem a titulação superior (e sua aura) obtêm. Não raro, depois de consolidados os negócios, encontram-se empresários bem sucedidos de volta aos bancos escolares, em busca da satisfação simbólica que o simples sucesso empresarial não é capaz de lhes fornecer. E normalmente se queixam e ensinam aos seus colegas mais novos que a teoria, na prática, é outra coisa, e que é teórico em demasia o que se aprende nas organizações de ensino superior.

Outro impasse considerável é a questão da formação do profissional de Administração em si. Há algum tempo se discute a questão da reflexividade na Administração, a necessidade de que os profissionais da área se posicionem além da estrita ótica da execução. De acordo com Festinalli (2005, p. 139), percebe-se uma ampliação do escopo de atuação do executivo “uma passagem da necessidade básica da simples reprodução que visava ao atendimento da demanda, para um momento que determina a necessidade de rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações”. Isso implicaria a existência de profissionais capazes de refletir criticamente sobre seu papel e suas práticas no contexto organizacional.

Em geral, os empresários se queixam de que a formação reflexiva que desejam não está nos profissionais que contratam. Mas é interessante que se pergunte até que ponto as empresas estão prontas para lidarem com questionamentos de práticas e com a discussão das estruturas de poder e de funcionamento internos. Porque a reflexividade não é algo apenas útil do ponto de vista produtivo; é mais do que isso, à medida que coloca o homem no centro do processo, e não a reboque de papéis profissionais institucionalizados com base na submissão e obediência a um modelo que não satisfaz nem mesmo os empresários – que anseiam por profissionais diferentes, mas nem tanto... Mas como viabilizar este aspecto na atual lógica pedagógico-produtiva?

Se encarado sob o enfoque organizacional, o formato pedagógico atual dos cursos de Administração adquiriu características de um verdadeiro processo produtivo: para atender a um planejamento financeiro, as organizações de educação superior investem expressivamente em marketing para viabilizar uma demanda adequada para os cursos. Os insumos se materializam em estudantes¹¹ desejosos de ter uma formação superior e em professores com titulação compatível com as exigências dos órgãos reguladores. O processo se dá na padronização de aulas e conteúdos, de maneira a serem facilmente digeríveis e aplicados, e com avaliações que sejam compatíveis com o que se espera de um profissional com formação técnica. Os produtos são os estudantes, que representarão o sucesso da instituição na capacidade de inserção e/ou de manutenção de posições profissionais, o retorno a cursos de educação continuada, principalmente no nível de pós-graduação, e os resultados nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação. E o ciclo recomeça, indefinidamente. Embora pareça usual a aproximação da educação ao que se passa em outros processos produtivos, é no mínimo desconcertante a conversão de um bem substantivo, como o é a educação, em um produto instrumental, conforme discutido por Adorno (2000), Vilela (2005) e Zuin e outros (1999).

A questão da titulação dos professores é objeto de intenso debate na Administração e em outras áreas do conhecimento. A força e a velocidade com que emergiram os programas de mestrado profissional colocaram em xeque toda uma lógica, na qual a preparação de professores aptos para a pesquisa foi o parâmetro para a formação de docentes de graduação¹². Assiste-se, em decorrência, uma quantidade crescente de profissionais para os quais a atividade docente apenas “complementa” a rotina profissional, uma vez que trabalham em outras atividades e, pela experiência profissional e titulação adquiridas são docentes em cursos superiores. Problemas que ocorrem em alguns casos, como lacunas na formação educacional básica e a não aptidão para pesquisas (e tampouco para perceber sua importância), se tornam menores nesse quadro. Observa-se também a inserção instrumental no mercado de trabalho, e certo despreparo de ordem didático-pedagógica, já que a titulação é mais relevante para as organizações de educação superior, sendo um dos principais itens da avaliação institucional promovida pelo Ministério da Educação. Como viabilizar “a preparação de profissionais que não se limitem à imitação, que sejam comprometidos com a educação, que não sejam apenas técnicos, mas também criadores” (FESTINALLI, 2005, p. 137), se muitos docentes tomam o cotidiano empresarial como dado, e treinam os estudantes a se portarem da mesma forma acrítica e despolitizada?

