

LARISSA BRANDELLI BUCCO

**Educar & Formar para o Mercado:
Pronúncias desde os fundamentos da Dialética Negativa de quem hoje
sistematiza e gerencia o Curso de Administração em duas
universidades públicas gaúchas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aida Maria Lovison

**Porto Alegre
2010**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Handwritten signature of Vera Maria Vidal Peroni in blue ink.

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni
(UFRGS)

Handwritten signature of Cláudia Simone Antonello in blue ink.

Prof.^a Dr.^a Cláudia Simone Antonello
(PPGA/EA/UFRGS)

Handwritten signature of Neusa Rolita Cavedon in blue ink.

Prof.^a Dr.^a Neusa Rolita Cavedon
(PPGA/EA/UFRGS)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aida Maria Lovison

Área de Concentração: Organizações

Curso: Mestrado Acadêmico

Porto Alegre, 07 de Junho de 2010.

DEDICATÓRIA

Às duas únicas pessoas que entenderam o meu processo de mestrado, minhas angústias e minhas alegrias, e que foram minha companhia constante nas conquistas e nas dificuldades. Pelo amor, pelo carinho e pelo entusiasmo, **Pai e Mãe**, dedico-lhes o meu trabalho e os frutos advindos dele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me carregou em Seus braços nas horas mais difíceis dessa caminhada.

A meus pais por propiciarem minha vinda para Porto Alegre para estudar na UFRGS. Por todo o suporte estrutural (casa, comida, contas telefônicas, viagens etc.) e suporte psicológico (as horas de terapia ao telefone, os colinhos, os abraços, os votos de confiança). Por trabalharem comigo, virando as madrugadas escrevendo blocos de notas, lendo textos difíceis e destacando as partes mais importantes para eu dar conta do volume de leituras, indo a campo estudar para cumprir exigências de disciplinas, viajando de Rio Grande para Porto Alegre toda e qualquer vez em que eu disse: preciso de um de vocês aqui. E não foram poucas.

A Aida, por ter me tratado como a uma filha, por ter me feito senti-la como uma mãe, tantas vezes, quando minha família estava distante. Pela dedicação incondicional ao nosso trabalho – porque esse trabalho que segue possui duas autoras. Pelos ouvidos atentos, pelas palavras doces, pelos ternos abraços. Por ser meu exemplo de vida e de profissional.

A meu orientador de iniciação científica, Márcio Bauer, por ter me revelado o mundo da pesquisa e da docência, além de insistir para que eu me tornasse orientanda da Aida.

A três colegas muito especiais do mestrado, que dividiram comigo as experiências na Escola de Administração da UFRGS e, acima disso, que compartilharam as experiências, felicidades e angústias da vida: Elieti, Rosana e Nicole.

Ao Rafael, meu namorado, que entrou na minha vida já no meio do processo de mestrado: chegou no olho do furacão e ainda está esperando a tempestade passar. Por ser minha companhia constante nos últimos dias de trabalho, por ter me ajudado com as transcrições e por sempre me dar forças para continuar. Agradeço pela paciência, pela compreensão, pela dedicação e amor.

A meu irmão Guilherme por ter me emprestado seu ombro para chorar. Pelas piadas e momentos de descontração. Pelas conversas ao telefone e MSN, além das visitas em Poa.

A Regina Rache, minha psicóloga, que apesar da distância e da minha falta de tempo, me assistiu tantas vezes e me tranqüilizou sempre, afirmando que todas as dificuldades eram passageiras.

Ao Fábio Emerim, meu professor de inglês, que tantas vezes me acalmou nos momentos de leituras difíceis e que passou horas e finais de semana estudando sociologia (em inglês, obviamente) comigo.

A todos os amigos que ouviram minhas lamentações e que me incentivaram a continuar. Que riram e que me deram conselhos impagáveis de como lidar com as dificuldades do mestrado.

Aos professores do PPGA e PPGEdu da UFRGS que contribuíram para a minha formação teórica.

Ao CNPq pela bolsa concedida para financiar meus estudos durante os dois anos de mestrado.

E, finalmente, um agradecimento especial às professoras Vera Maria Vidal Peroni, Claudia Simone Antonello e Neusa Rolita Cavedon por aceitarem o convite e participarem da minha banca de dissertação, trazendo contribuições fundamentais.

“Trata-se de viver: a filosofia não tem outro fim nem, de resto, outra chance. Mas como sobreviver? É a questão a que a filosofia quer responder e que a justifica. Sem essa exigência vital (ou existencial, ou ética, pouco me importa a palavra), a filosofia, na verdade, não valeria uma hora de esforço e Pascal é que teria razão. Para que multiplicar os conceitos e as provas (conceitos sempre aproximados! provas sempre incertas!), se eles deixam a infelicidade intacta ou a angústia inalterada? A filosofia é uma arte de viver antes de ser um ofício, uma disciplina muito mais espiritual do que universitária, uma aventura muito mais do que uma especialidade. Os gregos, que inventaram essa palavra, não se enganaram: se é necessário pensar melhor (filosofar), é antes de mais nada para viver melhor, e é o que importa, o que salva a filosofia da conversa fiada, e os filósofos, do ridículo. ‘Não se deve fingir que se filosofa, mas se deve filosofar para valer’, dizia Epicuro; ‘porque não precisamos parecer estar em boa saúde, mas estar de verdade’”.

André Comte-Sponville

RESUMO

Esta dissertação surge da inquietação do pesquisador frente a um mundo que se deteriora lentamente. A partir desse contexto, os problemas analisados situam-se no campo da Educação. Em termos de realidade concreta, o estudo se realiza no Ensino Superior, na área de Administração, mais precisamente no campo dos Estudos Organizacionais, fulcro de onde se interroga, em última instância, a formação do Administrador. O exercício de leituras sobre as condições, as características e o contexto da educação na realidade brasileira e a opção de trabalhar com universidades conduziram à escolha de um método de análise hábil o bastante para tirar da opacidade aquilo a que este trabalho visa. Assim, do ponto de vista teórico e metodológico, lança-se mão de um processo analítico embasado nos princípios básicos da Dialética Negativa de Theodor Adorno. Tem-se então como objetivo geral do estudo o intento de cernir a visão de educação presente nos contextos em estudo, dando relevância aos elementos que, no entendimento de quem sistematiza e gerencia o currículo, conformam o ensino nos cursos de graduação em Administração em duas universidades públicas gaúchas. Os resultados da análise mostram que, de um modo geral, não há clareza de parte dos próprios administradores dos cursos de graduação sobre qual é o seu papel nesse processo, qual a importância da Universidade enquanto formadora, qual a razão de se formarem Bacharéis em Administração ou, ainda, quais as contribuições que estes profissionais podem trazer para a sociedade. Isto leva à reflexão de que talvez seja preciso voltar às origens dos cursos de Administração no país, defrontá-los com a realidade atual e questionar nos termos da Filosofia: “Por quê?, O quê?, Para quê?”

Palavras-chave: Educação, Graduação, Administração, Dialética Negativa.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the researcher's preoccupation with a world that slowly deteriorates. Within this context, the problems analyzed are in the field of Education. In more concrete terms, this study takes place in Administration Higher Education, specifically in the field of organizational studies, the fulcrum from which it is questioned, ultimately, the education of administrators. The exercise of reading about the conditions, characteristics and the context of Brazilian education, and the possibility of working with universities led to the choice of an analytical method, skilled enough to unshadow what this study aims. Hence, from a theoretical and methodological point of view is used an analytical process grounded in basic principles of the Negative Dialectics of Theodor Adorno. Therefore, the main objective of the study is to shake the vision of education present in the studied contexts, giving relevance for what, in the understanding of those who organize and manage the curriculums, shapes teaching in Administration undergraduate courses in two public universities of the state of Rio Grande do Sul. The results showed that, in general, there is no clearness on the part the undergraduate courses administrators on what is their role in this process, how important is the university as an education facility, why educate Bachelors in Administration or even, what contributions those professionals can give to the society. This leads to the reflection that it is necessary to go back to the origins of Administration High Education courses in the country, contrast them with the current reality and question with philosophy terms: "Why?, What?, What for?"

Key-words: Education, Higher Education, Administration, Negative Dialectics

SUMÁRIO

PREÂMBULO	11
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVO GERAL	19
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM UM MUNDO ADMINISTRADO	21
2.1 O DESENCATAMENTO DE MUNDO E A EMERGÊNCIA DE UM MUNDO ADMINISTRADO	21
2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: VERSO E REVERSO	24
2.3 DO SISTEMA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	26
2.4 AS CONTRADIÇÕES DA LÓGICA DOMINANTE: INFLEXÕES NO ENSINO E NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	29
3 EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: EXIGÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE QUE QUEREMOS	37
3.1 EDUCAÇÃO: O AMPLO CENÁRIO	38
3.2 A EDUCAÇÃO COMO SEMENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	42
3.2.1 Educação e Práxis Libertadora: um compromisso ético com a humanização..	44
3.3 EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: QUAL SERÁ O FUTURO DAS FÁBRICAS DE ADMINISTRADORES?	50
3.3.1 O Ensino da Administração no Brasil	51
3.3.2 A Formação de Administradores: dos problemas e das possibilidades	55
3.4 COMO TRABALHAR TEÓRICA E METODOLOGICAMENTE COM TODA ESSA COMPLEXIDADE?	57
4 SOBRE A DIALÉTICA E SEUS FUNDAMENTOS	59
4.1. A DIALÉTICA NEGATIVA DE ADORNO	62
4.1.1 Para que uma Dialética Negativa?	66

5 PROCESSUALIZAÇÃO DA PESQUISA: DA COLETA À ANÁLISE DOS DADOS	69
5.1 A ESCOLHA DO MÉTODO	70
5.2 O CAMPO DE PESQUISA	71
5.2.1 A UFRGS e o Curso de Administração	72
5.2.2 A UERGS e o Curso de Administração	73
5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	74
5.3.1 LDB e Diretrizes Curriculares – CNE/MEC	75
5.3.2 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UFRGS ..	77
5.3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UERGS ..	79
5.4 ENTREVISTAS QUALITATIVAS	81
6 O OLHAR DIALÉTICO NEGATIVO SOBRE OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO	83
6.1 O ATUAL MOMENTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES	84
6.2 A REALIDADE DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ANTE A COMPLEXIDADE	92
6.2.1 Análise Documental	93
6.2.2 E os Administradores dos cursos estudados, o que nos dizem a esse respeito?	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO	109

PREÂMBULO

Elaborar uma dissertação não é uma tarefa fácil. É um desafio que o próprio pesquisador impõe a si mesmo, na medida de suas exigências e do resultado que prevê alcançar. Quando ingressamos num curso de mestrado, provavelmente só vislumbremos dois estágios: o momento “presente”, ou seja, o ingresso, e a previsão de término, ou seja, a dissertação defendida. Mas, por diversas razões, o processo de mestrado não é dimensionado adequadamente. Pelo menos, comigo foi assim.

Em janeiro de 2008 concluí a Graduação em Administração com Ênfase em Empresas, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na cidade de Rio Grande/RS e, em março do mesmo ano, me mudei para Porto Alegre/RS para iniciar o Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, na Área de Concentração de Organizações, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A aula inaugural se deu às 14h do dia 06 de março de 2008, na sala 301 do CEAD/EA/UFRGS, à Avenida João Pessoa, nº 155. Hoje posso dizer que o embrião dessa dissertação foi fecundado naquele exato momento.

As leituras, os autores, os trabalhos, as aulas, os debates, os professores, as felicidades e os desencantos deste curso me levaram ao encontro com a professora Aida Maria Lovison, hoje minha orientadora, e às leituras pesadas, perturbadoras e apaixonantes da disciplina de Introdução à Filosofia da Ciência, isso já em agosto de 2008. Uma longa gestação, com suas complicações e suas alegrias.

Mas é preciso voltar um pouco mais no tempo. É lá na década de 1990, quando ingressei no Ensino Fundamental, que esta minha paixão pela docência remonta. Minha mãe, que possui licenciatura em Letras-Português, sempre que perguntava o que eu desejava ser quando crescesse ouvia uma resposta que, apesar da identificação, não lhe soava bem: “Mãe, eu quero ser professora”. Eu passava horas dos meus dias brincando de “escolinha” preparando aulas, provas e tudo mais. Com o passar do tempo achei que realmente a docência estava descartada, o trabalho era cansativo e os salários não eram recompensadores. Depois do vestibular realmente tive certeza de que esse não era o meu caminho, principalmente “forçada” pela realidade de pouca ênfase acadêmica que o meu curso tinha naquela universidade. Eis que então fui convidada pelo meu primeiro orientador, professor Márcio Leal Bauer, para ser bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Naquele ano de 2004 meus desejos de infância passaram a ser reconsiderados, e a possibilidade de ser professora me voltou à mente, mas agora pensando em trabalhar no Ensino Superior. Tudo colaborou para que em 2007, já no último ano da faculdade, eu me inscrevesse para a prova da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e, tendo sido aprovada, me inscrevi então para as seleções em nível de mestrado.

Coincidências? Eu acho que não. Mas com certeza foram encontros muito felizes: o Márcio, a Área de Estudos Organizacionais, a Academia; a Aida, a Filosofia e o tema de dissertação. Também não posso deixar de mencionar os dois semestres em que acompanhei as aulas da professora Aida ministradas para a Graduação em Administração na Escola de Administração/UFRGS durante meu Estágio Docente, na Disciplina de Filosofia e Ética na Administração. Todos aqueles alunos com quem aprendi muito também foram encontros felizes. E eis que me encontro aqui, dando início ao texto que apresenta o meu trabalho e que também me apresenta. Vamos a ele.

1 INTRODUÇÃO

Os textos filosóficos dificilmente nos dão respostas; muito pelo contrário, interrogam, fazem surgir o espanto e, em lugar daquelas, instigam à reflexão, um pensamento crítico, radical e atento: eles nos ensinam a fazer uma leitura lúcida e responsável do mundo e da vida. Essa dissertação surge disso: da dúvida, da inquietação e da inconformidade geradas pelo embate com os textos filosóficos, “indagações axiais da vida, do mundo, da história e do destino humano. A filosofia procura colher a realidade pelo seu avesso e pela sua radicalidade. Daí nascem as grandes visões” (UNGER, p. 11, 2000).

A denúncia de uma crise de proporções planetárias não é nova. No final da década de 1940, Adorno e Horkheimer (2006) já apontavam a iminência de um colapso com a primeira edição de “Dialética do Esclarecimento”¹. Inúmeros cientistas e estudiosos dos mais diversos campos a eles se sucederam: mais de 60 anos depois, os problemas só se agravaram, quando então passar a ressaltar a voracidade dos então tempos atuais, “na expressão clássica dos gregos, sua *hybris* (desejo desenfreado, ambição desmesurada, quebra da justa medida)” (UNGER, p. 13, 2000).

Um dos traços marcantes da reflexão que hoje repensa o político é a consciência de que é preciso ir aos fundamentos civilizacionais e espirituais da crise que vivemos. Esta crise é a expressão de uma sociedade fragmentada, de uma civilização que dissociou corpo e espírito, luz e mistério, ser humano e Cosmos. Na busca sempre crescente de estabelecer um controle e dominação sobre a natureza, sobre os outros homens e sobre os próprios ritmos da vida, perdemos uma dimensão essencial da experiência humana: aquela que o pensador grego Heráclito (séc. VI a.C.) expressou quando disse: ‘A morada do homem é o extraordinário’. Resgatar esta experiência se dá na medida de nossa possibilidade de re-encantar o mundo, o que na verdade significa re-encantar o nosso olhar. Para isso somos chamados a uma mudança de consciência, um repensar de quem somos e de qual o nosso lugar no Todo (UNGER, p. 15, 2000).

Mais uma vez: essa dissertação surge da dúvida, da inquietação e da inconformidade geradas pelo confronto com os textos filosóficos. “Para Platão, o discípulo de Sócrates, a Filosofia começa com a *admiração* ou, como escreve seu discípulo Aristóteles, a Filosofia começa com o *espanto*” (CHAUI, 2008, p. 18.). Espanto que comunga também com a manifestação de Félix Guattari², quando sob o registro das Três Ecologias – a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana – manifestava no início da

¹ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. GmbH, Frankfurt am Main: Suhrkamp Alemanha, 1947.

² Félix Guattari (1930-1992) / Obra: GUATTARI, F. *As três ecologias*. [1º ed: 1990]. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

década de 1990, a sua indignação perante um mundo que, do seu ponto de vista, se deteriora lentamente. Outra vez, muitos anos se passaram, e os problemas ecológico-biológicos, humanos e sociais, apontados pelo autor, se agravaram. A sociedade mundial chega a um momento de esgotamento de recursos.

Neste contexto de evidências, Giannetti (2008) propõe que pensemos sobre o projeto Iluminista de conquista da felicidade tal como se constituiu por meio do progresso científico e material. O conceito de progresso do Iluminismo Europeu do século XVIII, afirma Giannetti (2008, p. 22), “assinala uma clara ruptura em relação às ideias dominantes no mundo antigo, medieval e renascentista. Na aurora do pensamento moderno, sob o efeito inebriante da ‘tripla revolução’ (científica, industrial e francesa) a crença no progresso foi aos céus”.

Se o homem é produto do ambiente em que ele se forma e se o ambiente tende a se tornar cumulativamente melhor pela ação dos próprios homens, nada mais natural do que supor que, à medida que o mundo ao seu redor progride, também os homens ampliarão a sua competência, como produtores de bens materiais e a sua capacidade de moldar a sua conduta de acordo com os princípios da razão. A ordem natural da providência divina, as leis imanentes da história ou um coquetel judicioso das duas coisas conspiravam para garantir que o rio do processo civilizatório, ainda que por vezes sinuoso ou inescrutável, corresse rumo a um final feliz. O desconcerto do mundo era o efeito de causas inteligíveis e remediáveis. Conquistas objetivas, colheita subjetiva. O horizonte resplandecia. Tudo prometia uma supersafra do bem-estar (GIANNETTI, 2008, p. 23).

Os autores supracitados destacam, em períodos distintos, o momento crucial em que o nosso mundo se encontra: desequilíbrios ecológicos somados à deterioração dos modos de vida humana. Não é felicidade ou bem-estar que estamos colhendo no momento presente. Guattari (2008, p. 08) é categórico ao afirmar: “O que está em questão é a maneira de viver sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico”.

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo

tempo. [...] Nas condições atuais, os próprios bens da fortuna convertem-se em elementos do infortúnio (ADORNO e HORKHEIMER, p. 14, 2006).

Com efeito, a vida em comunidade se encontra reduzida a sua mais pobre expressão, o que compromete a relação da subjetividade com sua exterioridade (social, animal, vegetal, cósmica), entrando num ciclo de infantilização regressiva (GUATTARI, 2008). Contudo, as instâncias políticas e executivas parecem alheias a esse fato e as suas implicações, adotando, no máximo, medidas tecnocráticas para a redução de danos, enquanto, só uma articulação ético-política é que poderia ajudar a esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 2008).

A Carta da Terra³ – criada em 1945, foi processada durante 57 anos, ratificada pela Unesco em 2000 e, finalmente, endossada pela ONU em 2002 – chama a atenção para a necessidade de assumirmos nosso caráter comunitário e nos responsabilizarmos efetivamente pelo mundo, pela vida e pela sociedade que construímos:

Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações (BOFF, 2003, p. 117).

Tal problemática, refere Guattari (2008), é a da produção da existência humana em um novo contexto histórico. Trata-se de buscar uma referência que “[...] indique linhas de recomposição das *práxis* humanas nos mais variados domínios” (GUATTARI, 2008, p. 15). E isso tudo implica em uma reconfiguração, pois como afirma Gentili (2008), o que se observa na configuração social não é um simples erro de método, mas sim um erro de sentido. É preciso recompor nossos objetivos a partir do movimento social atual.

³ A Carta da Terra trata-se de um documento com vistas à proteção do planeta Terra, oprimido pela exploração humana. Constitui-se num código de ética global por um desenvolvimento sustentável que propõe mudanças em nossas atitudes, valores e estilos de vida, a partir de três princípios interdependentes: os valores que regem a vida dos indivíduos; a comunidade de interesses entre Estados; e a definição dos princípios de um desenvolvimento sustentável. Sua elaboração foi iniciada no Fórum Global 92 (promovido pelas entidades da sociedade civil), que ocorreu paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (patrocinada pela ONU), na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1992. A *Comissão para a Carta da Terra* reuniu representantes dos cinco continentes, com cinco co-presidentes: da África e Oriente Médio, da Ásia e Pacífico, da Europa, da América Latina e Caribe e da América do Norte. Em 24 de março de 2000 a *Comissão*, que recolheu as observações de 53 Comissões Nacionais, publicou a redação final do documento (FERRERO, HOLLAND, 2004).

Também é evidente que vivemos um momento de crise política e econômica mundial, e as falências ocorridas, anunciadas ou iminentes de importantes bancos de investimento, das duas maiores sociedades hipotecárias dos Estados Unidos e da maior seguradora do mundo (SANTOS, 2008), são um exemplo claro. Com efeito, refere o autor, após anos de pregação Neoliberal nos Estados Capitalistas – se apresentava uma visão de que o Estado estava em crise, e por isso era preciso diminuir sua atuação, aparecendo o mercado como possibilidade de superar as falhas do Estado – o Estado norte-americano passou a intervir com grande magnitude na crise.

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita ‘destruição criativa’, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado ‘uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas’, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. Ele sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado (HARVEY, p. 13, 2008).

Embora o projeto neoliberal tenha dado mostras de sua incapacidade para gerir a vida em sociedade, tampouco saiu de cena ou perdeu credibilidade. Guattari, já nos anos 1990, põe em destaque uma das estratégias importantes deste sistema, o qual tende a

[...] descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, etc (GUATTARI, 2008, p. 31).

A Carta da Terra, no subitem “A Situação Global”, também destaca os problemas do modo de produção Capitalista:

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis (BOFF, 2003, p. 118).

Precisamos encarar os efeitos dessas práticas na vida cotidiana, individual, doméstica, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. A questão está em “[...] cultivar o dissenso e a produção singular de existência” (GUATTARI, 2008, p. 33), tese reafirmada por Lya Luft (2009)⁴: precisamos construir a nossa existência, e disso advém a liberdade. Uma possível solução para esse problema passa, segundo Guattari (2008), pela articulação da subjetividade em estado nascente.

E é na Carta da Terra que se afirma esta necessidade urgente de “[...] uma visão compartilhada de valores básicos para proporcionar um fundamento ético à comunidade mundial emergente” (BOFF, 2003, p. 119). Para isso são estabelecidos quatro princípios gerais de comprometimento. O primeiro princípio nos fala da importância de **Respeitar e cuidar da comunidade da vida**, o que contempla preservar o planeta e a vida em sua diversidade reconhecendo o valor e zelando pela dignidade de todos os seres, utilizando com bom senso os recursos naturais e lutando para a construção de sociedades democráticas justas, sustentáveis e pacíficas. O segundo princípio de comprometimento da Carta nos convoca a reconhecer a necessidade de **Integridade ecológica**, o que representa proteger e recuperar a integridade dos sistemas ecológicos, adotando planos de desenvolvimento sustentáveis, administrar a utilização de recursos renováveis e manejar a extração dos não-renováveis, ser cauteloso com os acessos que a ciência autoriza, e desenvolver modelos de produção, consumo e reprodução que preservem a capacidade regenerativa do Planeta.

Os dois últimos princípios gerais de comprometimento apontados pela Carta da Terra são **Justiça social e econômica** e **Democracia, não violência e paz**. Eles contemplam, respectivamente: (a) um compromisso com a erradicação da miséria, a preocupação e o cuidado para um desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável, igualdade e justiça relativa ao gênero e a eliminação discriminação, especialmente quando se tratam de minorias; (b) o fortalecimento das instituições democráticas, o que inclui participação aberta nos processos de decisórios; integrar, na educação escolar e na formação permanente, os conhecimentos, os valores e a capacidade necessária para uma vida sustentável; tratar todos os seres com respeito e consideração; e promover a tolerância e a paz.

Tais princípios são apontados como um novo começo a partir do compromisso e da responsabilidade de promover os valores expressos no documento. Para que isso ocorra, todavia, faz-se necessário um novo sentido de interdependência global e responsabilidade universal.

⁴ Lya Luft é colunista da Revista Veja. O texto aqui referenciado – A mentirosa liberdade – foi publicado na edição 2105 do dia 25 de março de 2009.

Nesse âmbito, afirma Guattari (2008, p. 51):

A promoção de valores existenciais e de valores de desejo não se apresentará, sublinho, como uma alternativa global, constituída de uma vez por todas. Ela resultará de um deslocamento generalizado dos atuais sistemas de valor e da aparição de novos pólos de valorização. A esse respeito é significativo que, nos últimos períodos, as mais espetaculares mudanças sociais se deram pelo fato desse tipo de deslizamento a longo prazo: seja no plano político, [...] seja no plano nacionalitário, [...]. Cabe aos novos componentes ecológicos polarizá-los e afirmar seus respectivos pesos nas relações de forças políticas e sociais.

Definitivamente o que está em jogo é a formação da nova geração, de uma sociedade nova. A empreitada é séria, mas é também necessária e recompensadora. É urgente a necessidade de enfrentar o aparente emaranhado de conceitos para atingir uma compreensão do mundo e dos seres dentro do mundo (Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira, 2001). Os indicativos para sua realização são exigentes:

Nós precisamos fazer uma revolução. Não será uma revolução política, mas mais básica do que a política, que é uma revolução ética. Isto é, quando falamos de ética, falamos dos comportamentos, falamos de alguns valores fundamentais que devemos realizar. E se não os realizamos, colocamos em risco a vida da espécie humana e a nossa própria vida. Colocamos em risco as bases físico-químicas, que sustentam a biosfera. E esses valores têm que ser fundados em algo muito evidente, que não precisa ser explicado, que imediatamente pode ser vivido, colocado em prática, porque o tempo urge, não temos muito tempo. E eu vejo que a base fundamental para sustentar uma ética humana é a ética do cuidado, a ética da compaixão, a ética da responsabilidade e a ética da solidariedade e cooperação. Esses quatro valores básicos são sustentados na essência mais fundamental, proto-primária do ser humano, porque a essência do ser humano, a base fundamental do ser humano, a última estrutura do ser humano, não é a razão; a última estrutura do ser humano é a fé, a sensibilidade, a amorosidade (BOFF, 2009, p. 1).

É neste contexto e com base em tais questões que nasce e se justifica a inquietação desta pesquisadora. E é aqui que nasce e se consolida a minha questão de pesquisa: **Quais subsídios adquirem maior relevância quando se analisa a formação contemporânea de administradores segundo os princípios operativos da Dialética Negativa?**

Como pode ser visto na questão exposta, os problemas sobre os quais me debruço situam-se no campo da Educação. Em termos da realidade concreta, o estudo se realiza no Ensino Superior, na área da Administração, mais precisamente no campo dos Estudos Organizacionais, fulcro de onde interrogamos e, em última instância, problematizamos a formação do administrador.