¹¹ Souza-Silva e Davel (2005, p. 18) apontam uma das conseqüências desta perspectiva: “permitir o ingresso, no ensino superior em Administração, de uma população estudantil muito heterogênea e, em muitos casos, de baixíssimo preparo intelectual. Essa situação torna o trabalho do docente ainda mais desafiador, exigindo-lhe uma ação pedagógica muito mais refinada, ou seja, uma reflexão mais apurada da sua prática docente”.

¹² Tal formação, contudo, não favoreceu a pesquisa nas organizações de educação superior brasileiras, sendo restritos a quantidade de pesquisadores e a pesquisa na área.

4 OS EQUÍVOCOS DO TECNICISMO SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A formação superior em administração se caracteriza como um processo de transferência do conhecimento que implicitamente hierarquiza e instrumentaliza as relações entre professor e estudantes em sala de aula: 1) porque os estudantes esperam “consumir” aquilo porque pagaram; 2) porque o professor só é bom se “passa a matéria direito”; 3) porque os estudantes vêm à organização de educação superior para “aprender”, ou seja, para se posicionar de forma submissa, obediente e repetidora em relação ao que o professor lhes diz. O ensino de administração mais treina do que educa, e, com isso, deixa implícita a predominância da ética do mercado em detrimento da humana, base para a emancipação do homem. Para Freire (1999), os estudantes, quando desresponsabilizados pelo aprendizado – já que são apenas “produtos” moldados conforme as necessidades de processamento do sistema inexorável que a lhes antecede e sucederá, e que deles espera apenas acomodação – não podem ser éticos, porque nada há de humano ali. Por outro lado, a responsabilidade que vem com o posicionamento crítico frente às possibilidades que a educação oferece automaticamente inscreve os estudantes na esfera da ética porque exercem sua humanidade¹³.

A educação não se resume ao processo pedagógico – e tampouco pedagógico-produtivo – sendo, também, e, principalmente, um processo político. À medida que aprende, o estudante adquire condições de se libertar, e isso inclusive do autoritarismo da relação pedagógica que o condena a ser um mero espectador, submisso ao professor, que tudo sabe e tudo pode. A educação é contrária a toda e qualquer prática de desumanização, que exclui do processo de aprender qualquer manifestação humana. Os educadores críticos apontam que, sob o manto do cientificismo fatalista da educação tecnicista, a técnica é elevada à categoria de dogma, e o homem, ao mesmo tempo, à de seguidor e fiel. Tudo o mais que possa interferir no processo de produção de clones acríticos e dóceis para o mercado é utopia educacional. Não se pode conceber uma educação para a autonomia como tem sido pregado por partidários do neoliberalismo, se na outra ponta o que se oferece é o estímulo à individualidade e à competitividade (FREIRE, 1996). Autonomia assim, por que, para que e para quem?

A escola deve respeitar os saberes com que os estudantes chegam a ela, sobretudo como meio de legitimar o conhecimento não acadêmico e socialmente construído na prática comunitária. Por que não seria legítimo discutir as contradições das empresas que apresentam bem elaboradas definições de missão, mas são incapazes de se fazerem coerentes ao tentar cumpri-las? Por que a descartabilidade dos empregados não é central nas discussões acadêmicas, mas sim a reificação de um suposto perfil de profissional, desejado pelo mercado, valorizado pelas publicações de massa especializadas, e para o qual as empresas acenam com todas as promessas de reconhecimento? Por que não se discute o quanto esta é uma tipologia perversa ao mascarar a existência de um mercado que nega o seu papel social ao promover uma corrida rumo a uma educação sem espaços no pódio? Por que não se discute que o legal não é necessariamente ético, e que tampouco o fato de algo, ainda que ético, mas não objeto de legislação, não desobriga os administradores e suas empresas de sabê-lo e de executá-lo em prol do bem comum? Estes não são questionamentos legítimos do ponto de vista de um sistema que apenas tem

¹³ Se os profissionais treinados hoje abrem mão do senso ético para trabalharem ‘neutra e tecnicamente’, como tem havido uma força tão expressiva nos movimentos de responsabilidade social empresarial? Pura instrumentalidade? Será que a ética de mercado não foi resgatada e vem sendo inflada com o objetivo de dar alguma sustentação ética a práticas vazias de sentido do ponto de vista humano?

interesse de manter tudo como sempre esteve, com todos ocupando “seus lugares”, reproduzindo estereótipos político-culturais e verdadeiras “castas” socialmente construídas. Essas são apresentadas como “naturais”, como as verdadeiras linhagens de operários que descendem de operários, ou de empresários que vêm de berços empresariais? Por que se trabalha com verdadeiros dogmas na Administração, como o da neutralidade do lucro, da racionalização da organização, dos processos e das relações no âmbito organizacional, e da inexorabilidade da tecnologia poupadora de mão-de-obra? Até que ponto os próprios professores possuem criticidade em relação ao objeto que ensinam? Até que ponto já não foram obedientemente “incorporados” ao sistema, e por isso rechaçam e procuram “enquadrar” os estudantes potencialmente “perturbadores da ordem”, apenas por questioná-la? Por que os conteúdos de Administração são como fatos naturais, quando não podiam estar mais longe disso, sendo construções sociais¹⁴?

Precisamente pelo fato de o homem ser um eterno projeto, em constante reelaboração, não faz sentido adotar unilateralmente um modelo de ensino que tome a realidade organizacional como algo acabado, perfeitamente passível de racionalização e controle, e que se limite a fornecer técnicas aos estudantes para “se acostumarem” a esta realidade. Isso os engana: a) ao ratificar o senso comum, o de que os administradores são super-homens capazes de enxergar a totalidade das coisas como elas são, quando mais longe não poderiam estar disso; b) ao reduzir o mundo organizacional ao que pode ser sistematizado e reproduzido de forma superficial e barata em sala de aula, o que só é útil dentro da lógica de um processo produtivo que assumiu a educação superior; e c) ao fazê-los crer em um futuro em que serão líderes, em um sistema que, ao reproduzir estereótipos e as técnicas em que se baseiam, os embrutece como homens à medida que os proletariza, transformando-os em novos operários, não braçais, mas também submissos à organização.

Só se aprende a partir de uma reflexão prévia sobre a própria capacidade de refletir. Talvez por isso as disciplinas de formação geral e humanista precedam as disciplinas técnicas nas matrizes curriculares dos cursos de Administração. Poderiam cumprir o seu papel de situar os estudantes de Administração no mundo se comessem pela discussão do que é e para que serve a Administração, e qual o papel de cada um dos estudantes para a manutenção ou modificação desta realidade. Estas provocações poderiam frear, pelo menos em parte, o ímpeto de adesão incondicional dos estudantes à imagem de *cool killers* (ENRIQUEZ, 2000) e colocá-los frente ao que a Administração é de fato: não algo asséptico, neutro e acima da realidade, mas uma forma de conhecimento e de técnicas permeada por um posicionamento ideológico, repleta de preceitos politicamente embasados. Mas como compatibilizar esta orientação com o processo de mercantilização da educação, em que a noção de que “quanto menos reflexão e mais instrumentalização, melhor”? Qual a margem real de autonomia dos docentes para conduzir pedagogicamente as disciplinas de forma coerente do ponto de vista ético, ontológico