O exercício de leituras sobre as condições, as características e o contexto da educação na realidade brasileira e a opção por trabalhar com universidades me/nos conduziu à escolha

de um método de análise hábil o bastante para desvendar, tirar da opacidade aquilo a que este estudo visa: falo disto que dá o tom e que perpassa toda a dissertação do início ao fim: o recurso analítico aos princípios básicos da Dialética Negativa de Theodor Adorno.

Nesse sentido, trabalhamos com uma das principais obras do Autor, onde ele rejeita toda e qualquer visão sistêmica e totalizante da sociedade (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). Adorno propõe então um método/teoria respeitosos pelos direitos do “particular” e do “diferente” com proposições dialéticas que consideram outros elementos, que não só a “irritante”contradição (ABBAGNANO, 2007). Com este propósito, ele realiza uma crítica aos modos de vida contemporâneos e à forma como a transição da teoria para a prática não se efetivou, pois “justamente o princípio da identidade insaciável eterniza o antagonismo em virtude da opressão daquilo que é contraditório” (ADORNO, 2009, p.125).

Não foi uma decisão fácil, a de trabalhar com Adorno. Tal decisão trouxe implicações sérias e marcantes para a pesquisa e para o texto. Mas, a consciência clara de que a teoria utilizada pedia esse método, e de que o objeto de estudo pedia determinada teoria e, conseqüentemente, o mesmo método, nos levou a ratificar isto que, tão claro se apresentava. Assim, os princípios básicos da Dialética Negativa situam e auxiliam na construção do problema essencial de pesquisa.

Fundamentam esse processo os objetivos apresentados na seqüência.

1.1 OBJETIVO GERAL

Cernir a visão de educação presente nos contextos em estudo, dando relevância aos elementos que, no entendimento de quem sistematiza e gerencia o currículo, conformam o ensino nos cursos de graduação em Administração em duas universidades públicas gaúchas, processualidade teórica e analiticamente embasada nos princípios operativos da Dialética Negativa.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir os constituintes da Dialética Negativa a serem privilegiados no estudo da realidade atual do Curso de Graduação em Administração na UFRGS e na UERGS.
- Constituir o marco teórico de referência, identificando, por meio da análise documental e da pesquisa bibliográfica, os elementos que devem sustentar os roteiros de entrevista em profundidade.
- Realizar entrevistas semi-estruturadas e apoiadas em roteiros específicos junto a informantes-chave, ocupantes de cargos administrativos de peso atuantes na sistematização e no gerenciamento do currículo do curso de graduação em Administração nas instituições participantes da pesquisa.
- Sistematizar os dados, constituindo os temas que embasam processo de interpretação na pesquisa, atividade operada com base no método dialético.
- Especificar, tomados pela consciência da não-identidade, os condicionantes que, mesmo na opacidade, influenciam a formação de administradores na contemporaneidade.
- Propor algumas alternativas – na forma de utopia viável (FREIRE,1980, 1982, 1992, 2000, 2006, 2008) – para contribuir com o aprimoramento do ensino na área da Administração.

Determinados os objetivos que nos guiam, é preciso dizer que o alicerce conceitual que sustenta esse estudo merece uma adjetivação: é construído com o suporte de autores contemporâneos. O que se pretende dizer com isso é que apesar da desconexão e da defasagem temporal,

[...] é verdadeiramente contemporâneo aquele que não coincide perfeitamente com aquele [tempo], nem se adequa a suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual. Mas, justamente por isso, a partir desse afastamento e desse anacronismo, é mais capaz do que os outros de perceber e de apreender o seu tempo (AGAMBEN, p. 1, 2009).

Também se afirma aqui o horizonte dessa dissertação: “perceber e apreender o seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 1.). Trata-se, certamente, de um exercício coerente com nossa proposta filosófica alicerçada no conjunto deste trabalho: o preâmbulo, a introdução, os eixos teóricos, a processualização da pesquisa, a análise de dados e as considerações finais.

2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM UM MUNDO ADMINISTRADO

Esse capítulo trata, com suporte na Teoria Crítica, de contradições e impactos que o contexto político, econômico e social atual traz para sociedade e para a educação. A elaboração do texto vai do tema mais genérico, ou seja, o problema da mitificação da razão redundando num “mundo administrado” (ADORNO, 2009, p. 14), ao tema mais específico: o Sistema Educacional Brasileiro.

2.1 O DESENCATAMENTO DE MUNDO E A EMERGÊNCIA DE UM MUNDO ADMINISTRADO

Para dar início às nossas reflexões determinamos um ponto de partida histórico, buscando, através disso, contextualizar a situação presente, ou seja, encontrar, nos termos de Agamben (2009), um ponto de partida que nos localize no contemporâneo. Delimitamos, então, como o grande divisor de águas este que se refere à noção de progresso civilizatório e seu impacto sobre o desenvolvimento humano, o Iluminismo europeu, “[...] a ‘era da razão’ baseada na fé sobre o poder da própria razão” (GIANNETTI, 2008, p. 21).

O projeto Iluminista tratado, por Adorno e Horkheimer (2006), como *Esclarecimento* (*Aufklärung*)⁵, tinha como propósito o “processo de ‘desencatamento de mundo’, [processo] pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela” (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 7-8). Ou seja, propunha-se o rompimento com o pensamento mítico, o que libertaria os homens da dominação da igreja e dos senhores, em suma, nas palavras de Kant, libertaria o homem de sua menoridade⁶, e o colocaria frente ao desafio de responsabilidade sobre o seu

⁵ Trazemos, aqui, a explicação dada pelo tradutor de *Dialética do Esclarecimento*, Guido Antonio de Almeida, para a utilização da expressão **Esclarecimento**: *A tradução de Aufklärung por Esclarecimento requer uma explicação: por que não recorremos ao termo iluminismo, ou ilustração, que são expressões mais usuais entre nós para designar aquilo que também conhecemos como a Época ou a Filosofia das Luzes? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão esclarecimento traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de Aufklärung na linguagem ordinária* (ADORNO, T. HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006) [grifos nossos].

⁶ Termo utilizado por Immanuel Kant para designar o estágio de desenvolvimento intelectual da humanidade. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (*Aufklärung*) (5 de dezembro de 1783, p. 516). In: *Immanuel Kant: Textos seletos*. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p.63-71.

próprio destino. A natureza desconhecida perde assim seu potencial mítico e assustador para o homem que substitui o encanto pela racionalização e pela ciência.

O *Esclarecimento* a que Adorno e Horkheimer e os frankfurtianos, de um modo geral, se referem não se restringe a uma temporalidade, no sentido do movimento Iluminista. O *Esclarecimento* para os autores refere-se à luta do homem contra o desconhecido, o que não é em si, destrutivo: “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO E HORKHEIMER, p. 13, 2006). No entanto, a maneira como ele se apresenta na sociedade em suas “formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino” (ADORNO E HORKHEIMER, p. 13, 2006). O pensamento cegamente pragmático sucumbe ao “elemento destrutivo do progresso [...] e perde seu caráter superador” (ADORNO E HORKHEIMER, p. 13, 2006). A problemática assim exposta reside no fato de que o esclarecimento não assume a tarefa de refletir sobre seus momentos destrutivos, e por essa razão acaba assinando sua sentença de morte. Ao mesmo tempo em que o Esclarecimento é imprescindível para a edificação de uma sociedade mais justa, ele não refere os elementos aniquiladores do que é tratado como progresso (SORIA, 2008).

Ao nos perguntarmos, voltando um pouco no tempo, como era o amanhã de ontem, quais eram as expectativas e as visões de futuro das gerações que nos precederam podemos destacar o papel profilático da história das ideias e o caráter emancipador do pensamento em formação (GIANNETTI, 2008). Devemos, todavia permanecer atentos, fora o fato de que a verdade se insere em um movimento histórico, e não pode ser vista como algo imutável (ADORNO E HORKHEIMER, 2006). Dessa forma, os conceitos de esclarecimento e verdade

[...] devem ser compreendidos não apenas como histórico-culturais, mas como reais. Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva (ADORNO E HORKHEIMER, p. 13, 2006).

O projeto do Esclarecimento era o de tirar o homem das trevas do desconhecido e lançá-lo no caminho da dominação da natureza pela razão.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* (KANT [1783], p. 63, 2005).

Porém, nos diz ainda Kant ([1793], p. 69, 2005):

Se for aceita então a pergunta: “vivemos agora em uma época esclarecida [*aufgeklärten*]”? a resposta será: “não, vivemos em uma época de esclarecimento [*Aufklärung*]”. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso bom e seguro de seu próprio entendimento sem serem sugeridos por outrem.

Centanas de anos depois de Kant nos ter alertado disto, ainda não vivemos uma época esclarecida. E é isso que Adorno e Horkheimer (2006) nos ajudam a enxergar quando falam por meio da Dialética do Esclarecimento, mostrando as suas contradições e os seus paradoxos. Ou seja, a liberdade gerada pelo *Esclarecimento* traz implicações das quais os benefícios advindos não podem se desvincular. Chegaremos então a um tempo de pleno Esclarecimento? Em sua resposta Kant ([1793] 2005) diz que não se trata apenas de uma corrente filosófica: O *Esclarecimento* também é um processo.

Os autores da Dialética do Esclarecimento apontam o problema da mitificação da razão. Esta se refere ao fato do homem, quando na busca por ser senhor de si mesmo – pelo domínio da natureza – acaba se subjugando a ela.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si torna para-ele* (ADORNO E HORKHEIMER, p. 21, 2006).

E isto conversa com nosso problema de pesquisa na medida em que a crítica dialética tem por objeto de análise a civilização técnica, a lógica da indústria cultural e a sociedade de mercado que não perseguem outro fim que não seja aquele identificado com o progresso técnico. “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO E HORKHEIMER, p. 41, 2006). Dessa forma, referem os autores vivemos em um “mundo administrado” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 14).

Expostos a essa realidade, vemos a “recusa de assumir o peso da história que vivemos, uma recusa de pensá-la. Na verdade, o cinismo e a inércia, de uma lado, e o dogmatismo, de

outro, são formas de fugir à convivência com a perplexidade, ao desafio de novas indagações” (UNGER, p. 37, 2000). Como primeira etapa deste processo, um retorno a peculiaridades do Sistema Educacional Brasileiro.

2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: VERSO E REVERSO

Para dar início às reflexões acerca do Sistema Educacional Brasileiro, entendemos que é pertinente buscar as raízes que incitaram tal formação. Um relatório publicado em 2002 pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), elaborado pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC), expõe que é no período final do Brasil Império e início da República que começa a se delinear, neste território, uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Antes disso, a educação se fazia, principalmente, no âmbito da sociedade civil, por meio da Igreja Católica.

Tal relatório expõe que durante o Período Colonial (1500-1822) a educação tinha por objetivo assegurar o domínio dos portugueses sobre os escravos (índios e negros). Já no Brasil Império (1822-1889) é demarcada uma estrutura de classes, que se reproduz na educação. E é na Primeira República (1889-1930) que a educação começa a ser valorizada como um instrumento de reprodução das relações de produção.

Na transição de sociedade oligárquica para uma república, a educação brasileira sofreu significativas modificações. O Governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde no ano de 1930, quando também foi estruturada a universidade pela integração de diversas instituições isoladas de ensino superior, e criado o Sistema Nacional de Ensino. A Constituição de 1934 estabeleceu, por sua vez, a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação para coordenar e supervisionar todas as atividades de ensino nos diversos níveis. Assim, aos poucos, a sociedade brasileira foi se conscientizando da importância estratégica da educação para assegurar mudanças econômicas e políticas (OEI/MEC, 2002).

Os destaques históricos demarcados acima mostram a industrialização e a urbanização como fatores que influenciaram uma maior escolarização da população brasileira, dada a queda de analfabetismo que acompanhou o crescimento demográfico e da renda *per capita*. A economia de substituição de importações e o final da Segunda Guerra Mundial impuseram ao País novas necessidades para a educação. No ano de 1961 foi aprovada a Lei nº. 4.024 – Lei

de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – que estabeleceu parâmetros para a educação nacional. Seus dispositivos mais significativos eram:

- Tanto o setor público como o privado podem ministrar o ensino em todos os níveis;
- O Estado pode subvencionar a iniciativa particular na prestação de serviços educacionais;
- Flexibilidade de organização curricular – não é necessário um currículo único para todo o território.

Um dos aspectos marcantes do Sistema Educacional foi a expansão geral do ensino a partir da década de 1950. Entre os anos de 1950 e 1960 ocorreram as maiores taxas de expansão da alfabetização. Isto se relaciona ao fato de que, a partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo em grande parte dos municípios, o que também incentivou a matrícula em cursos profissionais ou pré-profissionais de nível primário. Porém, é importante destacar que os altos índices de expansão das matrículas, não se refletiam no acesso da população do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior, sendo este marcado por um alto grau de seletividade.

Por consequência, podemos dizer que, do ponto de vista interno, o atual Sistema Educacional Brasileiro é resultado de importantes modificações introduzidas nos anos de 1971, 1988 e 1996⁷. Posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9.394/96, que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Outras formas de ensino – como a educação especial e a educação indígena – ganharam especificidade nessa nova forma de organização.

⁷ Respectivamente: ano de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); segunda versão da Lei, que vigorou até a promulgação da mais recente no ano de 1996. A LDB regulamenta o sistema de educação brasileiro com base nos preceitos da Constituição Federal.

2.3 DO SISTEMA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse sentido, cabe voltarmos nossa atenção para as práticas pedagógicas nesse Sistema Educacional, práticas entendidas aqui como o movimento real da educação, ou seja, o exercício da atividade educacional. Refere Saviani (2008, p. 6) que “a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. Assim, podemos observar que as diversas modificações sofridas pelo sistema são acompanhadas por práticas pedagógicas peculiares e historicamente situadas.

O ‘desenvolvimento’ é um tema que, ao lado da questão da mudança, ocupa grande espaço no pensamento pedagógico brasileiro, sobretudo a partir da década de 1920, com o surgimento da ideologia nacional-desenvolvimentista, que teve seu apogeu na década de 1950 (GADOTTI, 2008). Com a instalação do regime republicano as pedagogias religiosas ficam nos bastidores da cena educacional brasileira e os esforços de renovação que instituem um sistema público amplo e democrático de educação vão se emaranhar aos ideais tecnicistas na década de 1970 (SAVIANI, 2008).

Na virada dos anos 1970 para os de 1980, enfatiza Saviani (2008), é visível o fato dos governos operarem por meio da escola com o intuito de reproduzir as relações sociais dadas pela formação da força de trabalho, tendo como função primeira garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar a dominação capitalista, pois como diz Gadotti (2000, p. 3) “o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade de sua educação”. A instituição escolar aparece como porta-voz dos interesses dominantes. O professor, todavia, contribui para a exploração na medida em que colabora para a formação de sujeitos conformados para o sistema de organização social, política e econômica vigente. Mas nessa mesma lógica o professor também sofria abusos: “era explorado para explorar, [...] era explorado na sua boa-fé” (SAVIANI, 2008, p. 448).

Na década de 1980 uma nova proposta educativa passa a circular, vindo em socorro do professor (e dos alunos também), postulando uma educação libertadora: são as chamadas pedagogias contra-hegemônicas, configuradas, nos termos de Saviani (2008) em uma educação crítica e promotora da transformação. O que permitiu isso, pergunta ele.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 413).

Essa década apresenta como particularidade as teorias sobre a educação, ou seja, aquelas teorias que analisam a educação na sua relação com a sociedade, com o objetivo de formular linhas básicas que orientem a atividade educacional. Nesse período foi empreendida a busca por teorias que não fossem simplesmente diferentes da pedagogia oficialmente aplicada, mas que se contrapusessem a ela. Se entendia, portanto, a necessidade de desenvolver pedagogias contra-hegemônicas e que servissem aos interesses dos dominados e não mais dos dominantes (SAVIANI, 2008).

Nessa efervescência, as idéias pedagógicas contra-hegemônicas eram revestidas por uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas. Tais idéias, entretanto, podem ser classificadas segundo duas modalidades. Uma primeira inspirada, principalmente, na concepção libertadora, elaborada e difundida por Paulo Freire, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações; outra, inspirada no marxismo, marcada pela centralidade na educação escolar, valorizando o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2008).

Mas tais pedagogias não tiveram força, e mantiveram-se apenas no âmbito de ensaio. A década de 1990 é marcada pelas reformas de ensino neoconservadoras, rendidas, no seu horizonte e conteúdo, ao poderio e à lógica de mercado (SAVIANI, 2008).

Nesse percurso, a contribuição de Gadotti (2008) imprime um olhar um pouco diferenciado, mas em real diálogo com as teses de Saviani (2008):

Nas décadas de 1970 e 1980 nossos debates educativos eram dominados pela questão da gestão democrática da escola e combate ao autoritarismo. Na década de 1990 o currículo ocupou esse espaço. A discussão do *projeto político-pedagógico* da escola continuou importante, mas o currículo foi o que mais ganhou espaço no debate das questões educacionais. Nesse período ganhou importância o debate da *avaliação*, institucional e da aprendizagem. Seria preciso mencionar ainda o valor da introdução das *novas tecnologias* na escola, principalmente do computador e da Internet, e a repercussão que este assunto vem provocando. A *politécnica* passou a ser uma exigência da era da informação, mesmo que não utilizemos tanto essa palavra, mas outras, como flexibilidade, atualização, pluralismo, etc. Há um nomadismo, uma mobilidade constante no campo profissional, que exige hoje uma formação mais geral do que específica. A cultura geral ganhou relevância (GADOTTI, 2008, p. 10-11).

Gadotti (2008) nos fala do estreito e histórico relacionamento mantido entre o desenvolvimento econômico-político-social e a educação desde a origem do Estado Brasileiro. A escola é apresentada como um produto a ser consumido, onde os que não a frequentam são inferiores, pois a educação é “um tesouro que trará ao seu possuidor ascensão social, profissional e prosperidade econômica” (GADOTTI, 2008, p. 84); ou nas palavras de Laval (2004, p.12), “o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre família e alunos para o ‘bem raro’ e, portanto, caro, da educação”. É um ponto recorrente entre diversos teóricos a crítica à escola capitalista, “em função dos resultados obtidos na prática pedagógica” (GADOTTI, 2008, p. 80), resultados estes relacionados ao simples acúmulo de informações e à prática da educação bancária⁸ (FREIRE, 2008a).

Com base no exposto, a produção intelectual, o pensamento pedagógico brasileiro de orientação crítica e progressista ganhou certo espaço recentemente, pelo menos na produção universitária, apesar de, na prática pedagógica, ainda encontrar muita resistência (GADOTTI, 2008). Isso se deve, segundo o autor, a um enraizamento histórico e predominante de conservadorismo. Tais considerações, ratifica Costa (2007), sintetizam o que podemos classificar como o retorno do pensamento educacional a um eixo economicista.

Ramos do Ó (2007), Doutor em História da Educação, salienta, por sua vez, que a escola mudou mais lentamente do que a população que a constitui. Observamos assim que as características da educação contemporânea remontam a um modelo criado no século XIX, baseado estruturalmente na formação de grupos homogêneos de alunos, que avançam por séries e onde existe uma relação direta entre estas e o conteúdo transmitido àqueles grupos. Essa é uma condição para um modelo educacional em desacordo com a atual realidade, seja de uma vida mais dinâmica ou de uma sociedade brasileira altamente heterogênea e com demandas educativas voltadas para a formação de sujeitos emancipados.

⁸ Na **concepção bancária da educação** “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. [...] Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes [alunos] com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da **ideologia da opressão** – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2008a, p. 65-67) [grifos nossos].

2.4 AS CONTRADIÇÕES DA LÓGICA DOMINANTE: INFLEXÕES NO ENSINO E NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Feita essa breve recuperação histórica a respeito do Sistema Educacional Brasileiro e das práticas pedagógicas auferidas, é oportuno apresentar, em sentido amplo, o que se entende por educação no contexto do estudo. Ou seja, a educação é entendida como um processo de humanização que se dá ao longo da vida, nos diversos círculos de convivência social, como na família, na rua, no trabalho, na escola. Nessa perspectiva, a educação é um acontecimento anterior ao surgimento da escola. Com a criação do sistema educacional, a escola vai se institucionalizando, e a educação da comunidade primitiva que reproduzia a igualdade, com o crescimento daquela, passa a reproduzir as desigualdades sociais (BRANDÃO, 2008).

Um problema histórico do qual a educação brasileira sofre é a qualidade. Oliveira (2007) faz uma análise confrontando a necessidade de universalização do ensino com o desafio da qualidade. O autor afirma:

Paradoxalmente, mais educação gera demanda por mais educação. [...] Ainda que não possa arguir com tranquilidade que a escola foi deixada para trás nesse processo [questão da qualidade], a idílica escola de privilégios de alguns, tivesse de fato qualidade, no momento em que os setores excluídos anteriormente passam a ingressar e permanecer no sistema, emerge com toda a força o desafio de lograr democratizar o conhecimento historicamente acumulado. A superação da exclusão por falta de escola e pelas múltiplas reprovações tende a visibilizar a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, remetendo ao debate acerca da qualidade do ensino. É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional [...] nos próximos anos (OLIVEIRA, 2007, p. 686).

A análise de publicações recentes sobre a questão da educação no Brasil na última década, apesar da diversidade temática – inclusão, aprendizagem, formação docente, violência, tecnologia, gestão, financiamento, etc. –, a qualidade do ensino, de uma forma ou de outra, está sempre na pauta. Isso porque tanto recursos técnicos e metodológicos que utilizados, como as reflexões e discussões que se fazem na área, objetivam assegurá-la.

Para tanto, a relação aluno-professor, conforme apontam Moreira e Kramer (2007), não pode estar pautada apenas em uma lógica de base instrumental. Porém, quando a noção de qualidade se funda em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a definem e adotam, é do nível instrumental que se lança mão para avaliar e promover a relação escola-professor-aluno.

Nessa linha, podemos observar que o sistema educacional ao qual estão subsumidos, principalmente, crianças e adolescentes nos países capitalistas Latino-americanos tem se mostrado falho no sentido de formar adultos livres, seguros e responsáveis. Observamos o grande contingente de adultos inseguros, incapazes de pensar por si mesmo e em geral preparados para o conformismo (MOTTA, 1990).

Na visão de Motta (1990), esse sistema educacional serve à reprodução do sistema burocrático, das amplas diferenças e barreiras sociais, ou seja, da manutenção do estado das coisas. É imprescindível atentar a quem e a que interesses tudo isso serve, e o que está por trás do discurso da educação. Quando se fala em educação como possibilidade de ascensão social e melhoria de condições de vida, observa-se claramente a realimentação do sistema burocrático, que por meio das instituições de ensino e imersa na cultura capitalista produziu mais uma engrenagem e um disseminador da ordem burocrática (MOTTA, 1990).

O sociólogo apresenta o poder burocrático e a lógica capitalista como derivações do modo de produção de dada sociedade e funcionando como técnicas de controle organizacional. Nesse contexto, a própria burocracia estatal assume aspecto semelhante ao de uma empresa de grande porte, seja pela sua atuação produtiva ou reguladora, seja por suas funções repressivas e ideologias cada vez mais fortes. Em seu sentido contemporâneo, a burocracia fundamenta-se em regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangente, expressando-se numa forma de conduta organizada segundo rotinas preestabelecidas, a qual rejeita o novo, o inesperado (MOTTA, 1990). Pode-se afirmar, no sentido exposto, que a burocracia só é eficiente enquanto sistema de poder. Ela é essencialmente competitiva e, por essa razão, sua ética conforma-se ao espírito capitalista. Há por trás das críticas à burocracia uma nítida imagem de roubo de vida, daquilo que pode ser mais valioso para o homem.

Aliás, para Motta (1990), processo de inculcação de formas de pensar burocráticas implica tanto as formas adequadas à dominação quanto à submissão. Esse processo começa cedo, na família, na escola, e progride sistematicamente nas diversas instâncias organizacionais da educação formal. Isso habilita os indivíduos a terem um desempenho apropriado aos ambientes de trabalho, e mais genericamente de convivência social, alienados. À medida que uma proporção crescente passa por tal processo de “burocratização psíquica” (MOTTA, 1990), o desenvolvimento de uma contracultura que negue essa mentalidade apresenta-se como um instrumento imperativo.

O sistema educacional contribui para a disseminação da burocracia através das pedagogias de formação do aluno e das práticas adotadas pela escola enquanto organização burocrática. Saviani (2008) relata, conforme anteriormente referido, que nas décadas de 1970

e 1980 tivemos no Brasil um ensaio para uma nova proposta de educação, embutido em um movimento por práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Mas a luta se perdeu nas reformas educacionais promovidas para a inclusão dos professores na chamada gestão democrática. Eles foram vítimas de uma falsa inclusão, quer dizer, de uma “inclusão excludente” incrustada no espírito das novas pedagogias – “concepção neoprodutivista –, [onde] os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários” (SAVIANI, 2008, p. 450). Há, nesta inflexão, um visível retorno a práticas pedagógicas anteriores, conformadas aos valores do capital.

Essas práticas podem ser visualizadas por meio dos sistemas de avaliação dos alunos, o modo de seleção e contratação de professores, entre outros. Assim, interpretarmos que a educação moderna convencional pouco se preocupa com o desenvolvimento da pessoa. Tal como revelam os seus cânones, é uma concepção de educação que opta, normalmente e com a cumplicidade dos pais, ansiosos por filhos “bem-sucedidos na vida”, pelo desenvolvimento funcional ou profissional. Busca-se formar boas engrenagens, no melhor dos casos, e não pessoas adultas, maduras individual e socialmente. Nesse processo, o ensino público convive com um ensino particular, onde o lucro funciona como principal mola do sistema (MOTTA, 1990).

Vemos que as reformas neoliberais implementadas na América Latina, nas últimas duas décadas, intensificaram a dinâmica de privatização da educação pública (GENTILI, 2008). No atual governo brasileiro visualizamos uma reação a tais acontecimentos com a promulgação do Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, o qual institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Aqui não há o objetivo de julgar o mérito de tal ação, apenas referir o objetivo, do atual Governo, que é este de criar condições para a ampliação do acesso e permanência de jovens na educação superior.

Gentili (2008) nos diz que os processos de privatização são sempre processos de transferência de poder da esfera pública para o mercado, para o que diversas políticas e mecanismos demonstram ampla contribuição: a implementação de sistemas de financiamento baseados em “fundos”; a distribuição de incentivos de produtividade e desempenho aos estabelecimentos educativos; o subsídio à demanda por meio de bônus educativos (pagos às famílias ou às próprias escolas); a pretensão de instituir sistemas de remuneração docente baseados em resultados; entre outros.