¹⁴ Dois exemplos: a) nas disciplinas da área financeira, são ensinadas diversas técnicas para a elaboração de distintos tipos de orçamento. O estudante sai da sala de aula apto a elaborar orçamentos. Contudo, ao chegar na empresa, se depara com um contexto em que a técnica é, possivelmente, o item de menor importância, porque no orçamento ficam claras as prioridades da empresa e o silencioso jogo de poder. Assim, de nada adianta dominar as técnicas sem certa noção de que é preciso negociar longamente com outras áreas da empresa para viabilizar a elaboração e a consecução orçamentária; b) nas disciplinas da área de gestão de pessoas, é destacada a importância da qualidade de vida no trabalho. Os estudantes são estimulados a considerar que os empregados precisam ter condições adequadas de trabalho para que sejam capazes de contribuir efetivamente para o sucesso da organização. Até que ponto isso se concretiza no cotidiano das empresas? Práticas como o *downsizing*, adotadas em larga escala, priorizam o “enxugamento” da organização, para torná-la mais ágil, o que quer dizer, via de regra, produzir mais com cada vez menos pessoal. Haveria compatibilidade entre a organização do processo de trabalho, e a sua intensificação com a redução de quadros, e a qualidade de vida no trabalho?

e epistemológico se a presença de gestores da educação se faz cada vez mais presente via ações de intervenção mesmo na esfera da sala de aula¹⁵ (PAIVA; SARAIVA, 2005)?

Educação definitivamente não é o mesmo que domesticação. Reconhecer que o outro pode fazer uso do conhecimento distinto do que o que lhe foi ensinado é reconhecer, eticamente, o humano do lado do estudante (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; FARIA; MENEGHETTI, 2005). Por isso, a técnica e o seu ensino, ao desumanizarem o estudante, reduzindo-o a um receptáculo alienado de instrumentos, ferem a ética. Reduzem o homem a algo a ser domesticado, adestrado em função de um objetivo maior, que não se sabe exatamente qual é (ZARIFIAN, 1991), mas em nome do qual tudo deve se sacrificar (FORRESTER, 2001). É equivocada a afirmação de que nada mais interessa aos profissionais exceto o alcance da eficiência técnica no trabalho. Esta visão, na verdade, diz respeito a uma visão da administração como uma grande engrenagem industrial (TAYLOR, 1990). Os profissionais reinventam a sua cidadania a partir da relação que têm com o trabalho, o que implica “luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder o seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 1998, p. 114). Isso é tirar dos empregados sua natureza política, sua relação humana com o trabalho, e convertê-los em mero apêndice industrial, programado ao máximo desempenho porque assim o é com as máquinas que os rodeiam. O trabalho, assim, é reinterpretado cotidianamente para que faça sentido como experiência humana e social. Por isso lhe são atribuídos sentidos e interpretações para que se desvincule da esfera da engenharia industrial. Nesse sentido, deve-se ficar atento ao papel de articulação política inerente aos homens¹⁶.

Uma reflexão interessante é pensar por que a educação emancipadora é tão ameaçadora aos olhos dos empresários. Seria porque inscreve a organização como um espaço social e político em que convivem cidadãos, mais do que os técnicos racionais que a perspectiva burocrática definiu? Como tal, podem lutar por direitos para fazer daquele espaço um espaço mais humano. A emancipação dos homens via educação implica uma presença humana, ética, e por isso livre, autônoma – o que pode ser uma ameaça ao *status quo* empresarial. Um ensino baseado na reprodução do conhecimento, como é o caso da Administração, assume o mesmo pressuposto de neutralidade asséptica do método pedagógico e da alienação consentida da aprendizagem, negando ao estudante a possibilidade de posicionamento crítico frente ao que lhe é ensinado como certo. Quando há compromisso com a emancipação, o processo produtivo de ensino fica em um segundo plano, adquirindo mais relevância as necessidades concretas dos que vão aprender. De nada vale conhecimento que, de fato, não lhes diga respeito e que lhes seja imputado mais como uma sina à qual têm de se conformar do que como um futuro, para o qual podem contribuir com o seu aprendizado.