Ainda, segundo Gentili (2008), uma das razões que explicam a intensificação das privatizações no âmbito da educação relaciona-se ao fato de boa parte da responsabilidade pelo investimento educacional ter sido transferida para as famílias, gerando um retrocesso no sistema. Assim, os mais pobres, obrigados a financiar sua própria educação (de forma direta ou indireta), viram suas oportunidades educacionais tornarem-se ainda mais precárias. Para o autor, os governos latino-americanos não só privatizam a educação ao obrigarem as famílias a arcar com os custos da escola de seus filhos, mas também o fazem quando transferem recursos públicos a entidades privadas, que passam a exercer um poder normativo e disciplinador muito poderoso no interior do sistema.

Os defensores da liberdade de negociação (elites político-econômicas mundiais) e do individualismo são os responsáveis por justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda. Acredita-se assim, que “na medida em que se potencializa as habilidades e competitividades individuais, possibilitando a busca ilimitada de ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social” (FONTINELLES, 2002, p. 2).

O capitalismo, na medida em que deixa a empresa se organizar livremente, atinge alta eficiência. Porém, na medida em que dinamiza a produção, gera estruturas de poder que tornam inviável a sua distribuição equilibrada, e dessa forma perde-se a utilidade social. Por trás da visão neoliberal, ocorre um “a priori” extremamente simplificador, segundo o qual o mero volume de riqueza produzida levaria necessariamente a que sobre cada vez mais migalhas, incluindo gradualmente os excluídos (DOWBOR, 2002).

Para Marrach (2008, p.1), “qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, [...] abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade” são os ditames do discurso neoliberal para a educação. Com efeito,

a procura crescente pelos estudos de nível superior ocorre na América Latina, assim como em outras regiões do mundo, refletindo uma consciência de que a mudança nos meios de produção traz ferramentas que, para serem manipuladas, necessitam cada vez mais de uma formação especializada. E, além da operação, controle e manutenção de equipamentos de maior complexidade, as tarefas de administração e organização também requerem informação e reflexão de nível superior. [...] Uma educação superior de qualidade se transforma numa engrenagem essencial para a criação da riqueza de um país (ROCHA; NETTO, 2002, p. 77).

Diferentes universidades reagem com diversas respostas aos desafios e demandas atuais da sociedade. “Permanece a contradição qualidade X quantidade, mas temos a obrigação moral e estratégica de atender à crescente demanda por vagas sem descuidar da

qualidade” (ROCHA; NETTO, 2002, p. 79). Assim, o que se propõe neste trabalho é chamar à discussão o atual sistema de ensino superior composto, também por organizações cujo objetivo primordial é fornecer mão-de-obra conforme as necessidades do capital, demonstrando descaso com a qualidade de vida ou com a formação crítica-reflexiva dos alunos egressos desse sistema universitário.

Além dos problemas da qualidade, temos um outro tão grave quanto: a capacidade de o mercado de trabalho absorver toda essa mão-de-obra, em tese, mais qualificada. Propaga-se a idéia de que a formação superior trará melhores condições de vida, ascensão social e um bom salário. Mas essa propaganda está cada vez mais distante da realidade. “Diploma universitário na mão, conta bancária minguada e o quarto ainda ocupado na casa dos pais. Para milhares de jovens europeus, nem mesmo uma pós-graduação ou o domínio de línguas estrangeiras garantem o emprego na carreira sonhada” (QUALIFICADOS..., 2009, p. 1).

A universidade é chamada a ser democrática, inclusiva, para todos e de forma indiscriminada. Mas é preciso perceber que inúmeras vezes não é isso que se observa. Modelos elaborados e disseminados no Brasil por instituições como BID e BIRD estabelecem para a educação metas quantitativas, a respeito da escolaridade da população, *deixando de lado critérios e necessidades qualitativas da sociedade brasileira* (FONTINELLES, 2002) [grifos nossos]. Com um currículo fechado e uma avaliação calcada nos resultados – notas quantitativas do desempenho em provas e trabalhos – diversas instituições vêm dando mostra de sua incapacidade para educar.

O que também se observa, é que diferenças culturais e sociais são desconsideradas nos processos de aprendizagem e na avaliação do ensino. Assim, a igualdade formal nas pedagogias de ensino, apresentada como sendo democrática, mascara as desigualdades a que os jovens encontram-se submetidos. A escola, afirma Motta (1990), não se interroga sobre os métodos mais eficazes de transmissão de conhecimento a todos, na medida de suas necessidades, e na formação de adultos com consciência crítica ao invés de simples executores de rotinas.

Um tema objeto de recentes discussões e que interfere de forma determinante nessa interrelação concerne o processo de mercantilização da educação:

A ideologia igualitária e seus ideais universalistas, que inspiraram a constituição e expansão dos sistemas educativos, que justificaram a atuação dos Estados nacionais e foram âncoras da luta pela democratização política e social, são agora revisados. O argumento de que os Estados nacionais têm demonstrado pouca capacidade - quantitativa e qualitativa - de investimento justifica a desvalorização da arrecadação em forma de impostos, a privatização e a imposição de uma nova lógica de regulação social (Krawczyk, 2005, p. 4).

Parcela significativa dos problemas educacionais brasileiros advém, segundo Freitas (2007), do formato ideológico do projeto liberal hegemônico, pois ele reduz a qualidade de acesso com o pretexto da universalização. Os liberais, afirma o autor, admitem a *igualdade de acesso*, mas como possuem uma ideologia calcada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Fala-se apenas em igualdade de oportunidades, nunca de resultados. Justificam então que “os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma ‘naturalmente’ desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido” (FREITAS, 2007, p. 968). Assim, a tão divulgada “equidade liberal” fica restrita, apesar dos discursos, ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação.

O pensamento empresarial parece contaminar os movimentos de reforma, objetivando estruturar as escolas conforme o modelo das corporações contemporâneas. A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo. Nesse enfoque, saberes e temas fundamentais da existência humana são negligenciados (MOREIRA e KRAMER, 2007, p. 1041).

Os números apresentados em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ratificam tais afirmações. Fazendo um recorte apenas do Ensino Superior, os dados apresentados pelo Instituto mostram que o País possui 2.281 instituições, das quais 249 são públicas e 2.032 são privadas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino (CONTEE) expõe que as faculdades e universidades brasileiras movimentam um montante aproximado de 15 bilhões de reais por ano, isso que apenas 10% da população brasileira entre 18 e 24 anos está matriculada no Ensino Superior (dos quais 1,4 milhão estão em instituições públicas e 4,4 milhões em instituições privadas).

A rapidez com que as negociações de compra e venda de Instituições de Ensino Superior acontecem no Brasil é incrível. Além das fusões, que têm formado gigantes da Educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na Bolsa de Valores com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. Da parte do Governo, nenhuma ação sinaliza a regulamentação do setor. Embora as declarações do Ministro Fernando Haddad e sua equipe critiquem a mercantilização do ensino e afirmem conceitos que apontam a Educação como um bem público, ainda assim, efetivamente o MEC não agiu (CONTEE, 2007).

Há de se reconhecer as falhas das instituições educacionais para a formação com qualidade, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas e no

sistema sócio-econômico. Entende-se então que tal situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema educacional. Os governos não podem aparecer apenas como grandes avaliadores, sem olhar para suas políticas, como se não tivessem responsabilidades com o quadro da educação de ontem e de hoje. A estratégia neoliberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E este não é apenas um equívoco ou uma ingenuidade (FREITAS, 2007). É uma estratégia intencional, que consiste em “desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara para a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’” (FREITAS, 2007, p. 975).

Nesse contexto, Gadotti (2008) atenta para o papel desempenhado pela educação capitalista, que possui caráter de ampliação da capacidade de produção da força de trabalho, geradora, portanto, de excedentes crescentes para os dominadores. Tal constatação desmistifica as propostas liberais de democratização da educação. Como o que interessa ao capitalista é a ampliação do excedente, o sistema de educação brasileiro nas configurações atuais, lhe é produtivo. Quando o capitalista amplia as oportunidades de acesso à educação, em nome da democratização das oportunidades, pode-se entender que ele objetiva inicialmente gerar excedentes dos quais poderá se apropriar em momento oportuno.

Da escola primária à escola técnica e à escola superior, democratização do ensino, aqui, significa, literalmente, revolução educacional: leva-nos primordialmente para a *mudança de mentalidade* e de *hábitos pedagógicos*, redefinindo o uso social da educação através de novas concepções educacionais e da correspondência efetiva para com as exigências educacionais da nossa época [...]. A experiência moderna demonstra que a escola pública gratuita é o instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne a distribuições mais equitativas das oportunidades educacionais (GADOTTI, 2008, p. 93) [grifos nossos].

Precisamos ressignificar o papel ocupado pela escola em nossa sociedade: ela precisa ocupar a posição de destaque que lhe cabe, sendo democrática e inclusiva na prática e não apenas no discurso. Claramente a sociedade ensina mais do que as escolas e as universidades, ou seja, os indivíduos chegam às universidades moldados por essa lógica. Mas o que se passa ao longo do tempo de formação do aluno? Basta ter o “domínio” teórico? Será que, atualmente, as instituições de ensino se preocupam em formar sujeitos críticos, pensantes, e não apenas reprodutores de uma lógica individualista?

O sentimento de maior desconexão entre o que o mundo é e o que realmente poderia ser gera crescente mal estar no interior da humanidade. Sem uma inflexão política de maior porte, dificilmente será aproveitada a oportunidade de conceder um passo fundamental na construção de um novo padrão civilizatório, capaz de aliar o salto nas forças produtivas (materiais e imateriais) com uma inovadora relação da vida com a educação e o trabalho (POCHMANN, 2008, p. 4).

A universidade como um espaço de debate, de posicionamento político, parece estar se esvaziando. Estaremos – universitários (alunos e professores) – voltando ao tecnicismo e uma política de descomprometimento social? O que significa isso para a formação das próximas gerações?

A educação tem um papel social importantíssimo a desempenhar, mas as funções políticas e sociais que a ela são atribuídas constituem, em última instância, um problema histórico e persistente, dada sua incapacidade em alcançar o intento de educar todas as crianças e jovens. Dizem que o mundo avança em linha reta, desenvolvendo-se em uma corrida intensa e frenética, uma corrida que a educação perde a cada dia e cujos obstáculos, longe de superar, ela acaba cristalizando de maneira lenta e irresponsável (Gentili, 2008).

O discurso mais corrente sustenta que o conjunto dessas tendências e desses sintomas reclama uma “reforma” necessária da escola, panacéia, ao mesmo tempo que fórmula mágica, que faz geralmente papel de reflexão. Mas uma ‘reforma’ para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade? (LAVAL, p. X, 2004).

Com este incômodo é que passamos ao nosso próximo capítulo teórico: Educação e Conscientização: Exigências para a construção da sociedade que queremos, quando delimitamos propostas essenciais para o nosso estudo. Antes, porém, de continuar gostaríamos de manifestar que, escrever sobre educação, se apresenta a nós como uma grande desafio, especialmente por sabermos o quão polissêmico esse conceito é ou pode ser. Assumimos esse desafio, e vamos adiante ancorados na força operante da *esperança crítica* (FREIRE, 1992).

3 EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: EXIGÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE QUE QUEREMOS

No capítulo anterior delimitamos, em caráter preliminar, o sentido e as razões de termos escolhido a Educação como objeto de estudo. Agora ela merece ser definida com rigor. Parafrasando Pinto (1987), entendemos em sentido restrito – da pedagogia clássica – que o significado de educação refere-se às fases infantil e juvenil da vida do ser humano. Não podemos, entretanto, reduzi-la a estes limites. Assim, em sentido amplo, a educação refere-se à existência humana na sua duração e em todos os seus aspectos. Ou seja, educação é a formação do homem pela sociedade, a forma como esta atua sobre o sujeito no intento de integrá-lo no modo de ser coletivo. Tomando as palavras de Pinto (p. 29, 1987) “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. O intento, nesta perspectiva, é integrar o ser humano no modo de ser social vigente, em dado o momento histórico-social e guiá-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

A partir de tal definição podemos salientar alguns caracteres da educação. Do ponto de vista histórico-anropológico, a educação é (1) **um processo**, visto que é o decorrer da formação do homem ao longo do tempo, ou seja, é um fato histórico. Ela também é (2) **um fato existencial**, pois se refere ao modo como o homem adquire sua essência, como fenômeno constitutivo do ser humano; refere-se ao modo como ela o configura em sua realidade, como o homem se constitui homem. A educação é, igualmente, um (3) **um fato social** e (4) **um fenômeno cultural**. Dizemos que é um fato social porque é determinada pelo interesse vigente em dada comunidade (relações econômicas, políticas, instituições, ciências, atividades, etc.) e um fenômeno cultural porque os métodos utilizados para praticar a ação educativa também são parte do fundo cultural da comunidade, e não somente os conhecimentos, experiências, crenças e valores (PINTO, 1987).

Outros caracteres, na visão de Pinto (1987), em destaque dizem respeito ao fato de que a educação necessariamente se (5) **desenvolve sobre o fundamento do processo econômico** que se encontra em certa sociedade, impactando os modos e os meios com que serão distribuídas as oportunidades e as possibilidades de aprender. Por sempre visar a um fim, ela é também uma (6) **atividade teleológica**. Ela é, ademais, um (7) **fato de ordem consciente**, porque visa despertar no educando a consciência de si e do mundo. Por fim, ela também é uma (8) **modalidade de trabalho social**, o que significa dizer que para compreendermos a educação precisamos lançar mão de categorias histórico-anropológicas dialéticas que definem o significado de “trabalho” (PINTO, 1987).

Nas sociedades com divisões de classes, é necessária a compreensão de que a educação (9) **não pode supor uma formação uniforme** de todos os seus membros, pois a quantidade de informação e dados a transmitir é muito grande, além de não existir o interesse nem possibilidade de formar indivíduos iguais. A educação é ainda reconhecida como um (10) **um processo exponencial**, ou seja, que se multiplica por si própria com sua realização. Por fim, destacamos que a educação, é (11) **por essência concreta** e (12) **por natureza contraditória**. Quando dizemos que ela é concreta pretendemos destacar que ela até pode ser concebida *a priori*, mas o que a delimita, o que a determina é a sua realização objetiva, realização esta que depende das condições históricas, das forças sociais, dos interesses em questão. E quando dizemos que a educação é contraditória, o dizemos, pois ela implica simultaneamente conservação (do saber e dos dados presentes) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente (PINTO, 1987).

Com base no exposto, fica evidente que a Educação faz parte, ou melhor, necessita de um projeto político para, assim, alcançar os fins a que se destina em uma sociedade dada. Ou seja, não se pode pensar a educação descolada de um projeto de país, de um projeto de sociedade. Então, que sociedade é essa da qual somos parte e o que é a sociedade que queremos?

3.1 EDUCAÇÃO: O AMPLO CENÁRIO

Vivemos o início do século XXI envolvidos em uma crise de proporções sem precedentes. Há décadas ela é denunciada e ainda não conseguimos nos desvencilhar ou melhorar nossas condições perante ela, muito pelo contrário. Diante disso, vemos um intenso embate onde se confrontam ideias muitas vezes dissonantes sobre formas ou caminhos para se construir uma sociedade. Em conformidade com as propostas neoliberais, difunde-se um projeto associado à globalização financeira mundial, onde se defende a disputa despolitizada pela repartição da renda e da riqueza entre as corporações transnacionais, associadas à redução da intervenção Estatal e orientada pela regulação competitiva dos capitais (POCHMANN, 2008).

Mas como chegamos a essa configuração econômica? O que tratamos por globalização e por neoliberalismo? Vamos às definições.

O termo globalização faz referência a uma multiplicidade de acontecimentos que, especialmente a partir da década de 1970, estariam influenciando em uma redefinição nas

relações internacionais em diferentes áreas da vida social, como a economia, as finanças, a tecnologia, as comunicações, a cultura, a religião. Na esfera econômica ela pode ser entendida como um movimento acelerado de bens econômicos através das barreiras nacionais e regionais, sendo impulsionada por agentes econômicos individuais e estimulada pela atuação do governo. Vemos que, em sentido amplo, o processo de globalização representa a quebra de barreiras entre nações, mas engana-se quem pensa que ela se esgota no plano econômico. Cada vez mais observamos a uniformização e a difusão internacional de hábitos, convenções e a generalização de conceitos e valores (CATTANI, 1997).

É importante observar ademais que a globalização caminha ao lado do Neoliberalismo, sendo este, na definição de Harvey (2008),

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidade empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental) estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas (HARVEY, 2008, p. 12).

Não obstante, os rumos desse processo de globalização neoliberal, traz implicações às nossas vidas, mesmo nas práticas mais simples. Tal como exprime Harvey (2008), todo o modo de pensamento que se torna dominante o faz a partir da proposição de um aparato conceitual que mobiliza sensações, instintos, valores e desejos. Assim, se for bem sucedido, esse aparato conceitual incorpora-se ao senso comum, e passa a ser entendido como correto e livre de questionamentos. Foi isso que fizeram os idealizadores do pensamento neoliberal: eles “consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tornando-os como valores centrais da civilização” (HARVEY, 2008, p. 15). Com esses ideais sedutores e o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado, o neoliberalismo foi se globalizando e se naturalizando nas nossas vidas e em todos os campos. Liberdade, aqui, significa liberdade de consumo.

Esses pressupostos, no entanto, não guardam semelhança com o que entendemos por educação libertadora (FREIRE, 1980, 1982, 1992, 2006, 2008). Esta liberdade se fundamenta na reflexão, na compreensão de autonomia. Nos termos de Wolfgang (2005, p. 22) que “uma

pessoa para conduzir uma vida e não ser meramente levada ou arrastada pelas circunstâncias, ela precisa desenvolver prioridade para si mesma em relação aos fins, noções de valor e compromissos”. E diz ainda: “É evidente que essa concepção de pessoa, obtida a partir da crítica de modelos modernos de liberdade, não tem nada em comum com o *homo oeconomicus*” (WOLFGANG, 2005, p. 24).

O que parece ocorrer é a formação de um campo educacional determinado pelas relações entre capital e trabalho, pois, diante da materialidade desse quadro econômico, político e social, os homens são induzidos a assumir, por meio da educação, uma postura de busca por capacitação para torná-los empregáveis. Suas qualidades subjetivas passam a ser tratadas como algo objetivo a ser adquirido como condição de sua empregabilidade (SGUISSARDIR E SLIVA JÚNIOR, 2005).

Uma vez que já conhecemos de antemão a forma como devemos nos comportar em todas as situações, fica difícil recusar o aplauso à racionalidade intrínseca a essa sociedade. Mas, mesmo diante de todos os avanços técnicos, produtos engendrados pela divisão social do trabalho cada vez mais complexa, fica presente a sensação de que algo está errado. Essa sensação se recrudescer quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável das naturezas interna e externa (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-LOVEIRA, 2001, p. 48).

Pochmann (2008, p. 4) assinala, consoante ao exposto, que “o sentimento de maior desconexão entre o que o mundo é e o que realmente poderia ser gera crescente mal estar no interior da humanidade”. É esse mal estar que nos assola enquanto pesquisadores e enquanto seres implicados nesse contexto social, político e econômico. É esse mal estar que dispara a nossa reflexão para pensarmos a sociedade que queremos, e que é muito diferente daquela em que nos encontramos. A esse respeito, acrescenta: “Sem uma inflexão política de maior porte, dificilmente será aproveitada a oportunidade de conceder um passo fundamental na construção de um novo padrão civilizatório, capaz de aliar o salto nas forças produtivas com uma inovadora relação da vida com a educação e o trabalho” (POCHMANN, 2008, p.4).

Com efeito, o avanço da demanda por trabalho, que implica em desempenho econômico positivo, necessita do fortalecimento cognitivo da oferta de mão-de-obra, ou seja, os desafios encontram-se, especialmente, no plano educacional. Por essa razão, a aprendizagem e a qualificação necessitam de um novo posicionamento diante da diversidade das opções laborais, além de um outro olhar no que tange o papel da educação tradicionalmente utilitária (POCHMANN, 2008). “A educação para a vida toda, comprometida com a sociabilidade humana, com a preparação para o conhecimento além do

mero adestramento ao exercício do trabalho material, torna-se cada vez mais fundamental” (POCHMANN, 2008, p. 4).

No passado a escola era apenas um estágio da vida, ou seja, dedicava-se um período da vida para acumular conhecimento e depois não era necessário estudar mais. Ia-se ao mercado trabalhar 35 anos com conhecimento acumulado em 5 anos. Porém, tudo indica que as trajetórias ocupacionais nessa nova sociedade serão cambiáveis ao longo da vida. A realidade de hoje exige uma outra postura. Nossa sociedade requer mudanças substanciais na relação ensino-aprendizagem. E, se as instituições de ensino não assumirem essa responsabilidade, certamente as grandes corporações o farão (POCHMANN, 2008). Cabe, pois perguntar se, com tal descuido, não incorremos no risco de cair outra vez numa situação de submissão e controle social, nesta “ideologia da opressão”, algo que Paulo Freire já denunciava, nos anos de 1960, quando explicava o sentido de *educação bancária*⁹ em sua *Pedagogia do Oprimido*?

Num regime de acumulação puxado pelas finanças, o conjunto de técnicas de submissão-subjetivação se torna sempre mais incisivo, enquanto a poupança das economias domésticas é desviada para os títulos acionários. Considero a financeirização (o que, em primeira instância, aparece como o deslocamento da poupança das economias domésticas para os títulos de ações), como a forma de controle social necessária para que a população contribua à reprodução das formas institucionais do novo capitalismo (LUCARELLI, 2010, p. 1).

“A análise da relação formação-emprego permite, então, determinar o tamanho ótimo do sistema educativo em função das necessidades esperadas das empresas” (LAVAL, p. 10, 2004). Vemos assim que o controle mais estreito sobre a formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos. Tal formação não parece apenas determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação, mas mostra-se capaz de oferecer às empresas um mercado promissor. Assim, a educação não traz apenas uma contribuição à economia; ela é também percebida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas a lógica econômica. Dessa maneira, ela aparece como uma atividade que tem um custo e um rendimento, e cujo produto semelhante a uma mercadoria (LAVAL, 2004).

Antes de encerrar este item, gostaríamos de destacar que nossa construção teórica e nossa análise dirigem-se claramente a uma corrente da educação que ganhou força a partir da “década de 1990, [quando sobreveio] o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras” (SAVIANI, 2008, p. 448). Porém, apesar de pouco expressivas, ainda

⁹ Vide nota de rodapé nº. 8, página 23.

sobrevivem as correntes pedagógicas contra-hegemônicas e progressistas, suportadas por uma teoria-crítica social. O que sublinhamos, todavia, é que no tipo de cultura escolar predominante atualmente “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2008, p. 449).

3.2 A EDUCAÇÃO COMO SEMENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Saviani (2008) manifesta, com pesar, após ter realizado amplos e profundos estudos sobre o tema, o fato de as propostas pedagógicas da orientação educacional brasileira estarem inscritas, em sua maioria, em um formato neoconservador, tendência que, segundo ele, parece se fortalecer neste início de século XXI. Nesse contexto, a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire se revitaliza. Suas propostas dão armas – condições teóricas e métodos – para as lutas por uma educação mais humana e solidária, efetivamente inclusiva e em favor de uma conscientização social que permita a emancipação dos sujeitos ou, mais do que isso, sua libertação.

A teoria educacional não cria a realidade nem modela a prática pedagógica. A teoria consolida a prática e pode orientá-la. Teoria e prática renovam-se na medida em que se relacionam. A teoria tem alguma função justamente porque tem condições de se realizar na prática. A teoria educacional não é alguma coisa estática e definitiva. Princípios, leis e diretrizes em educação não se cristalizam. Evoluem com a própria sociedade. O pensamento pedagógico, por isso, é dinâmico, reformulado permanentemente pela vivência. A teoria não perde importância com isso. Ela é menos relevante quando quer dar respostas definitivas aos ‘problemas educacionais’ é muito mais interessante quando indica caminhos, sem receitar, sem querer modelar (GADOTTI, 2008, p. 11).

Precisamos de ousadia, precisamos pensar alternativamente, clama Gadotti (2007). “Mais do que conhecer, precisamos pensar” (2007, p. 47). E isso significa desvendar uma experiência opaca, que é trabalho de reflexão e leva a uma condição instituinte ao invés de uma posição instituída. “Precisamos de muito mais ousadia no momento em que construímos as alternativas. Porque elas rompem com o nosso modo cotidiano de pensar” (GADOTTI, 2007, p. 47).

Freire (1980a) afirma que o homem é um ser da práxis, e o que o faz assim é a sua capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade com base em finalidades desejadas. Ou seja, o que faz do homem um ser da práxis está associado a sua capacidade de refletir. Ação e reflexão, constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir. No

entanto, não significa que estes constituintes não estejam condicionados pela realidade em que o homem se encontra inserido, ao contrário. “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 1980a, p. 17), o que significa dizer então que esta relação implica em transformação do mundo.

Contudo, essa realidade não pode transformar-se sozinha, visto que é histórica como os homens que a criam. Diante do exposto se coloca a interrogação: se, por suas próprias características, a realidade embaça o pensar e o atuar autêntico dos homens, como estes podem transformá-la, para pensarem e atuarem verdadeiramente? É quando entendemos que os seres humanos alcançam a razão dos obstáculos no momento em que sua ação encontra barreiras, e isso os leva a procurar superar a situação (FREIRE, 1980a).

Aos professores e aos alunos, que estão imersos nesses grandes processos deformadores e todo poderosos, cumpre conhecer esse inimigo para poder enfrentá-lo com segurança. Pois a tarefa da educação não é fácil: contribuir para a formação das novas gerações. Formação cultural que se exerce numa modernidade em constante trânsito. Trânsito que inova e surpreende, mas que também disfarça e reintroduz velhos processos e produtos (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 14).

Se nos encontramos, como exposto anteriormente, em um cenário de crise histórica nos diversos setores da vida, só resta a conscientização, a reflexão e a ação. E o que nos dá essa possibilidade é “o inacabamento ou a inconclusão do homem” (FREIRE, 1980a, p. 27). Aqui reside o embrião da educação, que surge como “uma resposta da finitude da infinitude” (FREIRE, 1980a, p.27). Ela é semente para a transformação social e para a construção de uma outra realidade. Assim, dizemos que

uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comporta-se que buscam plenitude. Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procura a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair [...]. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período chamamos transição. [...] Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. [...] Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1980a, p. 33).

“Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade” (FREIRE, 2000, p. 57). Temos que perceber e viver a história como uma possibilidade, como um espaço-tempo de escolha e decisão de sujeitos que, por esta razão mesma, não pode ser tratada em uma concepção

mecanicista. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 2000, p. 56). E para dar a partida de “o que seremos” é “indispensável o desenvolvimento de uma mente crítica, com a qual o homem possa se defender dos perigos dos irracionalismos, encaminhamentos distorcidos da emoção, característica dessas fases de transição” (FREIRE, 1980a, p. 65).

3.2.1 Educação e Práxis Libertadora: um compromisso ético com a humanização

Nossa trajetória neste texto passou pela especificação de condições relativas ao Sistema Educacional Brasileiro, pela periodização das práticas educativas, além de peculiaridades relativas ao atual momento civilizacional. Agora ela alcança o objetivo central: a formação ética dos sujeitos através da Educação, de tal modo que estes possam instituir-se como autores do próprio discurso nas condições exigidas por uma práxis de libertação. Valls (2008) afirma que falar em ética significa falar em liberdade, e que podemos entender, em razão disso, o *bem comum* como sendo o máximo lema da ética.

Freire, ao invocar este mesmo princípio afirma, entretanto, que a práxis da liberdade como uma pedagogia de dimensão prática, política e social, requer clareza na idéia de que a liberdade só adquire plena significação quando divide o palco com a luta concreta dos homens por libertar-se (FREIRE, 2006).

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim, a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se (FREIRE, 2006, p. 16).

Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE, 2006). A perspectiva de uma escola crítica e criativa impõe-se gradativamente como condição de uma escola competente e comprometida com a mudança social (GADOTTI, 2008).

A escola é, porém, uma força reprodutora da estrutura social opressiva, lembram Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001). Podemos dizer, sim, ela é uma força reprodutora, mas não é a única. É apenas mais uma força que se reproduz reproduzindo. A proposta de Chauí

(1985), visando fazer face ao autoritarismo próprio das instituições escolares e, em particular das instituições universitárias, é a auto-organização de todos os segmentos que estudam ou trabalham no seu interior, visando a democratização, lutando contra o uso do saber para o exercício do poder, que reduz os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Para Gadotti (2008, p. 58) este é um problema crucial no sistema e pedagogias atuais: “Os currículos estão cheios de lições sobre o poder e vazios de *lições sobre o amor*”.

O discurso de que a ciência não tem nenhuma responsabilidade perante a desumanização carrega consigo tanto a verdade de que potencialmente possui as condições para livrar os homens de suas debilidades, como a falsidade de seu argumento de que está acima das questões que envolvem as desigualdades entre os opressores e os oprimidos (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-LIVEIRA 2001, p.112).

É assim que Freire (1980, 1992, 2008) nos indaga: quem, melhor do que os oprimidos, está preparado para compreender o significado de uma sociedade opressora? Essa compreensão passa pela conscientização, pela crítica e pela problematização. “Conscientização é entendida como ‘consciência de e ação sobre’ a realidade e não apenas como ‘tomada de consciência’. A conscientização realiza-se na práxis e não na teoria” (GADOTTI, 2008, p. 39). Ou seja, a conscientização

é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo (FREIRE, 1980, p.26-27).

A problematização a que ele se refere é aquela fundada sobre a criatividade, e incentiva a reflexão e a ação sobre a realidade, respondendo, assim, ao chamamento que é feito aos homens de se comprometerem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 1980). Chegamos então à possibilidade de educação crítica, uma educação que entende os homens como seres em devir, inacabados em uma realidade também inacabada. Sendo assim, “a educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem” (FREIRE, 1980, p. 81).

Essa educação crítica é, portanto, semente para a emancipação social, quer dizer,

[trata-se] de um conceito que incorpora a possibilidade de transformação social, mas como possibilidade, ou seja, não como determinismo histórico. A emancipação é, dessa forma, uma das forças que age na realidade, na tensão com a regulação, buscando ampliá-la. Está vinculado à idéia de dignidade humana, não estabelecendo uma forma ou uma direção específica na conquista de tal condição (PEREIRA, 2008, p. 124).

Entendemos, então, que a educação emancipadora, possui tanto uma dimensão de adaptação (a realidade posta), como uma dimensão de distanciamento da realidade. E aqui está o caráter dialético de se pensar uma educação para a sociedade que queremos. Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001) referem que quando Adorno diz em suas obras que a educação seria impotente e ideológica, caso ignorasse o objetivo da adaptação, isso significa que ele está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presente na construção do conceito de formação cultural. No mesmo movimento, Adorno está também ciente do perigo de absolutização da subjetividade que nega a história humana responsável por sua produção. Acreditamos que é possível trabalhar com essa condição. E esse tem sido um desafio que se impõe a humanidade: transformar a realidade.

Gadotti (2008, p. 53) nos diz que “aprender só tem sentido na medida em que sirva para viver melhor”. Assim sendo, sublinha Pereira (2008), a luta pela emancipação visa construir alternativas que assegurem a dignidade humana dentro de um contexto em que os interesses são subjugados aos interesses do capital. Tomando como ponto de partida esse mesmo desafio – transformação da realidade – Paulo Freire (1980, 1992, 2006, 2008) não faz concessões: traz não a necessidade de emancipação, mas de libertação. Essa transformação da realidade antes de se tornar ação precisa passar por uma mudança de percepção da realidade, que não pode se dar apenas no nível intelectual, pois precisa manifestar-se na ação e na reflexão dos períodos históricos específicos (FREIRE, 1980a).

Advém então a possibilidade de libertação que, segundo o autor, significa “a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2006, p. 13). Os oprimidos não obterão a liberdade senão em sua práxis e reconhecendo, nessa liberdade, a necessidade de lutar para consegui-la. Tal luta “representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade” (FREIRE 1980b p. 57).

A libertação que ele preconiza pode se iniciar pela prática educativa, visto que a

educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (FREIRE, 2008b, p. 98).

Essa intervenção que a educação possibilita chama à responsabilidade ética professores, pesquisadores, gestores, governantes, legisladores da atividade educacional. Educadores e educandos não podem escapar à rigorosidade ética, entendida em seu sentido universal (FREIRE, 2008b). A ética aqui assume um claro significado: num lugar ou noutro, é a

ética universal do ser humano. [...] Que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa [...]. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2008b, p. 15-16).

Assim, falar em ética em um país como o Brasil, com problemas e crises de todas as ordens, é sempre pensar em revolucionar a situação ou a ordem vigente. As grandes reformas de que precisamos desafiam o nosso sentido ético e não são apenas políticas. Nesse sentido, a pedagogia libertadora, que tem seu fundamento na ação dialógica, pressupõe como inseparáveis o ato de organizar e o processo de ensino-aprendizagem. Significa dizer que a educação se faz no diálogo, na pronúncia do mundo, não se esgotando na relação eu-tu. “Existir humanamente é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008a, p. 90). O diálogo é assim uma exigência existencial. Ele proporciona o encontro entre os sujeitos que solidarizam o refletir e o agir para transformar e humanizar o mundo (FREIRE, 2008a).

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço [...] [que se desenvolveu foi] por uma nova sociedade que sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. [...] A educação [...] se faz assim algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja por uma força de mudança e de libertação (FREIRE, 2006, p. 43-44).

A sociedade, afirma Paulo Freire (2006), pode sofrer transformações econômicas de duas formas: enquanto na primeira forma, o pólo de decisão está fora da sociedade e esta

aparece como simples objeto de uma outra, na segunda, o pólo de decisão está no interior da sociedade. É nesta segunda forma de transformação econômica que reside o processo de libertação social, intitulado pelo autor como *desenvolvimento*. A situação-limite em que se encontram desafia, ao mesmo tempo em que ajuda, tais sociedades a compreenderem as causas reais de sua dependência. É obrigação dos países em tal condição, “compromisso histórico de seus povos, superar sua ‘situação-limite’ de sociedades dependentes, para converterem-se em ‘seres-para-si-mesmos’” (FREIRE, 1980b, p. 62).

Só uma educação ética, com vistas à prática da libertação poderá modificar a condição de dependência e a situação-limite expressa acima. Só essa educação poderá inverter a lógica de sobrevalorização do econômico em detrimento do humano, lógica embutida ou no âmago do regime capitalista. Ora, o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo as identidades dos sujeitos a de meros consumidores, desconsiderando a dimensão humanista da educação. Isto faz necessária uma formação para a consciência crítica e para a desalienação (GADOTTI, 2007).

Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana, para ‘além do capital’ [...]. A globalização capitalista roubou das pessoas o tempo para o viver bem e o espaço da vida interior, roubou a capacidade de produzir dignamente as nossas vidas. Cada vez mais gente é reduzida à condição de máquinas de produção e de reprodução do capital. Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não-formal, um espaço de *formação crítica* e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado (GADOTTI, 2007, p. 189) [grifo do autor].

Não obstante, a educação, apenas, diz Paulo Freire, não é capaz de mudar o mundo, mas pode contribuir com a formação daqueles que se dispõem a lutar para fazer deste mundo um espaço mais digno, humano, justo e solidário. E são exatamente tais condições que transformam a educação em um direito humano fundamental que consolida o processo democrático e o dota de sentido. Esta é sua função e seu poder revolucionário (FREIRE, 1992, 2008; GENTILI, 2008). O caráter histórico-antropológico da educação, tal como refere Álvaro Vieira Pinto (1987), concerne a existência humana em sua perduração, sendo, também um processo pelo qual a sociedade forma seus membros. E isto é a prova de que a educação se faz na práxis e não apenas na teoria (GADOTTI, 2007, FREIRE, 1980, 1992), pois somos seres inacabados em um mundo igualmente inacabado. Esta característica ressalta o potencial promotor de mudanças, especialmente pelo fato de que a educação não pode supor uma formação uniforme, sendo por essência concreta e contraditória (PINTO, 1987).

Cabe aqui fazermos menção às palavras de Cortella e Mussak (2009)¹⁰, como forma de introduzirmos o próximo subcapítulo. Para isso, chamamos a atenção para os resultados de um estudo realizado, há alguns anos, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O referido estudo mostra que os melhores índices do vestibular, que marcam a entrada dos alunos na universidade, não correspondem às melhores notas de saída do curso de graduação. As melhores notas de saída, no estudo em questão, estão relacionadas com as notas da redação – uma das provas do concurso vestibular. E o que se conclui disto é: aquele aluno com autonomia do pensar por si mesmo é aquele que consegue um resultado mais adequado na conclusão do curso. Para os autores “o líder, na escola ou fora dela, é aquele que consegue promover, proteger, cuidar da autonomia. [...] Pois o que é autonomia? [resgatando Paulo Freire] É a capacidade de você fazer por si, inventar, criar, ir adiante” (CORTELLA e MUSSAK, 2009, p. 74).

Mas precisamos nos manter vigilantes, pois não é de uma autonomia qualquer que falamos. Freire (2008b, p. II) nos alerta:

nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar pra a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, [se] anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ‘ética universal do ser humano’.

¹⁰ Pedimos licença para dedicarmos aqui um espaço para a transcrição literal das palavras Mario Sergio Cortella no livro *Liderança em Foco*. O texto reproduz um diálogo entre este e Eugenio Mussak. Diz Cortella (2009, p. 72-74): “*Há uma premissa de base que vale para a educação e para a empresa, que é supor que a vida é uma corrida de 100 metros rasos, quando, na verdade, é uma maratona. A vida é uma maratona. É necessário ter ritmo, ter capacidade de economizar energia. Temos que saber que, às vezes, não estamos na frente, mas sim no pelotão secundário, porque estamos nos poupando para um momento em que a escalada vai ser mais difícil. Muitas vezes a escola prepara as pessoas para aquilo que seria uma corrida de 100 metros rasos. E é evidente, como já observamos na própria corrida, que, depois que o atleta corre os 100 metros, ele quase desmaia, porque gasta toda a capacidade que tem naquele tipo de trajetória. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde dou aula, e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) fizeram um estudo, há alguns anos, que tentava capturar as alterações no desempenho dos alunos comparando a nota de entrada no vestibular com a nota de saída ao final do curso. Curiosamente, as dez melhores notas no vestibular não eram as dez melhores na hora da saída. As dez melhores notas, cinco anos depois, eram as dez melhores notas da redação. Ou seja, o aluno com melhor desempenho na autonomia do saber pensar por si mesmo conseguia um resultado mais adequado. Aquele que vinha com a carga do cursinho, quando a base era só informação, até apresentava um bom desempenho no primeiro ano. Entretanto, em seguida esse desempenho deixava a desejar, pois lhe faltava o treinamento para saber pensar, saber pesquisar. [...] Quando se fazia necessário avançar um passo com autonomia, aí é que ficava patente a dificuldade causada por desgaste e perda de força. Por que estou dizendo isso? Porque acho que o líder, na escola ou fora dela, é aquele que consegue promover, proteger, cuidar da autonomia. A última obra de Paulo Freire em vida foi exatamente um livro chamado *Pedagogia da Autonomia*. E não por acaso. Pois o que é autonomia? É a capacidade de você fazer por si, inventar, criar, ir adiante”.*

Essas palavras estão propositalmente aqui postas como sustentáculo à transição para o nosso próximo capítulo, intitulado “Educação e administração: qual será o futuro das fábricas de administradores?”¹¹. Elas estão aqui para servir de apelo aos estudantes universitários, para que estes tenham uma formação tal que lhes propicie “autonomia do saber pensar por si mesmo” (CORTELLA e MUSSAK, 2009, p. 74).

Tal apelo tem sentido na medida em que a educação é um processo, um fazer crítico da história. Somos seres inacabados, em um mundo igualmente inacabado. Retomando o acima exposto, aqui está a semente da educação, que brota como “uma resposta da finitude da infinitude” (FREIRE, 1980a, p.27). Ela é a possibilidade de transformação social e de construção de uma realidade diferente.. E é disso que vem nossa esperança que por força da conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente à realidade (FREIRE, 1980, 1992, 2000, 2008).

3.3 EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: QUAL SERÁ O FUTURO DAS FÁBRICAS DE ADMINISTRADORES?¹²

A universidade como se constitui hoje é fruto do capitalismo e sua sociedade urbano-industrial. É nesse contexto que encontra significado o ensino estanque e o conhecimento utilitarista para o trabalho, ou seja, onde o estudo é apenas um estágio da vida destinado a acumular conhecimento para então dar início a atividade laboral. Porém, precisamos reconhecer o fato de que a universidade que temos hoje está conectada com uma realidade de sociedade que está cada vez mais próxima do esgotamento. Esse novo momento histórico da sociedade que começa a delinear requer mudanças substanciais no processo de ensino-aprendizagem (POCHMANN, 2008; LAVAL, 2004; NICOLINI, 2003; MOTTA, 1990). Nesse cenário nosso estudo contempla o Curso de Graduação em Administração – Modalidade Presencial –, sobre o qual fazemos a seguir uma breve contextualização histórica.

¹¹ Vide nota de rodapé nº. 12, página 46.

¹² O título deste capítulo é inspirado no artigo NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *RAE – Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, abr./mai./jun. 2003.

3.3.1 O Ensino da Administração no Brasil

A escolarização da administração, ou seja, configurá-la em um conjunto de conhecimentos que podem ser transmitidos (ensinados e aprendidos) e que são repassados dentro das salas de aula no conjunto do sistema escolar, é relativamente recente. Embora a administração enquanto atividade humana remonte ao início da civilização, podemos afirmar que há pouco tempo é que ela aparece como objeto de escolarização, especialmente quando falamos em universidade (BERTERO, 2006).

O início ocorreu nos Estados Unidos ou na França. Ambos os países reivindicam o início do curso de administração de negócios no final do século XIX. Nos Estados Unidos, na Wharton School, e na França, na École des Hautes Études Commerciales (HEC). No entanto, foi nos Estados Unidos que a educação em administração se instalou na universidade. Na Europa, a resistência a escolas de administração no interior da secular universidade só foi superada depois do final da Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos, as *business schools* surgem ora como desdobramentos dos departamentos mais tradicionais de economia, ora já como novas escolas no interior dos *campi* universitários (BERTERO, 2006, p.1-2).

A expansão do ensino da administração está relacionada com a importância que ganha os Estados Unidos no panorama político mundial no século XX, com o fim da II Guerra Mundial, quando assumem o posto de “superpotência”. “Ainda hoje, pelo menos dois terços da produção científica são de autores norte-americanos e o impacto sobre o ensino é simplesmente impressionante. Livros-texto e casos para o ensino [...] acabam, por ser traduzidos em diversas línguas e são mundialmente adotados” (BERTERO, 2006, p. 3).

Assim, vemos a origem norte-americana do ensino da administração é bastante relevante para entendermos como se estabeleceu o início da escolarização da administração no Brasil. Os primeiros cursos de que se tem registro em nosso país datam de 1902, quando a Escola Álvares Penteado, no Rio de Janeiro, e a Academia de Comércio, em São Paulo, começam a ministrar a administração. Porém, a regulamentação do ensino só ocorreu em 1931, quando foi criado o Ministério da Educação e o ensino foi estruturado nos diversos níveis (NICOLINI, 2003). Surpreendentemente, conta Bertero (2006), o Brasil é um dos primeiros países a escolarizar a administração depois dos Estados Unidos – cerca de um século depois –, criando escolas, cursos, departamentos e faculdades.

A implantação e a evolução dos cursos de administração no Brasil se apresentam como uma face do desenvolvimento econômico do país, ou seja, é na mudança da formação social brasileira que devemos buscar as condições e motivações para a criação desses cursos em nosso território (COVRE, 1981). Marcadamente a Revolução de 1930 desencadeou um

processo de mudança que passou a demandar mão-de-obra especializada, com métodos de trabalho mais sofisticados (NICOLINI, 2003).

A partir desse processo de afirmação da Administração no Brasil, foram se configurando tendências de inclusão desse campo de conhecimento no ensino universitário. As décadas de 40 e 50 iriam assistir ao surgimento dos primeiros cursos de Administração de Empresas e Administração Pública. Esses movimentos partiam do diagnóstico de que era necessário, para o processo de modernização do país, a formação de pessoal técnico para atividades de gerência e planificação, tanto do ponto de vista econômico como administrativo (naquele momento, nem sempre essa distinção se mostrava completamente estabelecida). Um ponto central do diagnóstico que subsidiava esse processo era o entendimento de que uma das carências mais graves que retardavam o desenvolvimento nacional era a inexistência de quadros de formação gerencial nos moldes da racionalidade-técnica científica predominante nos países centrais (MEZZOMO KEINERT, 1996, p. 5).

Nesse bojo é que, então, se estabeleceram as condições para a criação dos cursos e a difusão desse “ideal desenvolvimentista” que acabou por se tornar a razão principal da demanda por administradores. Essa característica pode ser facilmente visualizada quando observamos os grandes eixos que formação do administrador nos primeiros cursos de administração. Nos diz Bertero (2006, p. 8) serem estes: “o embasamento nas ciências sociais e a ênfase na administração como profissão modernizadora”. Claramente as ciências sociais passaram a ser buscadas naquela ocasião – ciências estas que compõem ainda hoje os currículos nos cursos de administração – como uma alternativa para se compreender o país em suas singularidades, “leia-se, o seu atraso relativo, e também para fornecimento de instrumentos de indicação de caminhos para que passássemos ao nível dos países desenvolvidos” (BERTERO, 2006, p. 9).

O que se pode depreender do exposto diz respeito à intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e no ensino da Administração. Na educação, ela se apresenta de forma vigorosa a partir do ano de 1959 em função de convênio firmado “entre os governos brasileiro e norte-americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas” (NICOLINI, 2003, p.46). O Brasil recebe também uma missão de professores norte-americanos que se responsabilizou por programas de ensino que estavam ainda em fase de implementação no país; tal missão durou até 1965. Observamos então uma nítida transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos (NICOLINI, 2003).

Storck (1983) salienta que aquilo que soa no Brasil como “passado imperfeito da administração”, parece mesmo ter origem no “passado mais que perfeito” dos Estados Unidos. Verdade inquestionável é que, afora a influência britânica na histórica da

administração brasileira, tudo o mais vem dos Estados Unidos: os livros, as técnicas, os professores e até as bolsas de estudos para cursos de pós-graduação.

A respeito do aumento da oferta de cursos de administração, Bertero (2006) salienta que algumas transformações marcantes no país contribuíram para a expansão do curso de graduação em Administração, além das já mencionadas. Diz o autor que

dentre as transformações que marcaram o país, durante o século passado, a urbanização e o crescimento da classe média merecem destaque. O Brasil, no início do século XX era uma nação predominantemente rural, com 75% de sua população no campo. Em 1980, o quadro inverteu-se e a população urbanizada era de aproximadamente 75%. O aumento de população urbana gera grande pressão de demanda sobre serviços urbanos. A educação foi um desses serviços cuja demanda explodiu. O Estado brasileiro, ou seja, no nível da União, de estados ou municípios, atendeu precariamente à expansão da demanda por educação, especialmente no terceiro grau. Isso é fundamental para entender-se a grande expansão que, na segunda metade do século XX, o ensino privado conheceu, principalmente no terceiro grau (BERTERO, 2006, p.13).

O grande problema que ocorre nesse estágio é a desconexão entre expansão do ensino e pesquisa acadêmica, pois, se num primeiro momento a criação dos cursos ocorre no interior das universidades – integrando o complexo ensino-pesquisa – em seguida isto já não ocorre. Diz Nicolini (2003) que a regulamentação do ensino e o “milagre econômico” abrem portas para os bacharéis em Administração, e esta demanda, com incentivo governamental, foi suprida pela formação de profissionais em faculdades isoladas e privadas. Porém, o que não se observou à época foi o fato de que

um plano de desenvolvimento da educação não pode levar em conta apenas as necessidades da industrialização, mas também as aspirações da população; um plano educacional não se aplica a uma só situação, isoladamente, mas tem que reportar-se a certos princípios e à estrutura do País. Isto é, o econômico descobre-se como parte integrante de uma realidade total e englobadora (FURTER, 1981, p. 13).

Essa é uma dívida que ainda mantemos no interior das faculdades de Administração. Quando analisamos alguns números apresentados pelo Ministério da Educação, temos que no ano de 1967 eram 31 os cursos de Administração no País. Estes números subiram para 177 cursos no ano de 1973, e no ano de 1980 já eram 245 cursos. No final da década de 1990 já eram mais de 550 Escolas de Administração em todo o país, sendo 57,6% delas de instituições não-universitárias. Ao final dos anos 2000 esse número já se aproxima de um total de 3.000 instituições, como pode ser visualizado na Tabela 1 apresentada a seguir (INEP, 2010).

Tabela 1
Evolução do número de cursos de Administração no País

ANO	Universidades					TOTAL
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária/ Confessional	
2000	74	55	27	499	334	989
2001	77	59	30	668	371	1.205
2002	83	62	37	842	389	1.413
2003	84	67	41	1.064	454	1.710
2004	91	82	48	1.267	558	2.046
2005	90	84	56	1.530	724	2.484
2006	113	103	63	1.709	848	2.836
2007	118	107	62	1864	735	2.886

Fonte: INEP, 2010.

O crescimento do número de vagas disponibilizadas nos cursos também é expressivo como se pode constatar na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2
Evolução do número de matrículas em Administração no País

ANO	Matrículas					TOTAL
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária/ Confessional	
2000	22.139	18.040	11.219	459.823	127.568	338.789
2001	22.584	18.674	11.674	205.470	145.720	404.122
2002	23.839	19.460	16.358	273.435	160.012	493.104
2003	25.168	20.433	17.950	332.103	180.651	576.305
2004	25.312	22.198	19.094	377.071	197.049	640.724
2005	26.066	22.370	18.387	417.781	220.218	704.822
2006	26.430	23.606	20.428	459.529	238.700	768.693
2007	28.038	26.352	21.216	511.506	211.643	798.755

Fonte: INEP, 2010.

Nossa preocupação aqui não está contida nos números, mas nas características que os ultrapassam; o que nos preocupa refere-se sim à qualidade da educação assegurada por tais instituições, ou seja, trata-se de uma proposta educacional que, na maioria dos casos, se limita a atender a um currículo mínimo para a formação numerosa de bacharéis, em curto espaço de tempo. E a denúncia de Nicolini (2003, p. 48) é alarmante: “as Escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica”.

Nos diz Bertero (2006) que as críticas aos cursos e às escolas de administração foi contemporânea a própria época de criação dos mesmos.

A formação de administradores depende, em grande medida, das expectativas que existam com relação ao profissional e também de como se define o que seja administrador. Dependerá igualmente do tipo de organização na qual a profissão será exercida, ou seja, se no setor empresarial privado, atuando em uma economia de mercado [em grandes corporações ou em empresas de pequeno porte], na administração pública, em atividades chamadas de terceiro setor ou organizações não lucrativas. [...] Outra maneira de entender o ensino de administração é verificar para que posições em uma carreira de administrador as pessoas estariam sendo preparadas (BERTERO, 2006, p. 35-36).

Giroletti (2005) tece algumas considerações sobre a Administração no País e destaca que para refletirmos sobre potencialidades, problemas e perspectivas nesse campo é necessário admitir, como ponto de partida, que a Administração institucionalizou-se e profissionalizou-se no Brasil. Diz o autor:

Foi um processo longo, iniciado com a criação de disciplinas de Administração ensinadas em vários cursos superiores. Prosseguiu com a criação dos primeiros cursos de Economia e Administração. Consolidou-se com a sua autonomização e, finalmente, com os diversos cursos de pós-graduação implantados no Brasil a partir da década de 1970 (GIROLETTI, 2005, p. 116).

O autor destaca, em sua *Pensata*, alguns problemas e possibilidades, servindo de porta de entrada às reflexões que, sem dúvida, asseguram uma acessibilidade atualizada ao campo empírico da pesquisa.

3.3.2 A Formação de Administradores: dos problemas e das possibilidades

Giroletti (2005) realizou uma compilação dos principais problemas que assolam hoje os cursos de administração. Eles foram organizados em nove itens, conforme apresentamos a seguir.

O primeiro problema do qual o autor trata diz respeito à falta de uma história abrangente, profunda e atual sobre o desenvolvimento da ciência da Administração no Brasil. “Conhecer, e bem, o caminho percorrido é condição para refazê-lo, para definir novos trajetos e novos rumos” (GIROLETTI, 2005, p. 117). O segundo problema apontado trata da expansão quantitativa do ensino superior da Administração, que carece de uma transformação em termos de qualidade e isto não pode ficar a mercê unicamente dos mecanismos de mercado: “a natureza da educação, bem público e direito individual e social, não pode ser reduzida a uma *commodity*” (GIROLETTI, 2005, p. 117). Um outro problema denunciado relaciona-se a hiperespecialização do ensino de Administração a que muitas instituições de

ensino superior recorrem para se diferenciar e atrair clientela. Isto, porém, vai na contramão das propostas da Unesco para a educação do século XXI, bem como das reformas universitárias que têm sido empreendidas em países europeus, por exemplo.