¹⁵ Ainda que haja um quadro em que o professor consiga reproduzir, dentro da sala de aula, a dinâmica do *magister dixit*, o que Demo (1987) denomina de argumento de autoridade, não é pequeno o aumento das prerrogativas dos estudantes em função de um processo amplo de “clientelização”. As margens de autonomia operacional do professor se encontram cada vez mais estreitas, em função de um processo de pressão de “dentro para fora”, isto é, nas salas de aula que precisam ser conduzidas de forma “atraente” aos olhos dos estudantes. E também se verifica uma pressão “de fora para dentro”, por meio de pressões das organizações de educação superior para que concepções e práticas educacionais sejam ajustadas aos estudantes-clientes (MCNAY, 2007).

¹⁶ Não é porque os sindicatos enfrentam um quadro desfavorável que acabou a resistência nas organizações. A sindicalização é apenas uma das formas que a luta pela recriação social pode assumir. A condenação e o anúncio da morte de todas as resistências pelo enfraquecimento sindical é um engodo politicamente comprometido com a desarticulação de qualquer recusa ao pensamento único (FORRESTER, 2001).

Como sustenta Brandão (1985, p. 68), “nada mais quadrado... do que enquadrar o método. Do que pensá-lo como uma forma sobre o fazer, e não como uma forma de fazer”. Esta reflexão vale no sentido de levantar questionamentos sobre o foco no professor, sobre a forma e sobre o conteúdo do ensino de Administração. O foco no professor, que detém todas as respostas – ou pelo menos as certas, as que os estudantes devem repetir – impossibilita a emancipação dos estudantes porque parte da premissa de que há o “certo”, acabado e inquestionável, o qual precisa ser aprendido para ser repetido cotidianamente. A forma diz respeito a como o ensino é viabilizado, e assiste-se, não raro, a salas de aula se transformarem em verdadeiros picadeiros, em que professores se desdobram para satisfazer às necessidades de entretenimento dos estudantes, mastigando o conteúdo tanto quanto possível, e lubrificando a engrenagem do processo produtivo-pedagógico. O conteúdo, a dimensão mais importante, ao invés de definir, termina sendo configurada pelas outras duas, chegando aos estudantes apenas migalhas de conhecimento, que pouco contribuem não apenas para que a experiência de aprendizagem seja socialmente relevante como pessoalmente estimulante. E com isso concluem o curso de Administração legiões de profissionais orientados apenas a repetir o que lhes foi dito que era o certo, que foi aprendido de forma interessante e sem problemas. A dimensão do sofrimento na aprendizagem (AKTOUF, 2005) não faz parte deste processo, sendo o prazer moeda corrente na graduação e o grande prêmio a ser alcançado no ambiente profissional (PAGÈS et al., 1987).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo teve-se como objetivo apontar os limites da concepção e da estruturação atualmente verificadas o ensino superior em Administração e discutir as possibilidades de outra formação, baseada na educação crítica. Na primeira seção, a discussão tomou como base o quadro atual de mercantilização da educação atualmente verificada no nível superior, direcionada para o trabalho, e não para o homem. Esta instrumentalização subverte os princípios da educação ao “coisificar” o estudante, o professor, e o processo educacional. Nessa perspectiva, todos passam a ser fatores de produção, com papéis definidos e estanques no processo produtivo de reprodução do conhecimento e com valor de troca definido por antecipação. Não é preciso comentar que o valor de uso se dilui sob o argumento da utopia pedagógica, fazendo como que dimensões como a ética adquiram nuances de “luxo desnecessário”, já que é necessário aprender apenas a técnica e sua operacionalização. Nas duas seções seguintes, a discussão girou em torno da estruturação da organização da educação superior no Brasil, especialmente no que se refere à legislação e ao currículo, e os impasses decorrentes das contradições nestas duas dimensões. Isso incluiu os conteúdos, o perfil e as demandas dos estudantes, o perfil dos professores, as práticas em salas de aula, e a forma de inserção dos profissionais recém-formados no mercado de trabalho.