O quarto problema que Giroletti (2005) aponta no que se refere ao ensino da administração diz respeito à ênfase demasiada no caráter prático do conhecimento, em detrimento do conhecimento teórico que desenvolve o raciocínio, a capacidade de abstração e generalização, a criatividade, a inovação, o empreendedorismo, o senso crítico e a capacidade analítica. Nesse sentido, diz o autor, “abandonar o caráter crítico do conhecimento científico, filosófico ou artístico é um erro estratégico grave que muitas universidades estão cometendo” (GIROLETTI, 2005, p. 118). Um quinto problema refere-se à ideia de universidade copiar a empresa privada. Diz o autor:

Ouve-se com frequência, que o curso modelar de Administração é aquele que prepara o aluno para o mercado ou aquele que oferece um conhecimento prático ou simula a atmosfera futura da empresa onde irá trabalhar. Como as universidades podem oferecer isso se o mercado e o conhecimento prático de hoje não serão aqueles de amanhã? [...] A universidade é uma instituição que não pode ser confundida com o mercado, mas também não pode desconhecê-lo. O mercado será sempre um dos seus interlocutores (GIROLETTI, 2005, p. 118).

Outra denúncia refere a grande dependência dos autores brasileiros em relação a literatura estrangeira, crítica esta na medida em que ocorrem reproduções miméticas, acríticas, ou sem as adaptações necessárias. Um outro problema está relacionado a uma crise de valores da sociedade, pois a universidade, “além de formar o autor, o pensador, o produtor de conhecimentos e o inovador, ela não pode abrir mão da sua responsabilidade de formar o cidadão e a pessoa humana na sua plenitude” (GIROLETTI, 2005, p. 119). Por fim, o autor remete ao problema da grande diversidade no ensino superior brasileiro que, pelos termos da Constituição Federal, supõe indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, oferta de cursos de mestrado e doutorado, e realização de pesquisas e estudos avançados.

O interessante dessa abordagem é que, simultaneamente aos problemas apresentados, Giroletti (2005) indica potencialidades e perspectivas que, observadas, podem revigorar e renovar os caminhos da Administração no Brasil, desde o ponto de vista da complexidade, aliada a uma aposta na capacidade humana, quando aberta à revisão, experimentação, à inovação, à imaginação e à criatividade. Isso inclui o enfrentamento da crise de valores da sociedade, donde a defesa, no presente estudo, de um processo educativo sustentado por uma práxis ética. E aqui, para pensarmos em um futuro para a atual “fábrica de administradores”

precisamos nos alimentar do pensamento utópico. Mas não um utópico irrealizável, e sim um utópico no significado Freireano de esperança. Neste momento, retorna a incômoda e instigante pergunta demarcada abaixo:

3.4 COMO TRABALHAR TEÓRICA E METODOLOGICAMENTE COM TODA ESSA COMPLEXIDADE?

Como vimos ao longo de todo o texto os problemas e as questões com que nos deparamos são muitos e todos de fundamental importância para o fim a que se propõe a educação e a formação superior. Como trabalhar com toda essa complexidade? Não podemos reduzi-la a soluções simples. É preciso trabalhar dentro desse contexto múltiplo. Essa é a nossa proposta. Incentivar a reflexão para a formação de sujeitos críticos do mundo, sujeitos singulares que não se encontram diluídos em um “todo global”. E aqui Adorno (2009) começa a nos inspirar mais fortemente:

O conteúdo de experiência do que é dito é mais do que a trivialidade da validade do universal do princípio da causalidade. Nisso que aconteceu com ele, a consciência da pessoa individual pressente a interdependência universal. Seu destino aparentemente isolado reflete o todo. [...] Figura de sua particularização, a [desmitologização da “lógica das coisas”] é marcada a ferro no indivíduo. [...] **Por um lado**, ela leva em conta a **emancipação do sujeito. Ele precisa ser retirado da universalidade, para percebê-la em si e para ele. Por outro lado**, a conexão das ações sociais dos indivíduos precisa **ser amarrada em uma totalidade sem lacunas** que determina previamente de um modo como ele nunca tinha sido determinado na época feudal.” (ADORNO, 2009, p.265) [grifos nossos].

Isto nos remete ao **conceito da história universal**, nos termos empreendidos por Adorno (2009), algo que foi se tornando mais problemático à medida que o mundo foi se uniformizando. O que se observou, explica Adorno (2009), foi uma fissura: de um lado, a ciência histórica se desenvolvendo de modo positivista, desfez a concepção de totalidade; por outro lado, a filosofia avançada necessitava manter a ligação entre a história universal e a ideologia vigente. “Todavia, a descontinuidade e a história universal precisam ser pensadas juntas” (ADORNO, 2009, p. 265).

Riscar essa história universal como resíduo de uma crença metafísica confirmaria intelectualmente a mera factividade enquanto a única coisa a ser conhecida e por isso aceita, do mesmo modo que a soberania, que subordinava os fatos à marcha triunfal do espírito uno, a ratificara antes como expressão dessa história. **Depois das catástrofes passadas e em face das catástrofes futuras, a afirmação de um plano do mundo dirigido para o melhor, de um plano que se manifesta na história e que a sintetiza, seria cínica. No entanto, não se precisa negar com isso a unidade que solda as fases e os momentos descontínuos, caoticamente estilhaçados, da história,** uma unidade que, a partir da dominação da natureza, se transforma em domínio sobre os homens e, por fim, em domínio sobre a natureza interior. Não há nenhuma história universal que conduza do selvagem à humanidade, mas há uma certamente que conduz da atiradeira à bomba atômica. Essa história termina com a ameaça total da humanidade organizada contra os homens organizados, na suma conceitual da continuidade (ADORNO, 2009, p. 266) [grifos nossos].

E então, Adorno reforça a necessidade imperativa da dialética para a manutenção da vida, que é una e que também é total.

A história da humanidade é a unidade de continuidade e descontinuidade. **A sociedade não se mantém viva apesar de seu antagonismo, mas graças a ele;** os interesses ligados ao lucro, e, com isso, a relação de classes, são objetivamente o motor do processo de produção do qual depende a vida de todos, e seu primado tem o seu ponto de fuga na morte de todos. **Isso também implica o elemento reconciliador no irreconciliável; na medida em que só é permitido ao homem viver, sem ele não haveria nem mesmo a possibilidade de uma vida transformada.** O que criou historicamente esta possibilidade, pode igualmente destruí-la [...] no jogo da política [para a transformação ou para a dominação] (ADORNO, 2009, p. 265-266) [grifos nossos].

Sobressaltados pelo eco de tais palavras, passamos, então, ao nosso próximo capítulo que versa sobre Dialética e seus fundamentos, e tendo neste empreendimento como alicerce o pensamento adorniano.

4 SOBRE A DIALÉTICA E SEUS FUNDAMENTOS

Dialética – do grego, *dois logos*, duas opiniões divergentes – era na Grécia antiga a arte do diálogo. Esse termo, que é uma derivação de diálogo, não foi, porém, empregado na história da filosofia com um significado único e que possa ser determinado (ABBAGNANO, 2007). Com o passar do tempo, a dialética começou a ser entendida como a arte de demonstrar uma tese por meio de uma argumentação. Porém, em uma concepção contemporânea, dialética representa a maneira de compreendermos a realidade em suas contradições (KONDER, 2007).

Abbagnano (2007) afirma que a dialética recebeu ao longo da história significados diferentes e que não podem reduzir-se uns aos outros, ou a um simples significado comum. O autor afirma, porém, que podemos destacar quatro significados fundamentais: (1) Dialética como método da divisão; (2) Dialética como lógica do provável; (3) Dialética como lógica; (4) Dialética como síntese dos opostos.

Quando consultamos Ferrater Mora (2004, p. 719) temos a seguinte exposição:

De imediato, o termo “dialética”, e mais propriamente a expressão ‘arte dialética’, esteve em estreita relação com o vocábulo ‘diálogo’: “arte dialética pode ser definida primariamente como “arte do diálogo”. Como no diálogo há (pelo menos) dois *logoi* que se contrapõem entre si, na dialética há igualmente dois *logoi*, duas “razões” ou duas “posições” entre as quais se estabelece precisamente um diálogo, isto é, um confronto no qual há uma espécie de acordo no desacordo – sem o que não haveria diálogo –, mas também sucessivas mudanças de posição induzidas por cada uma das posições “contrárias”.

No entanto, esse sentido “dialógico” de ‘dialética’ não é suficiente, afirma Ferrater Mora (2004), pois nem todo diálogo é necessariamente dialético. Num sentido mais técnico, podemos dizer que continua havendo na dialética um “dialogar”, que não ocorre porém, necessariamente entre dois interlocutores, mas, por assim dizer, “dentro do próprio argumento”.

Gadamer (1996) ao discorrer sobre a dialética nos diz que esta, enquanto arte de questionar, não constitui suas provas a não ser sobre o fato de que aquele que sabe questionar é capaz de manter seu questionamento rigorosamente centrado sobre aquilo que está em suspenso. Portanto, a arte de questionar é a arte de continuar a questionar e, conseqüentemente, de continuar a pensar. Questionar então, significa colocar a descoberto e colocar em suspenso. Esta seria então a arte de ter um verdadeiro diálogo. E, “estar em

diálogo significa adotar a postura de sujeitos que visam os interlocutores. Estar em diálogo, não é reduzir o outro ao silêncio pela argumentação, é ao contrário, determinar o peso real da sua opinião” (GADAMER, 1996. p. 390). Com esta leitura podemos entender dialética pelo prisma da *primazia da pergunta*. Enquanto processo de busca, ela se constitui numa referência para a interlocução, e num guia e compromisso para a atividade do pesquisador.

Ferrater Mora (2004) expõe ainda que o desenvolvimento dialético não se restringe ao pensamento filosófico, atingindo também o domínio da ciência – inclusive da ciência exata. Diz ele que “tanto a ciência como a filosofia estão submetidas a uma espécie de dialética universal, e recebem, ambas, sentido de seu passado. Por isso, tanto quanto a filosofia, a ciência de hoje não parece poder eliminar sua própria história” (FERRATER MORA, 2004, p. 724).

Concernente às origens, Oliveira (1997, p.5) diz que “a dialética nasceu com a filosofia: ela significou a tentativa de dar uma resposta racional às questões sobre o sentido do mundo e de nossas vidas”. No sentido contemporâneo da palavra, podemos limitar a origem da dialética em Heráclito de Éfeso (aproximadamente 540-480 a.C.), pensador da Grécia Antiga (KONDER, 2007). Nos fragmentos deixados pelo pensador podemos reconhecer com clareza que tudo o que existe está em constante mudança e que a contradição é sinônimo de vida: “A lira deixaria de soar, se a paz entre os opostos chegasse um dia, a ser assumida. A noite sustenta o dia na contradição” (SCHÜLER, 2007, p. 64); ou então, “linguisticamente, visível e invisível estão indissolivelmente unidos. Não se pode designar um sem refletir o outro. O invisível mostra a face, mesmo negado” (SCHÜLER, 2007, p. 117). Um fragmento em especial tornou-se muito famoso, o fragmento nº 91, onde se lê: “No mesmo rio não há como entrar duas vezes” (SCHÜLER, 2007, p. 133). E então Schüler desenvolve:

Somos e não somos. Para ele [Heráclito], a história coletiva e individual flui como um rio, protegido das agressões de alguma cachoeira, sempre o mesmo e sempre outro.[...] **Fragmento 49a: Nas correntes dos mesmos rios, entramos e não entramos, somos e não somos.** [...] O problema são as palavras, sempre as mesmas para uma realidade inquieta. O movimento terá que ser buscado para além das faces serenas. [...] Os nomes são móveis como os rios que nos atravessam. Somos mais que pele e ossos. Somos nossos projetos, nossas lembranças, nossos sentimentos (SCHÜLER, 2007, p. 135) [grifos nossos].

A concepção dialética foi reprimida ao longo da história. Ela foi deslocada a posições secundárias, com influência muito reduzida. A metafísica se tornou predominante. Porém, a dialética não desapareceu. Aristóteles (384-322 a.C.) reintroduziu os princípios dialéticos no modo de pensar, e é a ele que devemos, em grande parte, a sobrevivência da dialética (KONDER, 2007).

A dialética não pensa o todo abstraindo as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. [...] Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade (KONDER, 2007, p. 46).

E, para podermos alcançar a essência dos fenômenos, indo além das aparências, precisamos “realizar operações de síntese a análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas” (KONDER, 2007, p. 47). As mediações que construímos nos forçam, então, a refletir sobre as contradições. A esse respeito, Konder (2007) explica que as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Assim, “num sentido amplo, filosófico, a **contradição** é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar” (KONDER, 2007, p. 49) [grifos nossos].

Temos então, que

a dialética é teoria, e como tal, defende uma concepção de mundo e de vida. Ontologicamente, o ser, a realidade, se transformam. Os fenômenos, materiais e ideais, têm uma origem e um desenvolvimento que se realiza através de contradições, que permitem a passagem do ser de um estado inferior a um superior (TRIVIÑOS, 2001, p. 110).

A dialética foi bastante trabalhada por Engels e por Marx, que a conceberam em um caráter materialista e idealista. “A noção de dialética, o método dialético e, às vezes, a chamada ‘lógica dialética’ são centrais no marxismo, ou melhor dizendo, em muitas formas que a tradição marxista adotou, incluindo nela correntes consideradas por alguns apenas parcialmente marxistas” (FERRATER MORA, 2004, p. 723).

A **dialética materialista** considera que a **contradição é a fonte interior do fenômeno** em seu processo de movimento e desenvolvimento. A mudança dos fenômenos e seu desenvolvimento não pode ser atribuída exclusivamente à contradição exterior que se origina entre os fenômenos. É necessária também a contradição interior; esta é, contudo, a que no processo dialético de ambos tipos de contradições tem a primazia no processo de desenvolvimento do fenômeno (TRIVIÑOS, 2001, p. 115) [grifos nossos].

Mas Adorno (2009) assume uma postura crítica frente a esta corrente da dialética:

O materialismo transforma-se em recaída na barbárie que ele deveria evitar; trabalhar contra isso não é uma das tarefas mais indiferentes de uma teoria crítica. [...] A teoria materialista não apenas se tornou esteticamente defeituosa em face do sublime minado da consciência burguesa, mas ela se torna também não-verdadeira. Isso é teoricamente determinável. A dialética está nas coisas, mas ela não existiria sem a consciência de quem as reflete; tão pouco quanto ela se deixa dissolver na consciência (ADORNO, 2009, p. 175).

E continua: “a constituição impositiva da realidade, que o idealismo tinha projetado para a região do sujeito e do espírito, deve ser reportada para um espaço fora dessa região” (ADORNO, 2009, p.17). Com base nisto é que o autor lança sua proposta dialética: elaborar um conceito capaz de orientar o regime não-coercitivo de apreensão dos fenômenos. Aliás, diz Ferrater Mora (2004, p.724):

Adorno propõe e desenvolve uma “dialética negativa” (ou a dialética como negação). Trata-se, de início, de uma negação (dialética) de todas as posições filosóficas adotadas, mas também das “adotáveis”. Qualquer que seja o conteúdo abrangido pela dialética, tem de ser, de acordo com Adorno, um conteúdo “aberto”. Por outro lado, todo conteúdo, por mais aberto que seja, pode levar a dialética a uma posição metafísica dogmática, eliminando com isso a exigência de negatividade da dialética. É preciso, pois, acentuar o caráter crítico e negativo desta, deixando até mesmo que ela se volte contra si mesma. Pertence à definição da dialética negativa o fato de nunca conseguir descansar em si mesma, como se fosse ela mesma total.

4.1 A DIALÉTICA NEGATIVA DE ADORNO

Considerada como a obra filosófica de maior envergadura de Theodor Adorno, Dialética Negativa busca validar um modelo operatório compatível com a contemporaneidade (BRETAS, 2007). O projeto do autor nesta obra é o de “reconfigurar o horizonte da experiência filosófica contemporânea, dando prosseguimento à tarefa anunciada já na Dialética do Esclarecimento” (BRETAS, 2007). Diz Adorno (2009):

A expressão “dialética negativa” subverte a tradição. Já em Platão, “dialética” procura fazer com que algo positivo se estabeleça por meio do pensamento da negação; mais tarde, a figura de uma negação da negação denominou exatamente isso. O presente livro gostaria de libertar a dialética de tal natureza afirmativa, sem perder nada em determinação (ADORNO, 2009, p. 7).

É assim que inicia e prossegue a jornada do Autor. Ele empreende uma crítica aos modos de vida contemporâneos e à forma como a transição da teoria para a prática não se efetivou, pois “justamente o princípio da identidade insaciável eterniza o antagonismo em

virtude da opressão daquilo que é contraditório” (ADORNO, 2009, p.125). E o Autor prossegue enfatizando os efeitos perversos dessa perspectiva: **“Aquilo que não tolera nada que não seja ele mesmo sabota a reconciliação pelo qual ele se toma equivocadamente. O ato de violência intrínseco ao ato de igualar reproduz a contradição que ele elimina”** (ADORNO, 2009, p.125) [grifos nossos].

Pois bem, “a exigência da unidade entre *práxis* e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nessa unidade” (ADORNO, 2009, p. 125). A resignação perante a realidade configura-se em um derrotismo da razão depois que o intento de transformação do mundo fracassa. Vemos então, que a *práxis* acaba se mostrando, em boa parte das vezes, um pretexto para que os executores aniquilem o pensamento crítico, pensamento este que necessitava da *práxis* transformadora (ADORNO, 2009).

Em face da sociedade dilatada de modo desmedido e dos progressos do conhecimento positivo da natureza, os edifícios conceituais nos quais, segundo os costumes filosóficos, o todo deveria poder ser alocado, assemelham-se aos restos da simples economia de mercado em meio ao capitalismo industrial tardio. A desproporção entre o poder e todas as formas do espírito – uma desproporção que é agora lugar-comum – tornou-se tão enorme que acabou por marcar como vãs as tentativas, inspiradas pelo próprio conceito de espírito, de compreender aquilo que é predominante. Tal vontade de compreender revela uma exigência de poder que contradiz o que deveria ser compreendido. [...] Nenhuma teoria escapa mais ao mercado: cada uma é oferecida como possível dentre as opiniões concorrentes, tudo pode ser escolhido, tudo é absorvido (ADORNO, 2009 p. 11-12).

Temos como resultado de tal processo “o empobrecimento da experiência provocado pela dialética, empobrecimento que escandaliza as opiniões razoáveis e sensatas, [o qual] revela-se no mundo administrado [...]” (ADORNO, 2009, p. 14). A adequação a este mundo, ou melhor, “é a dor em relação a esse mundo, elevada ao âmbito do conceito [...]” aquilo para o qual a dialética deve ficar atenta. (ADORNO, 2009, p. 14). No resgate concernente à multiplicidade qualitativa da experiência, a dialética em outra versão, a Dialética Negativa, neste caso, também não pode contentar-se com seu renascimento, ou seja, com sua derivação na história do espírito a partir, por exemplo, daquilo que foi programado, mas não realizado nos sistemas de seus sucessores. “Na verdade”, sublinha Adorno (2009, p.14), “isso só pode ser empreendido negativamente”. Mas por quê?

Ao empreender sua crítica contra o idealismo absoluto o Autor denuncia a ocorrência de uma degeneração se e sempre que a dialética se reduzir ou for conectada “à superficialidade e à arbitrariedade de um método aplicado de fora” (ADORNO, 2009, p.12). Ora, a Dialética Negativa não diz apenas que os objetos não se dissolvem em seus conceitos,

mas também que tais conceitos entram em contradição com a norma tradicional da *adequatio*. Quer dizer, não apenas a contradição não se confunde com o idealismo de Hegel; ela também “não é nenhuma essência heraclítica. Ela é o indício da não-verdade da identidade, da dissolução sem resíduos daquilo que é concebido no conceito [...]. Pensar significa identificar” (ADORNO, 2009 p. 12). À luz deste critério, a identidade total é uma ilusão. Assim, **“tudo o que é qualitativamente diverso, recebe a marca da contradição. A contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade”** (ADORNO, 2009 p. 13) [grifos nossos].

Ora, para Adorno (2009), a contrariedade tem caráter de lei inevitável na constituição da consciência; está inseparavelmente contida em sua natureza. A identidade e a contradição do pensamento estão umbilicalmente conectadas. Contradição é não-identidade, e a dialética é a consciência dessa não-identidade. A dialética coloca o idêntico sob suspeita. Enquanto procedimento, a **dialética significa “pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa”** (ADORNO, 2009 p. 127) [grifos nossos]. Tal dialética clama pelo respeito à negação, ao contraditório, ao divergente, ao dissonante: o respeito ao “objeto” por inteiro e por conseqüência, o rechaço ao pensamento sistemático (ADORNO, 2009). Neste empreendimento empreendido negativamente, a reconciliação entre o sujeito e objeto se abre à pluralidade do diverso, desmontando, com isso, o caráter da compusão lógica à qual a dialética obedece.

Enquanto crítica à dialética assentada na afirmação do primado do sujeito, a Dialética Negativa é, portanto, um modo de procedimento filosófico que procura desenredar os nós do paradoxo com recurso ao esclarecimento, a astúcia. Enquanto a lógica dialética respeita o exercício do pensar aquilo que há para ser pensado é uma filosofia da reflexão, da autorreflexão. Aqui a estrutura rigidamente dicotômica se desintegra, não por mera obviedade lógica, “muito mais por força das determinações de cada um dos pólos enquanto momento de seu próprio contrário” (ADORNO, 2009, p.122). Não há, portanto o absolutamente primeiro como ocorre na filosofia tradicional: há mediação, sendo esta “apenas a expressão mais genérica e ela mesma insuficiente. [...] Em verdade, o conhecimento do momento da mediação subjetiva no que é objetivo implica a crítica à representação de uma visão que penetra até o puro em si, uma crítica que, esquecida, fica à espreita por detrás dessa trivialidade” (ADORNO, 2009 p. 122).

Não obstante se pensar é identificar e se toda a identificação deriva na projeção do eu, o sujeito se constitui então como o *locus* da não-identidade. Assim, Adorno coloca a negação

determinada no centro de seu “anti-sistema” (BRETAS, 2007 p. 1). Nos termos do próprio Adorno (2009), a racionalidade que ignora os momentos qualitativos da experiência é elitista e antidemocrática, posto que centrada na pura quantificação. E explica: “A construção da verdade segundo a analogia da *volonté de tous* – consequência extrema do conceito subjetivo da razão – espoliaria a todos em nome de todos e lhes privaria daquilo de que necessitam. [...] O critério do verdadeiro não é sua comunicabilidade imediata” (ADORNO, 2009, p.43). Não obstante tal esclarecimento cabe “àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes [...]”.

Todavia, para melhor entendermos essa natureza ou movimento da dialética, este onde “o pensar não precisa deixar de ser ater a sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero” (ADORNO, 2009, p.123), cumpre abrir um parêntese para distinguir dois termos implicantes: o que é contradição e o que é conflito.

De acordo com Ferrater Mora (2004, p. 572) as discussões em torno do princípio de contradição diferiram conforme se tenha acentuado o aspecto ontológico (e principalmente metafísico). Diz ele que, quando houve recurso ao lado ontológico, a expressão tomou o significado de estrutura constitutiva do real, supondo a própria realidade como contraditória. Ao consultar o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa temos a seguinte definição: “caráter essencial de tudo o que é real: aquele que revela que cada coisa só é se compreende pela negação de algo que a precedeu, negação que se perfaz pela posição da coisa mesma, isto é, pela negação daquela negação. É categoria fundamental da lógica dialética. Oposição entre proposições” (1986, p. 466).

Precisamos destacar por ora que tal constitutivo, vital na e para a dialética – a contradição –, não guarda semelhanças com o que se entende por conflito. Este, conforme exposto no Dicionário Aurélio, significa: “embate dos que lutam; o elemento básico determinante de ação dramática, a qual se desenvolve em função da oposição e luta entre diferentes forças” (1986, p. 451). Neste definição, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa inclui: “profunda falta de entendimento entre as partes; discussão acalorada, altercação” (2001, p.797).

Dado que “a absolutização da tendência à quantificação própria da *ratio* coincide com a sua falta de autorreflexão. [E que] a insistência no qualitativo serve a essa autorreflexão” (ADORNO, 2009, p. 45), há que perguntar, mais uma vez:

4.1.1 Para que uma Dialética Negativa?

Inicialmente, ao referir que, além da contradição, outros caracteres dessa Dialética Negativa são apontados por Adorno (2009). Um deles refere-se ao sujeito que, tal como demonstra, é um sujeito que se constitui em ato: “ em uma oposição brusca em relação ao ideal de ciência corrente, a objetividade de um conhecimento dialético precisa de mais, não de menos sujeito” (ADORNO, 2009, p. 42), algo a que o espírito positivista do tempo é alérgico. Ora, para Adorno (2009, p.42), **“os únicos que podem se opor espiritualmente [ao que o mundo administrado faz com seus membros] são aqueles que esse mundo não modelou completamente”** [grifos nossos]. Desde o interior de uma ordem estabelecida, em que objetividade e subjetividade se defrontam, a versão idealista é posta em cheque pela negatividade porque, “na coisa, o potencial de suas qualidades espera pelo sujeito qualitativo” (ADORNO, 2009, p.45). Quer dizer, “[...] somente para uma dialética transformada o sujeito, despido de sua soberania, é virtualmente capaz de se tornar de fato a forma reflexiva da subjetividade” (ADORNO, 2009, p. 43). Tal posicionamento exprime então o carácter dessa Dialética, qual seja: “Os indivíduos não são apenas máscaras de teatro em uma esfera econômica supostamente à parte, agente do valor. Nos próprios indivíduos exprime-se o fato de o todo, incluído aí os indivíduos, só se conservar por meio do antagonismo” (ADORNO, 2009, p. 259).

Aqui, fomos conduzidos a outro constitutivo da Dialética Negativa: a identidade e a não-identidade. Ao dar início à “Parte II – Dialética Negativa: conceito e categorias” Adorno (2009, p. 119) [grifos nossos] enuncia: **“Nenhum ser sem ente”**. E continua:

O algo enquanto substrato do conceito, necessário em termos de pensamento, enquanto substrato mesmo do conceito de ser, é a abstração mais extrema do caráter coisal não-idêntico ao pensamento. Essa abstração, porém não pode ser eliminada por nenhum outro processo de pensamento; sem o algo, a lógica formal não pode ser pensada (ADORNO, 2009, p. 119).

Aparentemente paradoxal é então a ideia de que por meio da autoconsciência, condição para que o sujeito se liberte do fetichismo, a reflexão filosófica altera a direção da conceptualidade, isto é, ao “voltá-la para o não-idêntico” (ADORNO, 2009, p. 19), a Dialética Negativa, “assegurando-se do não-conceitual no conceito”, extingue a autarquia do próprio conceito, tornando-o, segundo esta lógica, “um momento como outro qualquer. Nele, sua mediação pelo não conceitual sobrevive graças ao seu significado, que fundamenta, por seu lado, o seu ser-conceito”. Ao que Adorno (2009, p.19) conclui: “O conceito é caracterizado

por sua relação com o não conceitual. [...] Sua automeditação sobre o próprio sentido conduz para fora da aparência do ser-em-si do conceito enquanto unidade de sentido. O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia”.

Falamos aqui disto, então, que só pode ser empreendido negativamente: “A dialética desdobra a diferença entre o particular e o universal” (ADORNO, 2009, p.14), alcançando a identidade, a saber:

Inumeráveis vezes, mesmo os homens conscientes e capazes de uma crítica do universal são impelidos por motivos incontornáveis da **autoconservação** a ações e atitudes que ajudam o **universal a se afirmar de maneira cega**, por mais que por sua consciência eles se oponham a ele. [Este antagonismo] exige uma crítica universal, pois a preeminência [deste], transfigurou-se em ideia corrompendo-se. Aquilo que reluz como se estivesse acima dos antagonismos equivale ao **enredamento do universal**. O universal cuida para que o particular submetido a ele não seja melhor do que ele mesmo. **Esse é o cerne de toda a identidade produzida até hoje**. Visualizar a preponderância do universal lesa psicologicamente o narcisismo de todos os indivíduos e da sociedade democraticamente organizada até um nível insuportável (ADORNO, 2009, p. 259) [grifos nossos].

Ante a profundidade e a envergadura desta obra, conforme anteriormente referido, são estes os elementos que refletidamente conseguimos extrair para neste momento empreender a nossa análise e, desde ali, lançar o nosso olhar sobre nosso objeto de estudo, a Educação. E como forma de endossar o título deste subcapítulo, apresentamos a justificativa adorniana para [um]a Dialética Negativa enquanto teoria e método:

De fato, **a dialética não é nem apenas um método, nem algo real no sentido ingênuo do termo**. Ela não é nenhum método: pois a coisa não reconciliada, à qual falta exatamente essa identidade que é substituída pelo pensamento, é plena de contradições e se opõe a toda tentativa de interpretá-la de maneira unívoca. É a coisa, e não o impulso à organização próprio ao pensamento que provoca a dialética. Nada pura e simplesmente real: pois a contraditoriedade é uma categoria da reflexão, a confrontação pensante entre conceito e a coisa. **A dialética enquanto procedimento significa pensar em contradição em virtude e contra a contradição uma vez experimentada na coisa**. Contradição na realidade, ela é contradição contra essa última.[...] Seu movimento não tende para a identidade na diferença de cada objeto em relação a seu conceito; **ela antes coloca o idêntico sob suspeita. Sua lógica é uma lógica da desagregação** (ADORNO, 2009, p. 126-127) [grifos nossos].

Para finalizar, ficou ainda mais evidente porque, em palavras literais do próprio Adorno, era impossível, ou melhor, porque redundou insuportável a ideia de renunciar à Dialética Negativa. Diz ele: “[...] a dialética não é um modo de jogo pautado por visões de mundo, um posição filosófica a ser escolhida entre outras em um cardápio de modelos. Assim como a crítica dos conceitos filosóficos supostamente primeiros impele à dialética, ela é

requerida por uma exigência que vem de baixo” (ADORNO, 2009, p. 252). Contaminados, mais ainda, impregnados pelos miasmas dessa consciência filosófica, não conseguimos mais abrir mão do olhar suportado por esta lógica dialética que, para Adorno (2009, p.19), “é a charneira da Dialética Negativa”. Assim, “ ante a intelecção do caráter constitutivo do não-conceitual dissolve-se a compulsão à identidade” (ADORNO, 2009, p. 19), o que impede que a própria filosofia se autoabsolutize. E nesse sentido, Adorno nos cobra para que então assumamos esta responsabilidade:

Apesar de nosso argumento assumir ares democráticos, ele ignora o que o mundo administrado faz com seus membros forçados. Os únicos que podem se opor espiritualmente a isso são aqueles que esse mundo não modelou completamente. A crítica ao privilégio transforma-se em privilégio: o curso do mundo é dialético a um tal ponto. [...] Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante –, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade. (ADORNO, 2009, p. 42-43).

Já estamos envolvidos desde muito e inteiramente nessa tarefa. Cabe agora assumir definitivamente o desafio e dar continuidade aos trabalhos.

5 PROCESSUALIZAÇÃO DA PESQUISA: DA COLETA À ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa realizada tem caráter qualitativo, o que representa dizer que o nosso objetivo, aqui, foi compreender um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores. Ora, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (MINAYO, 2003). “A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2003, p. 15).

Na processualização dos dados coletados foi utilizado o método dialético, sendo este entendido como o método pelo qual “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para ser melhor compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala” (MINAYO, 2003, p. 77).

Minayo (2003) destaca a presença de dois pressupostos básicos sempre que houver recurso a tal método de análise e interpretação, e que entendemos estarem vivamente articulados com a proposta desta pesquisa:

- O primeiro pressuposto está relacionado à idéia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento.
- O segundo diz respeito ao fato de que a ciência se constrói em uma relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta.

Temos então uma importante contribuição de Konder (2007, p. 61), a qual vem reforçar a decisão pela escolha de um método dialético: “O terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade”.

Triviños (1987, p. 73) nos coloca que existe um procedimento geral que deve ser respeitado no desenvolvimento da pesquisa de cunho dialético:

- 1) A *contemplação viva* do fenômeno (sensações, percepções, representações) é a etapa inicial do estudo. São realizadas as primeiras reuniões de materiais, de informações, principalmente por meio de observações e análises de documentos.
- 2) *Análise do fenômeno*. Observam-se os elementos e as partes que o integram, estabelecem-se as relações sócio-históricas, elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto.

3) *A realidade concreta do fenômeno*. Significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e suas possibilidades.

A análise empreendida assume os pressupostos básicos do método dialético na concepção Adorniana, ou seja, a Dialética Negativa (ADORNO, 2009). Para a construção das categorias de análise buscamos apoio no que Moraes (2007, p.24) define como método intuitivo:

Chegar a um conjunto de categorias por meio da intuição exige integrar-se num processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem. O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo e defende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, “insights” que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos.

Tais categorias, obviamente, não surgem ao acaso. O pesquisador tem em mente a teoria/método, neste caso, os recursos da Dialética Negativa, que lhes dá a orientação e o conduz na consecução do processo de leitura e análise das falas dos entrevistados. Assim,

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em pôr entre parênteses essas teorias, qualquer leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (MORAES, 2007, p. 15).

5.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

Na ocasião de construção do projeto de dissertação o método havia sido escolhido, mas não determinado. As leituras realizadas sobre educação, especialmente em FREIRE (1980, 1992, 2006, 2008), GADOTTI (2007) e TRIVIÑOS (1987), diversas vezes citavam a dialética como possibilidade de entendimento dos movimentos da educação. Ao realizar um estudo aprofundado sobre o método dialético, a conexão entre este, o tema estudo e o referencial teórico foi se tornando muito claro. Face a isso, a opção consistiu em trabalhar com a Dialética Negativa de Adorno (2009 [1967]) que, apesar da complexidade e real dificuldade em trabalhar com esta abordagem, posto que “subverte a tradição” (ADORNO,

2009, p.7), não seríamos honestos se tal motivo fosse o bastante para que o abandonássemos. Ao nos confrontarmos com a dúvida, percebemos, então, que sua verdade já estava impregnada em nós e no processo da Dissertação e que, sem isto, o nosso argumento perderia em força e coerência.

Atinente ao exposto, Gadotti (2000, p. 10) confere: “A *dialética* constitui-se, até hoje, no paradigma mais consistente para analisar o fenômeno da educação”. Assumimos então o compromisso de analisar tal fenômeno. A aplicação dos princípios dialéticos permanece um desafio, entretanto.

5.2 O CAMPO DE PESQUISA

Entendemos aqui campo de pesquisa como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 2003, p. 53). Como o nosso interesse de pesquisa residia no estudo do curso de Administração, determinamos como campo dessa pesquisa a Escola de Administração da UFRGS – que ministra o Curso de Graduação em Administração para seis áreas de atuação: Administração Pública, Estudos Organizacionais, Finanças, Marketing, Produção e Sistemas e Recursos Humanos – e o pólo de Porto Alegre da UFRGS – que ministra o curso de graduação em Administração - Sistemas e Serviços de Saúde e Administração - Gestão Pública.

Minayo (2003) esclarece que além desse recorte feito pelo pesquisador e que delimita o campo de estudo, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas que constroem a dinâmica de interações sociais. “Essas pessoas são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo” (MINAYO, 2003, p. 54). Assim, para atendermos ao Objetivo Geral desta dissertação, qual seja, elegemos como sujeitos dessa pesquisa seis informantes-chave, ocupantes de cargos administrativos de valorosa representatividade nas duas universidades como sendo o nosso campo de pesquisa.

5.2.1 A UFRGS e o Curso de Administração

A história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul inicia em 1895, com a criação da Escola de Farmácia e Química e, em seguida, da Escola de Engenharia. Durante o século XIX ainda foram criadas as Faculdades de Medicina e de Direito. Em 1934 é então criada a Universidade de Porto Alegre, que em 1947 passa a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), para finalmente em 1950 passar à esfera administrativa da União, tornando-se então Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2010).

Hoje esta Universidade possui cerca de 29.000 alunos, dos quais 21.000 enquadram-se como estudantes de graduação e 8.000 como estudantes de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). A instituição conta ainda com a presença de mais de 2.500 professores. Distribuída em cinco *campi* universitários, na cidade de Porto Alegre, Capital do Estado, a UFRGS possui uma área territorial de 2.185ha e uma área edificada de 371.742 m². Essa estrutura física comporta hoje 75 opções de ingresso em cursos de graduação, oito cursos de graduação a distância (com 2.479 alunos), além de 71 programas de pós-graduação (UFRGS, 2010).

Dentro desse amplo universo, nosso foco direciona-se à Escola de Administração (EA), que nessa Universidade se originou da Faculdade de Ciência Econômicas (FCE), no ano de 1951, inicialmente chamado de Instituto de Administração. No ano de 1996 é criada a Escola de Administração propriamente dita, por meio da Decisão Nº 58/96 do Conselho Universitário da UFRGS, que a institui como uma unidade autônoma. No ano de 1999 passa a funcionar em um prédio próprio, localizado à Rua Washington Luiz, número 855, no centro da cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente a Instituição abriga em suas dependências atualmente 73 professores e 1.260 alunos matriculados no curso de Administração – Modalidade Presencial (UFRGS, 2010).

A Escola de Administração apresenta, conforme consta em seu Projeto Pedagógico (2009), a seguinte missão institucional: “Promover o conhecimento orientado à Administração, por meio do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo organizações para a melhoria da qualidade de vida na sociedade” e erige os seguintes princípios: valorização das potencialidades do aluno; respeito à pluralidade; responsabilidade social; valorização da iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora; e zelo pela imagem e cultura da escola (UFRGS, 2010).

Entendemos importante mencionar que o Projeto Pedagógico sofreu alterações no ano de 2008, como condição para a implementação do novo currículo, fato ocorrido em 2009, na

tentativa de aproximá-lo, mais efetivamente, de demandas sociais e educacionais da atualidade. Dentre as principais mudanças temos a extinção das ênfases. Porém, as áreas de concentração – agora denominadas áreas de atuação, conforme denomina a Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005 acima referida, – permanecem e são as seguintes: Administração Pública¹³, Estudos Organizacionais, Finanças, Marketing, Produção e Sistemas e Recursos Humanos. A escolha da respectiva área atuação é realizada pelo aluno na oitava etapa do Curso, e o conjunto de disciplinas que a constituem, são denominadas, no novo e atual currículo, como “disciplinas obrigatórias alternativas”. Deste conjunto, o aluno deverá escolher as duas disciplinas pertencentes à área de atuação na qual deseja realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso (UFRGS, 2010).

5.2.2 A UERGS e o Curso de Administração

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi criada em 2001, pelo Decreto Nº 11.646/01 do então Governador deste Estado Olívio Dutra. Tal Universidade apresenta como proposta institucional promover o desenvolvimento sustentável da região, sendo pública e gratuita. Com sua Reitoria sediada em Porto Alegre, a UERGS está presente em sete regiões do Rio Grande do Sul, as quais comportam 24 pólos. São eles: Cidreira, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre (Região I); Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, Montenegro, São Francisco de Paula, Vacaria (Região II); Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen, Ibirubá, Sananduva (Região III); São Luiz Gonzaga, Três Passos (Região IV); Cachoeira do Sul, Santa Cruz do Sul (Região V); Alegrete, Bagé, Santana do Livramento, São Borja (Região VI); e, por fim, Tapes (Região VII). Nestas regiões a UERGS mantém cursos em unidades próprias ou em convênio com outras universidades (UERGS, 2010).

O que se pode destacar a esse respeito é que, enquanto as Universidades Federais se concentram nas capitais e cidades de maior expressão econômica no estados brasileiros, a Universidades Estaduais distribuem seus *campi* pelo interior dos estados. São elas as principais responsáveis pela interiorização do Ensino Superior no país (ABRUEM, 2008).

¹³ No ano de 2009, foi criada a Linha de Formação Específica em Administração Pública e Social no âmbito do REUNI, com início em 2010, respeitando as Diretrizes Curriculares, onde linhas de formação específica estão previstas na Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005, no §3 do artigo 2º (UFRGS - Projeto Pedagógico Graduação Administração, 2009).

O pólo que contempla nossa análise é o de Porto Alegre, que oferece o Curso de Graduação em Administração com duas linhas de atuação profissional: Administração: Sistemas e Serviços de Saúde, e Administração: Gestão Pública. Suas dependências localizam-se à Rua 7 de Setembro, número 1156, no centro da Capital – onde está instalada a Administração Central –, e à Avenida Bento Gonçalves, número 2460, no Bairro Partenon – onde estão instalados os cursos de graduação presencial – ambos na cidade de Porto Alegre.

Este pólo abriga, atualmente, em suas dependências, aproximadamente 300 alunos matriculados, na modalidade de ensino presencial, e 9 professores concursados. Porém, em vista do atual déficit de docentes na Instituição, da capacidade ociosa de outros pólos, e da demanda do número de turmas no pólo de Porto Alegre, são 18 os professores que atendem aos dois Cursos de Administração. Este número de docentes inclui os professores que, mesmo pertencendo a outros pólos, ministram aulas com regularidade no pólo mencionado. (UERGS, 2010).

Sobre o curso *Administração – Sistemas e Serviços de Saúde*, consta nos sitio da Instituição que este surgiu para atender a uma demanda por profissionais habilitados a construir, analisar e gerenciar sistemas administrativos, especialmente os dos serviços de saúde, capacitados para organizar e coordenar ações essenciais à implementação de sistemas regionais e municipais de saúde. O egresso poderá atuar no planejamento, execução e avaliação de sistemas administrativos de saúde pública e privada, bem como no desenvolvimento de políticas públicas na área da saúde.

Sobre o curso *Administração – Gestão Pública* consta, no texto acima referido, que ele foi concebido para suprir a lacuna, em nível de graduação, de profissionais capacitados para a gestão pública; capacitar profissionais para contribuir no aperfeiçoamento dos serviços públicos prestados pelo Estado e pela Sociedade Civil, instrumentalizando-os para otimizar recursos públicos disponíveis; capacitar profissionais para avaliar políticas públicas, a partir do contexto político, econômico e social; possibilitar a formação técnica de gestores públicos, fortalecendo os princípios federativos, a democratização do processo decisório e controle social (UERGS, 2010).

5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Para estabelecer os fundamentos do estudo proposto utilizamos a pesquisa bibliográfica, a qual “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2007, p. 65). Em complementaridade a esta foi realizada a pesquisa documental, modalidade que guarda grande semelhança com a bibliográfica, porém, “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2007, p. 66). São aqui entendidos como documentos: documentos oficiais, reportagens, cartas, contratos, gravações, relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, entre outros. Para a consecução da pesquisa foram utilizados os seguintes documentos:

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração, bacharelado;
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração – Modalidade Presencial – Escola de Administração/UFRGS;
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Sistemas e Serviços de Saúde – UERGS.
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Gestão Pública – UERGS.

5.3.1 LDB e Diretrizes Curriculares – CNE/MEC

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é a Lei brasileira que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve através do ensino em instituições próprias. Quando analisamos os artigos primeiro e segundo desta Lei, observamos que eles guardam correspondência com a definição de educação trazida por nós anteriormente.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, LDB, D.O.U. 1996).

No que se refere à Educação Superior, são dedicados quinze artigos desta Lei a essa especificidade de ensino. Trazemos aqui, para suportar nossa análise posterior, o artigo 43 que dá conta da finalidade da educação superior.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

(BRASIL, LDB, D.O.U. 1996).

Certamente um curso de graduação não consegue dar conta sozinho de todas essas proposições, pois isso deve ocorrer no amplo espaço da universidade. Mas a que finalidades propostas na Lei os cursos em estudo estão se mostrando capazes de atender?

No que tange às Diretrizes Curriculares específicas do Curso de Graduação em Administração, conforme Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005, do CNE/MEC, destacamos o artigo 4º que determina competências a serem cultivados nos futuros profissionais da Administração:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(BRASIL, Resolução Nº 4, D.O.U. 2005).

Essas são competências mínimas de formação a serem desenvolvidas ao longo dos cursos de graduação em Administração. Mas será que estas deliberações estão sendo atendidas a contento? E mais: seriam administradores dispostos a aperfeiçoar e estimular tais habilidades no exercício de sua profissão que estariam, atualmente, deixando os bancos universitários?

Esta Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração dá os fundamentos às Instituições de Ensino Superior para que realizem sua organização curricular, que se expressa em seus projetos pedagógicos particulares. Esta responsabilidade é exercida pela respectiva unidade acadêmica, sob a supervisão das instâncias superiores da universidade respectiva.

5.3.2 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UFRGS

Para elucidar as bases que fundamentam a formação de administradores pela Escola de Administração da UFRGS, trazemos aqui alguns destaques constituintes do Projeto

Pedagógico do Curso de Graduação em Administração. Ao mencionar a **Profissão de Administrador**, o documento traz a seguinte definição:

O Administrador, numa visão idealizada, é uma pessoa que tem suas atividades baseadas na prática. Deve gerir tarefas difíceis e desafiadoras e muitas vezes precisa encontrar soluções novas e por isso faz apelo a inúmeras fontes de conhecimento. O Administrador é aquele que de fato toma decisões predominantemente de curto prazo, baseado em informações eminentemente não programadas, imprevisíveis, dotadas de significativa logicidade e ambiguidade da vida organizacional, preocupando-se prioritariamente com operações atuais e solução de problemas prementes. É aquele que toma decisões de médio e longo prazo com caráter acentuadamente racional e impessoal, voltadas para o futuro da organização, à implantação da inovação tecnológica e que apresenta um comportamento formal e contemplativo, buscando continuamente, nas transações com o ambiente externo e nas relações com os seus pares, o inter-relacionamento e a interdependência (UFRGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, 2009, p. 5).

Tal definição desperta nossa perspectiva crítica, baseados obviamente, em toda a construção teórica já realizada até aqui. Deixaremos, no entanto, esta análise para o capítulo específico para tal exercício. O espaço aqui destinado serve para provocar, com materialidade fundada, a reflexão.

Quando o Documento apresenta o Objetivo Geral do Curso, em seu conteúdo está expressa a seguinte intenção:

Quando apresenta o Objetivo Geral do Curso, se expressa a seguinte intenção: Formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras, sem perder de vista a sua inserção no processo de desenvolvimento socioeconômico, cultural e político da sociedade em que estas se inserem. Na Linha de Formação Específica em Administração Pública e Social, o objetivo se dirige especificamente para profissionais capazes de administrar com competência organizações governamentais e não-governamentais (UFRGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, 2009, p. 6).

Como último destaque, gostaríamos de citar os Princípios que o Projeto anuncia como fundamentos da prática pedagógica. São eles:

- Valorização da potencialidade do aluno;
 - Respeito à pluralidade;
 - Valorização da ética na formação do aluno;
 - Vínculo entre educação e responsabilidade social;
 - Valorização da iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora e do espírito crítico; e,
 - Zelo pela imagem e cultura da Escola.
- (UFRGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, 2009, p. 6).

5.3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UERGS

Conforme procedemos anteriormente, trazemos agora alguns destaques dos Projetos Pedagógicos do Curso de Administração da UERGS. Ao contrário da Universidade Federal, que trabalha com apenas um Projeto Pedagógico e diferentes linhas de atuação profissional, a Universidade Estadual trabalha com um projeto pedagógico específico para cada um dos Cursos de Administração que oferece.

Fazemos aqui o destaque para o que o Projeto Pedagógico do Curso de Administração: Sistemas e Serviços de Saúde trata como **Perfil do Profissional Egresso** (UERGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Sistemas e Serviços de Saúde, 2005, p. 11-12):

O perfil profissiográfico pretendido, de acordo com as peculiaridades regionais, corresponde ao objetivo de formação geral definido pela UERGS. caracterizará por:

- a) capacidade de internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;*
- b) ter sólida formação humanística e social com a visão integral que o habilite a compreender o meio sócio-cultural, político-econômico no qual está inserido e a tomar decisões num mundo diversificado e interdependente;*
- c) ter competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias do administrador;*
- d) ter competência para empreender, analisando criticamente as situações locais, antecipando e promovendo suas transformações;*
- e) ter capacidade de atuar de forma interdisciplinar;*
- f) ter capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança;*
- g) ter capacidade de análise do contexto em relação às práticas que realiza;*
- h) ter capacidade de entender a gestão do processo de trabalho em saúde;*
- i) ter capacidade de negociação e diálogo em situações de conflito.*

Para se alcançar este perfil, no final do Curso o egresso deverá ter desenvolvido/consolidado sua capacidade de raciocínio abstrato, de modelização estratégica (construir cenários para a solução de problemas), de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais – científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a pró-atividade intelectual no trato de situações novas e inusitadas, o domínio da língua mãe, a capacidade de leitura e interpretação de textos em outros idiomas; de trabalho em equipe e cooperativo, de gestão democrática e dialógica, de tratamento adequado da informação recebida. Particularmente em relação ao perfil desejado por este Curso, salienta-se que o egresso deverá ser capaz de gerenciar os sistemas e serviços de saúde, com capacidade de adequação às complexidades locais e regionais e às mudanças que se operam continuamente.

No mesmo Projeto são apresentados os seguintes objetivos deste Curso de Graduação (UERGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Sistemas e Serviços de Saúde, 2005, p. 11):

- *Suprir a lacuna na formação graduada de profissionais que gerenciem sistemas e serviços de saúde;*
- *Capacitar trabalhadores para contribuir para a recuperação e renovação do Estado na gestão do sistema de saúde, instrumentalizando-os para otimizar os recursos disponíveis e gerar viabilidade para as propostas da saúde;*
- *Capacitar trabalhadores para analisar criticamente as políticas de saúde, a partir do contexto político-normativo do SUS;*
- *Possibilitar a formação técnica e crítica dos gestores na organização dos sistemas regionais e municipais de saúde, fortalecendo a descentralização dos recursos, a democratização do processo decisório e a integralidade da atenção à saúde, no âmbito do SUS.*

No que se refere ao Curso de Graduação em Administração: Gestão Pública, fazemos os mesmos destaques. Como Perfil do Profissional Egresso, o projeto traz as seguintes considerações (UERGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Gestão Pública, 2009, p. 13-14):

O perfil profissiográfico pretendido, de acordo com as peculiaridades regionais, corresponde ao objetivo de formação geral definido pela UERGS. Em termos gerais, tal como consta no documento de nome “Reconhecimento de Cursos de Administração” ele se caracterizará por:

- a) capacidade de internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;*
- b) ter sólida formação humanística e social com a visão integral que o habilite a compreender o meio sócio-cultural, político-econômico no qual está inserido e a tomar decisões num mundo diversificado e interdependente;*
- c) ter competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias do administrador;*
- d) ter competência para empreender, analisando criticamente as situações locoregionais, antecipando e promovendo suas transformações;*
- e) ter capacidade de atuar de forma interdisciplinar;*
- f) ter capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança;*
- g) ter capacidade de análise do contexto em relação às práticas que realiza;*
- h) ter capacidade de entender a gestão do processo de trabalho;*
- i) ter capacidade de negociação e diálogo em situações de conflito.*

Para se alcançar este perfil, no final do Curso o egresso deverá ter desenvolvido/consolidado sua capacidade de raciocínio abstrato, de modelização estratégica (construir cenários para a solução de problemas), de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a pró-atividade intelectual no trato de situações novas e inusitadas, o domínio da língua materna, a capacidade de

leitura e interpretação de textos em outros idiomas; de trabalho em equipe e cooperativo, de gestão democrática e dialógica, de tratamento adequado da informação recebida.

Particularmente, em relação ao perfil desejado para o Curso Administração: Gestão Pública, salienta-se que o egresso deverá ser capaz de formular e executar políticas públicas, com capacidade de adequação às complexidades locais e regionais e às mudanças que se operam continuamente.

E quando se mencionam os objetivos do Curso de Graduação em questão, fazemos o seguinte destaque (UERGS – Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Gestão Pública, 2009, p. 12):

- a) Suprir a lacuna, em nível de graduação, de profissionais capacitados para a gestão pública;*
- b) Capacitar profissionais para contribuir no aperfeiçoamento dos serviços públicos prestados pelo Estado e pela Sociedade Civil, instrumentalizando-os para otimizar recursos públicos disponíveis;*
- c) Capacitar profissionais para avaliar políticas públicas, a partir do contexto político, econômico e social;*
- d) Possibilitar a formação técnica de gestores públicos, fortalecendo os princípios federativos, a democratização do processo decisório e controle social.*

5.4 ENTREVISTAS QUALITATIVAS

A entrevista é uma forma de interação social, uma espécie de diálogo onde uma das partes busca coletar dados, enquanto a outra parte se apresenta como fonte de informação (GIL, 2007). Ela não é uma conversa despreziosa e neutra, pois visa compreender uma determinada realidade através dos relatos dos sujeitos-objeto da pesquisa (MINAYO, 2003).

Para o trabalho de pesquisa foi escolhido o tipo de entrevista definido como entrevista semi-estruturada (roteiro de perguntas) em profundidade, visto que é a entrevista em profundidade um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante (MINAYO, 2003). Os sujeitos-objeto das entrevistas foram seis informantes-chave, ocupantes de cargos administrativos de alta representatividade nas duas universidades em estudo – UFRGS e UERGS –, atuantes na sistematização e no gerenciamento do currículo do curso de graduação em Administração nas instituições. Assim, atenderam à solicitação de entrevista um reitor, um pró-reitor de ensino, um pró-reitor de graduação, um diretor, um coordenador de comissão de graduação e um coordenador de curso de graduação, os quais são melhor apresentados no Quadro 1 a seguir. Embora tenha sido mantido o núcleo básico de

investigação para todos os casos, houve, entretanto a apresentação de perguntas específicas conforme a responsabilidade respectivamente exercida pelos interlocutores.