Não obstante haver algumas iniciativas no sentido de demonstrar que o ensino em Administração pode se valer de outras formas além da matriz prescrição-aplicação-resultados (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006; FARIA; MENEGHETTI, 2005, por exemplo), a maioria das práticas em termos pedagógicos na área enfoca a “transmissão para o uso” mais do que o posicionamento para a criação do conhecimento. A consequência direta é que os administradores são formados com a visão de que serão verdadeiros solucionadores

dos problemas organizacionais ao porem em prática os modelos e técnicas que aprenderam na universidade, quando efetivamente não o são. Toda a perspectiva humana e emancipatória fica à margem do processo, havendo, conseqüentemente, mais treino para a execução operacional e acrítica do que educação para a libertação humana e politizada.

Ao reforçar a capacidade crítica do educando, o professor estimula sua insubmissão. Como isso ocorre em escolas de administração? Justo por ter um conteúdo técnico, voltado para uma questão de demanda de mercado mais do que de emancipação, não se pode estimular esta insubmissão porque se trata de um conhecimento essencialmente aplicado, com papel definido em um contexto específico, não aberto a questionamentos. As relações de poder entre professor e estudantes, assim, se são autoritárias, hierarquizadas e baseadas na dominação, nada mais fazem do que refletir relações macrossociais de poder, em que os papéis de dominadores (e seus representantes) e dominados estão pré-definidos e não abertos a reformulações. Nada há de natural neste movimento, que é historicamente construído para atender a interesses de cunho capitalista, e não a uma dimensão propriamente humana. Um desdobramento é que os que discutem a humanização da educação superior em administração, são taxados de utópicos ou de alienados, quando mais longe não poderiam estar disso, ao reforçar o **social** de uma ciência que só tem sido **aplicada**.

Assume-se nesse artigo que “ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção” (FREIRE, 1998, p. 52). O ensino que apenas reproduz, condicionando os estudantes a um processo de submissão-memorização-repetição não se compromete com sua emancipação, mas com a manutenção da supremacia da técnica e com a valorização do sistema em detrimento do humano. Como falar então de profissionais reflexivos, capazes de analisar, criticamente, a realidade que se lhes apresenta, se tudo em que foram treinados se refere a uma concepção compartimentalizada nos moldes tayloristas? A reflexividade implica autonomia e liberdade, necessárias ao exercício analítico efetivo. E isso ameaça um sistema que se mantém às custas da formação técnica e alienada de batalhões de administradores pouco comprometidos socialmente e voltados apenas para o que é importante para eles próprios e para a organização

Pelos argumentos apresentados, o caminho para a educação superior em Administração se mostra mais interessante em outro sentido: libertar as mentes do jugo tecnicista para que os indivíduos possam aprender – no sentido mais amplo da palavra – o que lhes parecer mais interessante como homens e mulheres. Por um lado, isso significa abandonar, de uma vez por todas a perspectiva do *magister dixit*: o professor exerce autoridade, não a possui. Assim, se corporifica um ideal de emancipação, se não se sente ameaçado pelos estudantes, se vê na diferença possibilidades de crescimento, pode contribuir para que se conte outra história. Uma narrativa em que o mercado compete com outras possibilidades, em que o trabalhador não se sobrepõe a todas as outras facetas humanas. Este caminho é longo, sem receitas e nem prescrições, e, sem dúvida, problemático, mas necessário, mesmo porque basta de ilusões harmoniosas e conservadoras na educação superior.