E1	Reitor	Graduado em Administração de Empresas Mestre em Desenvolvimento Industrial e Agro-Industrial Doutor em Administração
E2	Pró-reitor de Graduação	Graduado em Farmácia Mestre em Farmácia Doutor em Bases Physico Chimiques/Innovation Pharmaceutique
E3	Pró-reitor de Ensino	Graduado em Farmácia Pós-doutor em Imunologia
E4	Diretor	Graduado em Engenharia Mecânica Mestre em Administração de Empresas Doutor em Administração de Empresas
E5	Coordenador da Comissão Graduação	Graduado em Geologia Graduado em Ciência da Computação Mestre em Administração Doutor em Administração Pós-doutor em Pesquisa Operacional
E6	Coordenador de Graduação	Graduado em Letras Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais Mestre em Integración Latinoamericana Mestre em Ciência Política Doutor em Direito

Quadro 1: Entrevistados – Sujeitos-objeto da Pesquisa Empírica

Fonte: Plataforma *Lattes* (Elaboração do autor).

6 O OLHAR DIALÉTICO NEGATIVO SOBRE OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Antes de empreender a análise, é preciso mais uma vez situar os fatos. Tendo a transcrição integral das entrevistas em mãos, começamos o processo de análise. Com algumas páginas já escritas, o processo foi interrompido e voltamos para estudar mais um pouco a Dialética Negativa. O receio estava em cometer o “erro” da dialética materialista – denunciada por Adorno (2009) –, a qual mantém sua análise sobre as proposições. Não é isso que a Dialética Negativa propõe: como procedimento metodológico, ela exige a abstração como um exercício do pensar, não podendo parar aí. A abstração é um momento de reflexão no conceito: “Em verdade, o conhecimento do momento da meditação subjetiva no que é objetivo implica a crítica à representação de uma visão que penetra até o puro em si, uma crítica que, esquecida, fica à espreita por detrás dessa trivialidade” (ADORNO, 2009, p. 122). Devemos tomar muito cuidado, entretanto, para não ficarmos apenas na abstração, pois “no movimento da abstração nos livramos daquilo de que nos abstraímos” (ADORNO, 2009, p. 119). Nosso empenho está em ir além:

O conceito filosófico não renuncia à nostalgia que anima a arte como algo não-conceitual e cujo preenchimento escapa de sua imediatidade como de uma aparência. *Organon* do pensamento e, não obstante, o muro entre este e aquilo que há para pensar, o conceito nega essa nostalgia. **A filosofia não pode nem contornar uma tal negação, nem se curvar a ela. Nela reside o esforço de ir além do conceito por meio do conceito** (ADORNO, 2009, p. 22) [grifos nossos].

Estudando Adorno entendemos que nosso interesse de pesquisa – Educação e Administração – possui uma explicação radical: quem fala nesse texto é uma Bacharel em Administração sob a orientação atenta de uma Pedagoga. Repetimos, então, as palavras já enunciadas no capítulo 4 – Sobre a Dialética e Seus Fundamentos –: “Ao empreender sua crítica contra o idealismo absoluto o Autor denuncia a ocorrência de uma degeneração se e sempre que a dialética se reduzir ou for conectada ‘à superficialidade e à **arbitrariedade de um método aplicado de fora**’ (ADORNO, 2009, p. 12)”¹⁴. E assim, “se pensar é identificar e se toda a identificação deriva na projeção do eu, o sujeito se constitui então como o *locus* da não identidade”. Somos marcas de tal dialética, somos a própria consciência da não-identidade.

Nosso empreendimento nessa análise é apresentar aquilo que podemos enxergar na realidade sob a lente da Dialética Negativa. Isso porque

¹⁴ Citação já realizada na página 68.

no momento em que a dialética se torna imperiosa, ela não pode insistir em seu princípio como a ontologia e a filosofia transcendental, ela não pode ser fixada como uma estrutura suportadora, como quer que venhamos a modificá-la. **A crítica à ontologia não tem por meta nenhuma outra ontologia, nem mesmo uma ontologia do não-ontológico.** Se esse fosse o caso, ela não faria outra coisa se não colocar algo diverso como o puro e simplesmente primeiro; **dessa vez não mais a identidade absoluta, o ser, o conceito, mas o não-idêntico, o ente, a facticidade.** Com isso, ela hipostasiaria o conceito do não-conceitual e iria de encontro àquilo que tem em vista (ADORNO, 2009, p. 120) [grifos nossos].

Tal procedimento exige o ato corajoso de tirar da opacidade aquilo que impediu e impede a realização da promessa: a promessa de uma educação de qualidade e acessível a todos.

6.1 O ATUAL MOMENTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES

Toda a construção teórica empreendida nessa Dissertação nos situa no momento histórico em que se dará a formação de um conjunto significativo de bacharéis em administração formados em duas universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul: **seres** (con)formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; **entes** constituídos por uma série de condicionantes espaço-temporais desde a sua chegada a este mundo.

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. Ponha-se ênfase, desde já, na necessidade permanente de atitude crítica, a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela (FREIRE, 1980a, p. 64).

Antes de entrarmos especificamente no mérito da formação superior em Administração, vamos “dialogar” um pouco com nossos entrevistados sobre a educação de forma ampla no Brasil. *A educação ela é caracterizada por grandes contrastes eu acho. São assimetrias que se colocam na educação do ensino básico à pós-graduação, por exemplo. [...] Enquanto nós temos ainda no Brasil um número expressivo de analfabetos – nós somos o país com o maior número de analfabetos na América Latina e Caribe –, por outro lado, o Brasil é o país que forma o maior número de doutores. Nós formamos 11.000 doutores por ano e nós temos ainda 14 milhões da população brasileira com até 15 anos, analfabeta. Então, é um país de contrastes na educação também, assim como em vários outros segmentos*

da economia, desenvolvimento tecnológico, enfim. E esse contraste, em geral, ele se traduz também em contrastes regionais. Nós temos nitidamente a Região Sudeste como a região mais desenvolvida em todos os segmentos. Mas dentro da própria Região Sudeste também têm assimetrias (E1).

Podemos entender com essa exposição que é impossível ler o cenário educacional brasileiro em uma linearidade, mesmo em uma Região, mesmo em um Estado ou mesmo em uma Universidade. Fala que encontra reforço na definição de Educação feita por Pinto (1987), onde ele nos expõe a natureza concreta e contraditória da Educação, o que reforça nosso argumento concernente à lógica dialética e seu compromisso, a partir do concreto, com a diversidade. Porém, na mesma medida em que reconhecemos a importância de se preservar as singularidades locais, vemos na fala de nosso entrevistado a premência de minimização das interferências sócio-econômicas no que diz respeito ao acesso à educação. *Na realidade eu vejo que a forte política governamental é um dos fatores primordiais para que ocorra uma minimização dessas assimetrias e a melhoria da educação. Sem uma política governamental forte certamente a educação ela não tem nenhuma perspectiva de (E1).*

Porém, outro de nossos interlocutores chama atenção dos problemas que as interferências políticas podem causar: *Bom, isso é um tema complexo, muito complexo, porque hoje nós estamos atravessando um momento muito delicado. Porque a orientação que é dada pelo Ministério da Educação nesse processo todo é uma orientação que, na minha opinião, destrói o aspecto federativo. As independências que nós tínhamos quanto ao que ensinar, como ensinar, centrado em que..? Cultura, etc. ..isso está sendo bastante destruído. [...] Há uma tendência muito grande em centralizar todo esse processo. Nós estamos aqui assim a meio de um Plano Nacional de Educação (PNE), que, na minha opinião, é uma coisa extremamente perigosa. Por quê?... O que o PNE vai fazer? O PNE está fazendo reuniões em municípios, bairros, cidades até chegar até mais ou menos agora no início do ano a reunião em Brasília onde vai ter 5000 delegados, que nesses 5000 delegados vão definir os futuros anos da educação no Brasil. [...] Então, já está desenhado mais ou menos o que será o futuro da educação no Brasil. E evidentemente onde há uma centralização muito grande, terminam, óbvio, as idiosincrasias locais (E2).* Aqui, outra vez, encontramos correspondência com a definição do que vem a ser Educação. Se a educação é um fato social (PINTO, 1987), determinada por interesses (econômicos, políticos, tecnológicos, etc.) vigentes em dada sociedade é evidente que encontraremos atuação de forças políticas gerando reações controversas na comunidade, e que caracterizam um momento histórico particular.

Esse momento que vivemos hoje no campo da educação é consequência de um processo histórico: *O Brasil passou por um processo rápido de industrialização nos anos 50, 60 e 70 e para atender essa rápida industrialização, o sistema educacional precisou dar uma resposta. Porque, para que você avance nos processos produtivos, nos processos econômicos, nos processos sociais você precisa de respostas mais complexas e o sistema educacional é que é a base de capacitação disso. Então a educação nesse período foi muito voltada para a formação de mão-de-obra (E4).*

Apesar de nosso entrevistado E4 manifestar que este cenário, por ele descrito, estar passando por mudanças – em função das novas demandas sociais, políticas, ecológicas –, não conseguimos identificar grandes transformações no campo educacional. Ao que nos parece, as universidades ainda funcionam com uma perspectiva utilitarista de formação de mão-de-obra. Essa constatação tem apoio nas palavras de um outro entrevistado: *Um incentivo muito grande a criação do CEFET's¹⁵, uma formação estritamente técnica é resultado dessa pressão do mercado por indivíduos que sejam mais operacionais e que pensem menos. [...] E na verdade isso é ainda resultado daquele processo de tecnicismo no Brasil nos anos 70, influenciado pelo modelo de reforma da educação, influência norte-americana [...] O fenômeno da globalização, que é um fenômeno nada natural, nada divino... é um fenômeno humano, político ampliou essas necessidades, né?! Ele joga com muito isso e faz todo mundo crer que a globalização ela é quase como uma síntese histórica da nossa sociedade. Não!! Ela é uma vontade política, um fenômeno construído e pra mim esse modelo, [...] ele tem necessidades... E uma das necessidades é: ele precisa de um perfil de mão-de-obra, que é o perfil de mão-de-obra técnico e cada vez menos um perfil de mão-de-obra que estabeleça uma dialética, que estabeleça contradições ou que leve o trabalhador a questionar o seu papel dentro da sociedade. A gente vive um caminho que vai assim: da alienação à depressão do ponto de vista do trabalho. E o processo de educação ele responde a isso, né?! (E6).*

A esse respeito Adorno (2009, p. 175) nos fala:

Aquilo que se vincula à imagem permanece miticamente cativo, culto aos ídolos. A quintessência das imagens chega a se constituir em trincheira ante a realidade. A teoria do reflexo nega a espontaneidade do sujeito, um mobilizador da dialética objetiva das forças produtivas e das forças de produção. Se o sujeito é reduzido a um espelhamento obtuso do objeto que sempre perde necessariamente o objeto que só se abre ao excedente no pensamento, então resulta daí a calma intelectual inquieta de uma administração integral. Somente uma consciência infatigavelmente reificada [coisificada] pretende ou faz com que os outros creiam que ela possui fotografias da objetividade Sua ilusão transforma-se em imediatidade dogmática.

¹⁵ Centros Federais de Educação Tecnológica.

Chegamos a um ponto importante de nossa análise. Ponto que só foi mencionado por um entrevistado: a mercantilização da educação. O que entendemos aqui por mercantilização refere-se a um tipo de formação destituída, débil mesmo em sua capacidade para formar e desenvolver o pensamento crítico. Uma educação que conforma os indivíduos à realidade posta e não os ensina a questionar, a pensar o contraditório a partir do pura e simplesmente real, rompe com a verdade da negatividade, anula a dialética e, com ela, a possibilidade de reconciliar sujeito e objeto, teoria e prática; anula, em síntese, o pensar, e com ele, a reflexão. E aqui está o nosso ranço: *ela[a educação] deve propiciar uma formação que sirva para o mundo do trabalho, né?! A educação ela deve municiar, se é que a gente pode falar assim, ela deve propiciar o aluno à aquisição de habilidades e competências de forma que ele tenha uma formação básica sólida e que esse aluno seja capaz de buscar a formação específica que for necessária para as diversas situações da vida e do mundo do trabalho (E2)*. Certamente não discordamos que o ensino superior deva se preocupar com a formação para o ingresso no mundo do trabalho. Mas ela não pode se render exclusivamente a isso. A formação de sujeitos conscientes e críticos é tão importante quanto. *Às vezes um estágio¹⁶ exige uma dedicação de horas ou turno que impede o aluno de dar uma dedicação maior ao curso. Então, nós aqui na UERGS a gente até absorve todos os nossos alunos em estágios internos e o estágio é que se adequa a cada semestre às matrículas dos alunos! Nós nos negamos a ter ensino noturno aqui! Nossas cadeiras são oferecidas no turno da manhã e da tarde e os nossos dois cursos eles são “dioturnos”, ou seja, eles são cursos que são oferecidos no turno da manhã e da tarde. Os alunos têm cadeiras em horários diferentes. Não é porque a gente não quer que eles façam estágio! É porque a gente quer que de fato eles priorizem o processo de formação deles! (E6)*.

Esta é portanto a crítica que fazemos: a este momento em que deixamos de ter estudantes que trabalham e passamos a ter trabalhadores que estudam. A educação deixa de ser prioridade – em grande parte dos casos – simultaneamente ao seu ingresso no mercado de trabalho por intermédio de estágios. *Nós temos aqui alunos com perfil de empreendedor, né?! A maioria é funcionário, tudo bem. Atualmente estagiam desde o segundo semestre: eles gostam de trabalhar! Nós temos aqui uma coleção de estágios por semana [para assinar*

¹⁶ A Presidência da República, através da Casa Civil e da Subchefia para Assuntos Jurídicos promulgaram a Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, em cujo texto faz uma distinção entre estágio obrigatório e não-obrigatório. Neste caso, o número de horas dedicadas ao estágio não deve ser legalmente superior a seis (6) horas. Dentre as principais modificações, além da carga horária, a determinação de que o estágio deve estar previsto no projeto pedagógico dos cursos, devendo o estagiário contar com um supervisor na organização em que realiza o estágio, e na Instituição onde realiza seu itinerário formativo.

autorizações]. Isso é porque eles gostam de trabalhar. Nós vemos assim na sala de aula 85-90% trabalhar (E5). Eles gostam de trabalhar? Bom, isso até pode ser verdadeiro, mas nas condições especificamente aqui tratadas, parece-nos que eles trabalham porque precisam, porque lhes é exigido para seu sustento hoje, ou para sua experiência curricular amanhã. Nossa infeliz constatação é a de que nossas reflexões não encontram muitos interlocutores, especialmente no nosso campo de análise: a formação de Administradores.

Essa contextualização relativa a onde se inserem os Cursos de Administração, nas palavras de quem sistematiza o gerencia tais cursos, conduz à nossa reflexão. Vamos retomar os pontos inicialmente aqui debatidos: as assimetrias, a necessidade de políticas governamentais, o PNE, o sistema educacional respondendo à industrialização do país como fornecedor de mão-de-obra, uma formação cada vez mais técnica para atender necessidades do movimento de globalização e aos prelúdios do capitalismo neoliberal, as universidades adaptando-se a algumas condições colocadas pelo mercado, e a valorização do estágio/trabalho em detrimento do estudo. A Dialética Negativa nos permite e incita a fazer o exercício de reflexão: “A cisão orientada pela divisão das ciências entre ser social e ser extrassocial ilude quanto ao fato de que na história heterônoma é a cegueira natural que se perpetua. A dialética medita sobre essa conexão de maneira crítica, reflete seu próprio movimento” (ADORNO, 2009, p. 124). Fazemos uma espécie de reforma da razão, desvelando este lastro de domínio. Dispensar um olhar ao negativo, ao negado, é trazê-lo ao mesmo nível do positivo, sem, no entanto, pretender transfigurá-lo em positivo.

Estes depoimentos nos expõem um *non sense* que não pode ser ignorado. De que nos adiantam doutores se nos temos mostrado incapazes de solucionar ou mesmo atender às necessidades mais básicas da educação, que se inicia pela alfabetização? Mas, ao mesmo tempo que o depoimento põe luz a um tema, projeta sombra sobre outro. E que ao contrário do que possa parecer num primeiro momento, projetar sombra não é aqui deixar em segundo plano ou velar. Quando trabalhamos com a Dialética Negativa, projetar sombra é também expor. Expor que prestamos atenção ao incremento (ou falta de) quantitativo, subvalorizando o qualitativo. Quem são esses doutores que formamos? Afinal de que eles nos servem? Podemos enxergar aqui o atendimento a uma lógica produtivista onde a quantidade de doutores formados pode comprometer ou estar sendo mais valorizada do que a qualidade na formação daquele a quem o título está sendo conferido.

O Plano Nacional de Educação (PNE) surge nesse contexto, como uma tentativa de estabelecer padrões qualitativos no ataque a tais disparidades. Tais tentativas de incremento qualitativo muitas vezes também se perdem em suas contradições onde, ao invés de serem

reveladas e trabalhadas. A educação enquanto diversa atende e respeita as peculiaridades da região a que atende. Precisamos unificar e em nome do quê? Existem dissonâncias ou idiosincrasias locais a serem combatidas? Ou deveriam elas ser reconhecidas e tratadas como tal? Que superação é essa? Nossas questões apontam já para o caminho de nossa reflexão nesse sentido. Compartilhamos, nesse caso, da mesma opinião de nosso entrevistado. Dissonâncias e contradições são fonte de vida e de dinâmica, e necessárias à formação dos sujeitos.

Entendemos, porém, que isto que ficou em suspenso, e que está dito, apesar de não expresso, é que o Governo Federal, falamos mais particularmente dos assuntos vinculados ao Ministério da Educação, administra uma série de interesses, e estes não são apenas os da sociedade brasileira. Várias são as interferências nessa relação, mas destacamos como significativas a influência da globalização, do aparato neoliberal, e dos interesses ou valores de mercado de uma forma geral. Interesses tanto no sentido de formar mão-de-obra como no sentido de formar consumidores. Sem dúvida porém, uma das responsabilidades do ensino superior é a formação de mão-de-obra, especialmente quando falamos de universidades públicas, financiadas pela própria sociedade. A nossa crítica pesa sobre a ênfase dada ao trabalho como fonte de riqueza material, onde a universidade muitas vezes é tratada como um simples trampolim. Todas as atividades e contribuições que os estudantes trariam em suas atividades de estudo, pesquisa e extensão se descaracterizam em nome da simples obtenção do título superior.

Talvez as universidades não estejam olhando com atenção é para isso: quais são as carências da sociedade e não necessariamente do mercado. Espaço para administrador, espaço pra gestor existe. [...] Mas talvez [...] as universidades quando formam os seus administradores estão pensando em formar o administrador da TAM, da Coca-cola... e não da sua sociedade mais próxima, ali do local do regional... enfim (E6). Essa declaração nos leva ao início do “diálogo” instaurado com nossos entrevistados, quer dizer, a já referida questão das assimetrias, do PNE, da dissolução de idiosincrasias. Se queremos e valorizamos as peculiaridades locais e regionais, por que continuamos incentivando um modelo formação pasteurizado, do executivo, o decisor por excelência, ou o do “grande empresário bem sucedido”? Quantos poderão de fato ocupar esses cargos? *A sociedade capitalista ela nos leva para uma construção dessa natureza. Ela não é um processo de somas. Ela é um processo de exclusão. Mas sempre haverá a ideia da oportunidade, a ideia de que se tu te esforçares muito haverá de conseguir. [...] Mas a sociedade capitalista é uma sociedade que te promete, mas cumpre prá um (1) ou dois (2) (E6).*

Tal afirmação nos encaminha, novamente, aos obstáculos que a educação enfrenta: *o que acontece então?! À medida que a sociedade vai se complexificando, você vai precisar, cada vez mais, ter capacidade de analisar o contexto onde estão os fenômenos, as transformações e onde você vai atuar. E eu entendo que a universidade é um espaço de debate e de capacitação e de formação de recursos humanos, de intelectuais para serem capazes de analisar essa complexidade toda e atuar sobre ela (E4)*. Qual é portanto a inflexão que identificamos nesta fala? A Universidade tem um papel a desempenhar e, para isso, o corpo discente deve assumir as causas defendidas pela Instituição respectiva. Como trabalhar com a complexidade se a grande maioria dos alunos tende a priorizar o estágio, incluso o estágio não-obrigatório, conforme reza a Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 anteriormente referida, assumindo uma postura que consiste em assistir as aulas e realizar disciplinas, com o objetivo único da obtenção do diploma?¹⁷ *A universidade ela não é um espaço exclusivo de ensino! Muitos alunos que vem pra cá e pensam que é só processo de ensino... mas a universidade é no mínimo composta por essa tríade: ensino, pesquisa e extensão... que exige um aluno com dedicação cada vez mais exclusiva (E6)*.

Podemos entender nessa fala a necessidade do movimento dialético, claramente identificado na proposta de Freire (1980, 1992, 2000, 2006): o movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Tal proposição que também que se concilia com o pensamento de Adorno (2009) sempre que ele fala na reconciliação sujeito-objeto, teoria-prática. A diferencialidade entre estes dois momentos alcança, aqui, o mais íntimo: no interior do processo conjunto do esclarecimento, “o momento da afinidade eletiva entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido, encontra refúgio. [...] O indivíduo torna-se sujeito, na medida em que se objetiva graças à sua consciência individual, na unidade de si mesmo tanto quanto na unidade de suas experiências [...]” (ADORNO, 2009, p.46-47)

Alguns obstáculos se interpõem a esta efetivação: *Vamos pensar em obstáculos... Nós podemos pensar em obstáculos de duas naturezas. Um de natureza física que é, por exemplo, criar condições. Porque o Brasil tem uma população crescente, e uma modernização rápida, uma inserção rápida da sociedade nos seus destinos, cada vez mais a sociedade participando do seu destino, então como absorver toda essa dinâmica? Então... eu não sei. Há carência de investimentos, no nível físico, de expansão das universidades, expansão da capacidade de*

¹⁷ Para uma visão aprofundada sobre essa questão, ver: OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. **Estágios para universitários**: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. 408P. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

financiamento. E eu penso, não sei se é uma limitação, mas um desafio que é pedagógico, que é didático de como inserir essa nova complexidade dentro das pedagogias, dentro dos currículos, dentro da capacitação dos professores, dentro das abordagens dos professores. Então eu não diria um obstáculo, mas são muitos desafios (E4). Nas palavras de outro entrevistado a qualidade da formação é colocada em debate frente ao aumento quantitativo do número de universitários: *essas tentativas de aumentar o número de ingressos no ensino superior, se não for acompanhado de um processo lento e seguro de qualificação do corpo docente, não vão dar um bom resultado (E3).*

O que é muito evidente nesse sentido é a postura que a universidade assume dentro do contexto em que ela atua: *Nós temos aqui na Escola [...] o entendimento muito claro de que temos que inserir nossos alunos em diferentes contextos. Daí o esforço para que eles participem de programas sociais participem de projetos de extensão, participem de bolsas de iniciação científica, participem de bolsas de intercâmbio internacional. Isso é para que esses jovens se envolvam com o trato de diferentes situações, de diferentes contextos, para que eles sejam capazes de relativizar, que não tenham um pensamento único, não ter uma solução única, um entendimento único. Então, eu penso que as questões sociais, as questões ambientais, as questões da necessidade de você ter maior capacidade de relativizar as coisas são desafios que as universidades enfrentam hoje, e que se você quiser realmente responder aos anseios da sociedade, hoje a universidade tem que tratar essas questões (E4).*

Caímos outra vez no problema de subjugação ao mercado quando nos deparamos no abismo da massificação dos cursos de Administração: *massificação faz parte de um processo ambicioso da sociedade de se qualificar para que se possa disputar melhores posições no mercado (E3).* Nas palavras de Bertero (2006, p. 22-23):

Ora, o Curso de Administração, pela elevada demanda, baixo custo e reduzidos investimentos, propicia boas margens e é empresarialmente um produto interessante. [...] No início dos anos 1990, o aumento da oferta foi tanto que muitas IES tiveram dificuldades e passaram a ter de realizar vários vestibulares. [...] A qualidade de grande parte desses cursos se distanciou do desejável. [...] O resultado dessa massificação, do ponto de vista dos bacharéis que se formam, é que os futuros profissionais têm pouco a ver com o que se entende por uma carreira de administrador. A grande maioria jamais ocupará um posto de gestor [...]. Ao fim e ao cabo, a expansão dos cursos de graduação entre nós acabou por transformar [o Curso de Administração] [...] em um curso de “educação geral”. Um bacharelismo pejorativo em uma nova versão e com outra roupagem.

Se você olhar as nossas estatísticas de ensino superior, o Brasil ainda não tem 5 % da sua população com ensino superior, estamos longe de massificação. [...] O que nós temos sim, [...] é uma sociedade que está se transformando, que está desejosa de se capacitar, de se

desenvolver e de se inserir nessas transformações. Então, certamente, têm desvios no meio do caminho, porque é da natureza dos sistemas sociais, mas, nós não temos ainda meios de massificar. O Brasil ainda está longe da massificação (E4). Ainda no concernente a esta temática, outro entrevistado contribui: *Massificação? Eu acho que nós temos uma capacidade, digamos, implantada e disponível. E essa capacidade disponível ela tem que ser olhada sob esta ótica. E é por isso que isso aqui [o campus da universidade] permite trazer mais alunos pra dentro da universidade (E2).* O que podemos depreender dessas manifestações é que a expansão, quando não acompanhada de qualificação docente, é improdutiva, mesmo que se tenha uma capacidade ociosa e disponível na universidade. Aumentar vagas para atender uma capacidade ociosa física pode conduzir ao erro da quantificação de um problema que tem caráter essencialmente qualitativo.

Apesar de tais problemas, a Educação continua se apresentando como possibilidade justamente porque o homem é um ser inacabado (FREIRE, 1980a,).

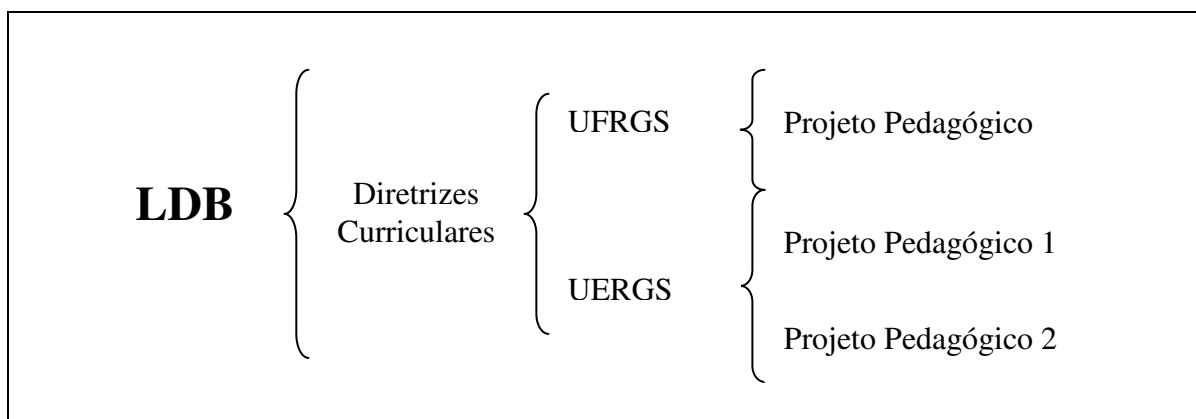
Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser. Sua duração encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança (FREIRE, 1980a, p. 81)

6.2 A REALIDADE DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ANTE A COMPLEXIDADE

Dentro de um contexto histórico apresentado anteriormente, vamos focalizar, aqui, mais estritamente o tipo de profissional, neste caso, lançando a questão sobre quem são os administradores que deixarão, no campo empírico em estudo, os bancos estudantis. Não podemos perder de vista o fato de que a nossa análise está situada no âmbito do trabalho educativo realizado por universidades públicas, financiadas pela sociedade, e que este fato exige um comprometimento, para além dos méritos, quanto ao benefício recebido, de parte dos futuros bacharéis em Administração. A seguir empreendemos uma breve análise documental e na sequência retornamos ao diálogo com os administradores dos Cursos de Graduação.

6.2.1 Análise Documental

Nossa análise nesse item refere-se à apresentação e problematização já realizada dos seguintes documentos, apresentados no Quadro 2:



Quadro 2: Documentos oficiais em interrelação

Fonte: Elaborado pelo autor

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é a Lei brasileira que estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Conforme prevê esta Lei, a educação se dá além das instituições de ensino, e que esta deve ter por finalidade o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No tangente à formação superior, devemos atentar à ordem com que esta Lei apresenta suas determinações: a criação cultural, o espírito científico, o pensamento reflexivo. A determinação de formação de profissionais vem em segundo lugar. Não estamos desmerecendo ou reduzindo a importância de inserção profissional. Estamos destacando que ela não deve ser privilegiada em detrimento de outras determinações de mesma importância: estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, entre outros.

No tocante às Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração (Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005, do CNE/MEC), destacamos a seguinte determinação: “refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento”. Repetimos: refletir sobre a esfera da produção e compreender a sua posição na estrutura. Ademais, atuar criticamente e entender que o papel do administrador vai além execução de atividades produtivas, e que o contexto organizacional ou empresarial insere num ambiente complexo de vida.

Sobre os Projetos Pedagógicos, identificamos que na Universidade Federal tal documento, e por consequência as atividades de ensino, quando comparado aos documentos da Universidade Estadual, apresentam-se respectivamente mais conformados às solicitações e preconizações do mercado. Enquanto no primeiro caso o documento está disponível no sítio da respectiva Unidade de Ensino, no segundo, os Projetos foram enviados, por e-mail, pelo Coordenador do Curso. Também a destacar que, nossa intenção, aqui, não é desmerecer o trabalho de uma ou outra instituição de ensino, mas as definições pesam muito quando analisamos as propostas de uma e outra universidade. Vemos uma preocupação manifesta da UERGS em formar sujeitos críticos, ativos pensantes da realidade preocupados com as questões sociais, com maior ênfase do que o interesse em fazer deles profissionais, administradores bem posicionados economicamente falando.

	UFRGS	UERGS
O profissional Administrador	<i>O Administrador, numa visão idealizada, é uma pessoa que tem suas atividades baseadas na prática. O Administrador é aquele que de fato toma decisões [...]preocupando-se prioritariamente com operações atuais e solução de problemas prementes. É aquele que toma decisões de médio e longo prazo com caráter acentuadamente racional e impessoal, voltadas para o futuro da organização [...].</i>	<i>Capacidade de internalizar valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; ter sólida formação humanística e social com a visão integral que o habilite a compreender o meio sócio-cultural, político-econômico no qual está inserido e a tomar decisões num mundo diversificado e interdependente; [...] ter competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias do administrador; ter competência para atuar profissionalmente nas organizações, além de desenvolver atividades técnico-científicas próprias do administrador; ter competência para empreender, analisando criticamente as situações locais, antecipando e promovendo suas transformações; [...]</i>
Objetivo do Curso	<i>Formar o profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para contribuir decisivamente para o desenvolvimento das organizações, pela construção de um contexto eficaz e pela sua transformação em oportunidades empreendedoras[...].</i>	<i>Suprir a lacuna na formação graduada de profissionais que gerenciem sistemas e serviços de saúde; capacitar trabalhadores para contribuir para a recuperação e renovação do Estado na gestão do sistema de saúde[...]; capacitar trabalhadores para analisar criticamente as políticas de saúde[...] [...] capacitar profissionais para avaliar políticas públicas, a partir do contexto político, econômico e social; possibilitar a formação técnica de gestores públicos, fortalecendo os princípios federativos, a democratização do processo decisório e controle social.</i>

Quadro 3: O Perfil do Administrador

Fonte: Projetos Pedagógicos da UFRGS e da UERGS

O que é premente na nossa visão refere-se à exigência da *práxis*. Nesse sentido, Adorno nos inspira quando instaura sua crítica no interior da célebre relação teoria-prática:

A exigência da unidade entre *práxis* e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; ela alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nessa unidade. O visto prático que se requisita de toda teoria transformou-se em carimbo de censura. No entanto, na medida em que a teoria foi subjugada no interior da célebre relação teoria-prática, ela se tornou aconceitual, uma parte da política para fora da qual ela gostaria de conduzir; ela é entregue ao poder. A liquidação da teoria por meio da dogmatização e da interdição ao pensamento contribui para a má prática; é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia (ADORNO, 2009, p. 125).

Para Adorno (2009, p.126), “a história é o tribunal do mundo”, e esta relação recíproca entre teoria e prática não é algo que está dado, mas se altera historicamente. Deste modo, aquilo que permanece teoricamente insuficiente, seja em Marx ou em Hegel, deve ser retomado como objeto de pensamento, já que isto se transmite para a prática. “É por isso que é preciso refletir novamente de maneira teórica, ao invés de deixar que o pensamento se curve irracionalmente ao primado da prática. A própria prática foi eminentemente um conceito teórico” (ADORNO, 2009, p. 126). A identidade, entenda-se, o conceito, é pleno de contradições, e é isto, em suma, a contradição na realidade: “é a coisa, e não o impulso à organização próprio ao pensamento, que provoca a dialética”.

6.2.2 E os Administradores dos cursos estudados, o que nos dizem a esse respeito?

No decurso da entrevista, ao serem solicitados a expressarem um comentário geral sobre formação de administradores e, mais especificamente, sobre o Curso de Administração, nossos entrevistados relataram:

Ao longo dos últimos 20 anos, de quando eu fui aluno, e hoje, sendo professor num curso de administração, não me parece que tenha mudado tanto... ou seja, o Curso de Administração é seguramente um daqueles cursos que mais a reboque do mercado vai. Só que vai mais hoje! Porque quando eu era aluno havia uma ênfase em administração pública... Clara! Colocada ali! [entonação marcada, enfática] E um número limitado de alunos e de docentes especializados nisso. Hoje a gente tem outros espaços que disputam com a Administração isso que ela deixou em aberto. Então a gente tem cursos de Políticas Públicas sendo criados, a gente tem um olhar do Direito, das Ciências Políticas, das

Ciências Sociais, bastante mais interdisciplinar sobre o que é a gestão pública, por causa disso... e outras áreas onde... hmmm... elas foram entrando e tomando conta da Administração, né? Tu vê aí engenheiros entrando em áreas mais duras ou mais técnicas da administração, disputando esses espaços. Tu vê um grupo grande de psicólogos gerindo pessoas em organizações. Então, isso deve obrigatoriamente levar qualquer Curso de Administração a se perguntar: “afinal, qual é o nosso espaço?” (E6).

Afinal, qual é o espaço dos **bacharéis em administração**? Essa formação faz diferença? E para a nossa surpresa, eis que recebemos a seguinte resposta: *Alguém disse que [Administração] era um curso generalista, né?! [Assim] aprendo muita coisa sobre varias matérias, mas não sei nada de nada [profundamente]. Mas eu acho que o fato de ser gestor é uma qualidade pessoal [...].Depende da vontade, mas nossos futuros gestores podem ser engenheiros, eu conheço físicos trabalhando em tribunal e é uma qualidade pessoal (E5).*

Outro de nossos entrevistados, ao contrário das manifestações já expostas, diz o seguinte: *Olha, eu diria assim. Nós de Administração melhoramos muitíssimo, muitíssimo, se nós olharmos coisa de 25 anos atrás [...]. Hoje a formação do administrador é bastante mais sofisticada. Hoje a gente entende de filosofia, lê sociologia, as disciplinas se tornaram mais científicas, hoje a gente faz as coisas com mais ciência, não é só a arte, “achologia”. Hoje a “achologia” não é aceita na administração. Então assim ó, o ensino da administração melhorou muito e, melhorou muito, graças a concorrência. Pra mim o agente aprimorador é a concorrência, se não tem concorrência, não tem competição tu vai sempre permanecer na mediocridade (E1).*

A Administração é uma arte, para alguns, uma ciência jovem, para outros, é uma área de estudos e de atividade que ainda precisa ensinar a quem concebe, sistematiza e gerencia os currículos a que veio, quais são suas propostas, quais são suas possibilidades. A Dialética Negativa nos ajuda a vislumbrar os seus problemas e as potencialidades, orientando sobre como efetuar a reconciliação teoria-prática, sujeito-objeto segundo outra lógica, outro momento que não aquele da pura abstração conceitual tão necessária nesse campo de estudo. É urgente que se faça uma autorreflexão para que os agentes responsáveis e implicados nesta formação dos futuros administradores busquem maior equilíbrio de interesses em disputa na formulação dos cursos, maior acuidade na pronúncia de seus discursos, e uma clareza consequente a respeito do quê e a quem a formação de administradores gaúchos e brasileiros deve visar. Um desafio complexo e paradoxal, sem respostas prontas e unívocas. Um desafio que precisa começar a ser pensado deste este outro ponto de vista: incluindo a negatividade ou a contrariedade como categoria da reflexão filosófica.

E se nos voltamos para a “concorrência”, conforme expressa o entrevistado E1, acima, nossa reflexão se descola a um outro prisma, pelas palavras seguintes: *Nós temos um número muito grande de profissionais de Administração com uma formação de qualidade duvidosa que o mercado não absorve e que gera um subemprego, quantidades e quantidades de indivíduos bacharéis com trabalho remunerados com salário de ensino médio. Por outro lado, como eu te disse, parece que a gente tem demanda em áreas que talvez as universidades não estejam examinando, olhando. Eu olho para 5 mil municípios no Brasil e vejo uma carência de formação de gestores públicos, e não vejo as universidades preocupadas com isso. Eu formo 40 aqui por cada turma e isso é uma gotinha no oceano do Rio Grande do Sul. Então talvez o olhar tenha que modificar. Talvez o óculos tenha que ser alterado. O problema não me parece necessariamente o grande número de bacharéis formados... é a qualidade desses bacharéis e onde e para que que eles estão sendo formados (E6).*

O pensamento Dialético Negativo “fica sempre devendo ao objeto uma explicação mais adequada. Faz parte da essência do pensamento a busca infinda e inglória de uma identificação total entre sua criação e a realidade. Essa busca é sua frustração e também sua realização” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 79). Esse é o movimento da dialética, que “expande-se desenhando uma espiral” (PINTO, 1979, p. 46).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema dessa dissertação surge a nós com o incômodo crescente de ver e ouvir as propagandas sobre as faculdades de Administração abrindo a qualquer tempo, em qualquer lugar e destituídas de uma proposta clara. Vemos uma expansão muito grande em quantidade e a qualidade mal consegue atingir aquelas universidades de maior tradição no ensino, na pesquisa e na extensão. O campo da educação superior, muitas vezes sem forte “regulamentação do Estado e com demanda social de vagas [...], apresenta, lucros comparáveis, proporcionalmente, a empresas nacionais de grande porte, como a Vale do Rio Doce, Gerdau e a Petrobrás” (CONTEE, 2008).

Tais informações fizeram crer, no início do processo, que o óbvio era estudar Instituições de Ensino privadas. Mas o amadurecimento das reflexões filosóficas sobre o tema era incipiente. Após a defesa do Projeto de Dissertação e com as recomendações da banca ficou claro: era preciso estudar a ocorrência da chamada “mercantilização da educação” no interior das universidades públicas. E então Gadotti (2007, p. 32) nos fala: “a mercantilização da educação é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual. Só a educação poderá construir outra lógica, pela formação da consciência crítica”.

Mas as possibilidades de abordagem e tratamento do tema ainda eram nebulosas. E provavelmente ainda sejam. Agora certamente menos do que no início, mas as possibilidades de reverter o quadro ainda não estão claramente colocadas. Mas chegamos ao fim (ou ao início?) desse processo certamente mais conscientes, mais desencantados, contudo mais esperançosos. Todo o processo de aprofundamento teórico, e principalmente os diálogos com Adorno (2009), nos permitiram enxergar um horizonte menos tempestuoso. E é assim que o autor nos fala:

Esse ideal articula constantemente o apetite da incorporação com a aversão àquilo que não pode ser incorporado e que necessitaria de conhecimento. [...] [Essa constelação de conceitos] ilumina o que de especulativo no objeto, e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. O momento unificador sobrevive sem a negação da negação [...] de modo que não se progride a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior e mais universal, mas esses conceitos entram em constelação. [...] [Essa constelação] se apresenta essencialmente enquanto linguagem e se torna apresentação, ela não define conceitos. **Ela conquista para eles a sua objetividade por meio da relação na qual ela coloca os conceitos centrados na coisa.** [...] Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam potencialmente o seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si. [...] Perceber a constelação na qual a coisa se encontra significa o mesmo que decifrar aquilo que ele porta [o singular] em si como algo que veio a ser (ADORNO, 2009, p. 140-141) [grifos nossos].

Precisamos reconhecer, frente à dramaticidade com que se dão as mudanças na sociedade brasileira, que a educação tem um papel muito maior do que apenas formar para o mundo ou o mercado de trabalho. E mais, a universidade exposta ao rigor do produtivismo, deve encontrar um espaço de comunicação com a sociedade. A sobrevivência dessas instituições parece possível apenas quando relacionada com as demandas sociais.

Nesse momento, as palavras de Paulo Freire (1980, 1982, 1992, 2000, 2006, 2008) é que embalam nossa esperança. “‘Paulo Freire é muito utópico!’ é uma manifestação recorrente, sustentada pelo senso comum de que a utopia é algo impossível de ser realizado” (FREITAS, 2008, p. 417). Pois é da utopia Freireana que falamos aqui: é ela, com seu conteúdo vigoroso, que nos projeta para o horizonte da educação: “a noção de utopia tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação” (FREITAS, 2008, p. 417).

E os Cursos de Administração? Ao empreender nossa análise identificamos que não é claro para os próprios administradores dos cursos de graduação qual o seu papel, qual a importância de se formarem Bacharéis em Administração, quais as contribuições que eles podem trazer para a sociedade. Precisamos de uma discussão séria, rigorosa nesse sentido. E, quando comparamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Administração da UFRGS e da UERGS, ao contrário do que pudesse parecer num primeiro momento – dada a história e tradição das universidades – a Universidade Federal nos parece muito mais subjugada a imposições do mercado, o que a faz perder identidade entre os sistematizadores dos Cursos de Administração.

Isso não significa que não encontremos correspondências entre a realidade educacional dos cursos estudados e a proposta de educação defendida neste texto. Pelo contrário: as proposições de Freire (1980, 1982, 1992, 2006, 2008), Pinto (1987), Gadotti (2007, 2009) e Gentili (2008) estão ali, semeadas por alunos e por profissionais que reconhecem seu valor. Mas elas estão desconectadas de um amplo e coerente projeto. Precisamos empreender uma discussão em alto e bom som sobre a presente realidade formativa dos cursos de Administração.

E, antes de empreender essa discussão e reconfiguração dentro do âmbito restrito de uma Instituição Universitária, talvez seja preciso nos voltarmos às origens dos cursos de Administração no país, defrontá-los com a realidade atual e questionar nos termos da filosofia: “Por quê?, O quê?, Para quê?” (CHAUI, 2008, p. 20). A reflexão filosófica é radical uma vez que vai à raiz do pensamento. Ela é um movimento do pensamento sobre si mesmo, para conhecer-se melhor como ser pensante e ser de relação. A reflexão filosófica também se

empreende com o objetivo de esclarecer, de compreender o que se passa em nós nas relações que estabelecemos com a realidade. “São perguntas sobre a capacidade e a finalidade para conhecer, falar e agir” (CHAUI, 2008, p.21). Essas três questões possuem o potencial de revelar: (1) Por quê? “quais os motivos, as razões e as causas”; (2) O quê? “qual é o conteúdo do sentido”; (3) Para quê? “a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos” (CHAUI, 2008, p. 20).

Interrogar “Para quê?” traz uma implicação de conteúdo ético, pois refletir nesse sentido mostra que, mesmo dispondo de todo um aparato para realizar determinada ação, isso não significa dizer que podemos realizá-la. “A ética é a teoria ou a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano. [...] A ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2005, p. 23). O objeto da ética são, portanto, os atos conscientes e voluntários que afetam outros indivíduos, grupos ou a sociedade em geral. Concerne, portanto, o indivíduo que, implicado na singularidade do ato, assume uma responsabilidade pessoal sobre as suas conseqüências.

Nesse sentido também, podemos retornar e enfatizar as contribuições de Adorno (2009) para a nossa reflexão. “A autorreflexão do esclarecimento não significa a sua revogação: é em nome do *status quo* atual que ela é corrompida até se tornar uma tal revogação” (ADORNO, 2009, p. 137). Reforçamos: a autorreflexão dos Cursos de Administração, ou melhor, de parte daqueles que sistematizam e gerenciam os currículos dos cursos, não significa a revogação das proposições em vigor. Mas é, de todo modo, um recomeço necessário. “Enquanto a consciência da não-identidade através da identidade, a **dialética não é apenas um processo progressivo, mas ao mesmo tempo um processo regressivo**; é nessa medida que a imagem do círculo a descreve corretamente” (ADORNO, 2009, p. 137).

Nesse caminho de identidade e não-identidade temos consciência de que continuarão a se formar administradores conformados ao mercado e às proposições do atual sistema econômico-social. Mas, também, continuarão a se formar em nossos cursos de graduação, administradores inconformados com tais proposições, como temos certeza que ocorre na atualidade. Nossa questão problematizadora está na ênfase, ou melhor, na atitude em que o pesquisador ou o administrador, sem desconsiderar as demandas de mercado, deveria adotar sistematicamente, uma posição de engajamento ou de compromisso consciente com seu contexto histórico-social (GUERREIRO RAMOS, 1996). Significa dizer que, no estudo dos objetos e fatos da realidade social, tal compromisso visa, então, segundo Guerreiro Ramos

(1996), não apenas atender ao imperativo de conhecer, mas também o de realizar o projeto de existência histórica dado pela necessidade social de um país ou de uma comunidade. Nesse sentido, vemos a Universidade Estadual assumindo um papel de maior resistência, o que não significa virar às costas ao mercado de trabalho ou à colocação profissional. Significa trabalhar criticamente frente à realidade, formar para a libertação (FREIRE, 2006) – mais do que para a emancipação – e dar aos sujeitos a possibilidade de escolha, ao invés de tratar a realidade como coisa dada.

O processo de construção deste trabalho está chegando ao seu final. Antes por uma necessidade de atendimento a prazos do que por entendimento de trabalho concluído. Durante as reuniões de orientação, algumas vezes manifestei meu receio de encerrar o trabalho e precisar apontar a utopia – o “projeto irrealizável, quimera, fantasia”, na definição do Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa – como solução. É então que Paulo Freire vem, novamente, em meu socorro:

A perspectiva utópica de Paulo Freire, em conformidade com a compreensão de Ernst Bloch, diz respeito à utopia concreta. O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. A utopia freireana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão acerca de que a realidade não “é”, mas está sendo e que, portanto, pode vir a ser transformada. A utopia também é sinônimo de esperança, sendo esta uma temática que persiste no conjunto de sua escrita. [...] Paulo Freire aprofunda a compreensão da esperança crítica, considerando que a esperança não é pura espera, nem projeção idealizada; é tanto uma necessidade ontológica quanto uma atitude a ser criticamente desenvolvida. (FREITAS, 2008, p. 418)

A nossa proposta é um sonho no horizonte da Educação de Administradores. Sonho este que pode estar temporalmente distante, mas que traz esperanças para continuarmos em sua busca.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

AGAMBEM, Giorgio. **O que é ser contemporâneo?** São Leopoldo, RS, 2009. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=22829>. Acesso em: 04 jun. 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS – ABRUEM. Disponível em: <www.abruem.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2010.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, Leonardo. **Carta da Terra: É preciso cuidar da vida**. Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <<http://www.pa.gov.br/portal/procampo/downloads/carta%20da%20terra;%20Leonardo%20Boff.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 50.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. [Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º](#). LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 25 abr. 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2009.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 142, n. 137, seção 1, p. 26-27, 19 jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 03 dez 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 79, seção 1, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 05 maio 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 03 fev. 2009.

BRETAS, Alexia. Pensar ao mesmo tempo dialética e não-dialéticamente: Adorno, leitor de Benjamin. **Controvérsia**. São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 1-7, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.controversia.unisinos.br/index.php?a=74&e=6&s=9>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade (UFRGS), 1997.

CHAUI, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2008.

CONFLITO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 451.

CONFLITO. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 797.

CONTEE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO. **Os números da mercantilização da Educação Superior**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco6.asp>>. Acesso em: 02 nov. 2008.

CONTRADIÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 446.

CORTELLA, Mario Sergio; MUSSAK, Eugenio. **Liderança em Foco**. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2009.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COVRE. Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

DIALÉTICA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 315-323.

DIALÉTICA. In: FERRATER MORA, Jose. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2004. v. 1, p. 718-727.

DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social – Vol. I**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 8.ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2006. p. 7-14.

FERRERO, Elisabeth M; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra: Reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

FONTINELLES, Cláudia Cristina da Silva. Educação como política pública: o embate de poderes entre a sociedade civil e o Estado. In: II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, Teresina (PI), 2002. **Anais...** Teresina, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Utopia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

GADAMER, Hans-Georg. **Vérité et Méthode**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva [online]**. São Paulo, v. 14, n.2, p. 03-11., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 09 mar 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007.

GIROLETTI, Domingos. Administração no Brasil: Potencialidades, Problemas e Perspectivas. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 45 – Edição Especial Minas Gerais, p. 116-120, 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 737-762, out. 2007.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A Redução Sociológica.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo – história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung) (5 de dezembro de 1783, p. 516). In: **Immanuel Kant: Textos seletos.** 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p.63-71.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade [online]**. Campinas, 2005, v.26, n.92, p. 799-819. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa – O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LUCARELLI, Stefano. **A financeirização como forma de biopoder.** São Leopoldo, RS, maio 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=32018>. Acesso em: 02 maio 2010.

LUFT, Lya. A mentirosa liberdade. **Revista Veja.** São Paulo, n. 2105. 25 mar. 2009.

MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e Educação. In: CELESTINO, A.; BUENO, M.; Ghiraldelli, P.; Marrach, S. **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>>. Acesso em: 27 dez. 2008.

MEZZOMO KEINERT, T. M. Análise das Propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento. **Série Relatórios de Pesquisa**. São Paulo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Porto Alegre: Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antonio F. B.; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037-1057, out. 2007.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Organização e Poder: Empresa, Estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1990.

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

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. **Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses**. 2009. 408P. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Sistema Educativo: Informe OEI – Ministério da Educação**. Madrid, 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/#sis>>. Acesso em: 18 de abr. 2009.

PEREIRA, Eduardo Tadeu. Boaventura de Sousa Santos e a sociedade civil em tempos de globalização. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 113-126, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF/RF?dd1=132>> Acesso em: 14 mai. 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

PINTO, Manuel da Costa. Editorial. Coleção Memória da Pedagogia, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. v. 4, p. 4, 2005.

POCHMANN, Marcio. Os retrocessos do atual modelo. **Le Monde Diplomatique Brasil**. São Paulo, ano 1, n.12, p. 4-5, jul. 2008.

QUALIFICADOS mas sem perspectiva, jovens europeus fracassam no mercado de trabalho. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 1, 16 mai. 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

ROCHA, Sílvia Maria; NETTO, Carlos Alexandre (org). **III CUMBRE – Relatos e Reflexões**. Porto Alegre, RS: 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. O impensável aconteceu. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 set. 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÜLER, Donald. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Brasileira no Século XXI – entre a cultura do medo e a busca da liberdade. **Impulso**. Piracicaba, ano 16, n. 40, p. 11-18, out. 2005.

SORIA, Ana Carolina Soliva. Dialética do Esclarecimento: A mortificação do homem. **Mente, Cérebro e Filosofia**. São Paulo, n. 07, p. 34-41, 25 mar 2008.

STORCK, Vera Suely. Notas para a história da administração: origens e desenvolvimento. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. Rio de Janeiro, jul./set. 1983.
TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGER, Nacy Mangabeira. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. Disponível em: <www.uergs.ed.br>. Acesso em: 10 fev. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Sistemas e Serviços de Saúde. Porto Alegre, jul. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração: Gestão Pública. Porto Alegre, abr. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em: 10 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração** - Modalidade Presencial. Porto Alegre, maio 2009.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

WOLFGANG, Kerting. **Liberdade e Liberalismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

ZUIN, A; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANEXO

ANEXO I – Roteiro de Entrevistas Semi-estruturadas

Questões:

1. Como o vê a educação no Brasil hoje?
2. O que mais está impactando os rumos que a educação brasileira está assumindo?
3. Qual deveria ser o papel da educação?
4. Que obstáculos a educação encontra para concretizar essa “missão”?
5. E nesse sentido, que diagnostico se pode fazer da universidade? Em que condições ela se encontra para fazer face aos desafios educacionais?
6. Como as práticas pedagógicas adotadas na formação superior se inserem nesse contexto?
7. Comentário geral sobre a formação superior de administradores
8. O curso de graduação em administração massificou-se no Brasil, como mostram os números de cursos, de matrículas e conseqüentemente de bacharéis que têm seus diplomas registrados. A massificação de cursos de administração não é típica de sistemas educacionais nem se coaduna com a natureza da profissão de administrador. O resultado dessa massificação é que os futuros profissionais têm pouco a ver com o que se entende por uma carreira de administrador, e a grande maioria jamais ocupará um posto de gestor (Bertero, 2006). O que vemos aqui tratar-se-ia de um bacharelismo pejorativo?