Artigo submetido para avaliação em 12/06/2011 e aceito para publicação em 18/08/2011

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- AKTOUF, O. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.
- AKTOUF, O. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica**: a síndrome do Avestruz. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, ed. 137, seção 1, p. 26-27, 19 jul. 2005.
- CLARK, P. The commercialization of university research and economic productivity. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 1, p. 133-144, 2007.
- COSTA, M. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- ENGWALL, L. Universities, the State and the market: changing patterns of university governance in Sweden and beyond. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 3, p. 87-104, 2007.
- ENRIQUEZ, E. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. In: PRESTES MOTTA, F. C.; FREITAS, M. E. (Org.). **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. Razão tradicional e razão crítica: os percursos da razão no ensino e pesquisa em administração na concepção da teoria crítica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXIX, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.
- FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

FISCHER, T. M. D. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, edição especial, p. 121-139, 2001.

FISCHER, T.; WAIANDT, C.; SILVA, M. R. Estudos organizacionais e estudos curriculares: trajetórias simétricas e convergências inevitáveis. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, IV, 2006, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAD, 2006.

FORRESTER, V. **Uma estranha ditadura**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: senso da educação superior 2009. Brasília: INEP, 2010. 37 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior**: Graduação (1980-1998). Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>> Acesso em 22 jul. 2011.

KUMAR, S.; DASH, M. K. Management education in India: trends, issues and implications. **Research Journal of International Studies**, London, n. 18, p. 16-26, Jan. 2011.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MCNAY, I. Values, principles and integrity: academic and professional standards in UK higher education. **Higher Education Management and Policy**, Paris, v. 19, n. 3, p. 43-66, 2007.

MISOCZKY, M. C. A.; ANDRADE, J. A. Uma crítica à crítica domesticada nos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 193-212, jan./mar. 2005.

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

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge creating company**. New York: Oxford University Press, 1997.

PAIVA, K. C. M.; SARAIVA, L. A. S. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 145-158, abr./jun. 2005.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Por uma pedagogia crítica em administração: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXX, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

PAES DE PAULA, A. P.; WOOD JR, T. Pop-management: contos de paixão, lucro e poder. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 9, n. 24, p. 39-51, maio/ago. 2002.

PRESTES MOTTA, F. C. As empresas e a transmissão de ideologia. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 38-47, nov. /dez. 1992.

PRESTES MOTTA, F. C. Organizações: vínculo e imagem. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 5-11, jul./set. 1991.

RAINBIRD, H. El Trabajador por cuenta propia: ¿Pequeño empresario o asalariado encubierto? In: POLLERT, A. (Coord.). **¿Adiós a la Flexibilidad?** Madri: MTSS, 1994.

SARAIVA, L. A. S.; BAUER, M. C. L.; PAIVA, K. C. M. Desafios no universo das organizações de educação superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2009.

SARAIVA, L. A. S.; IRIGARAY, H. A. R. Notas sobre a mercantilização do substantivo. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 79-90, jan./jun. 2010.

SCHULTZ, T. W. **Human resources** (Human capital: policy issues and research opportunities). New York: National Bureau of Economic Research, 1972.

SCHULTZ, T. W. **The economic value of education**. New York: Columbia University Press, 1963.

ŠKUDIENĖ, V. Quality of undergraduate management studies in a changing university environment. **The Quality of Higher Education**, Vilnius, n. 2, p. 166-173, 2005.

SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

SPENCER, J.; BLANCHARD, K. H. **O gerente minuto**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TREJOS, M. E. Calidad total, control y trabajo. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, São Paulo, n. 6, p. 167-178, 1997.

VILELA, R. A. T. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, L. A.; TURA, M. L. R. (Org.). **Sociologia para educadores 2**: o debate sociológico da educação no Século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

WARAH, Ä. The manager as coach. **Optimum**, Ottawa, v. 29, n. 2/3, p. 43-47, June 1999.

WENYAO, F.; WATSON, D. (Ed.). **National policy on higher education management** – collected works of Sino-UK joint programme. London: British Council, 2008.

ZARIFIAN, P. Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas. **Tempo Social**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 119-130, 1991.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.