



CONTRIBUIÇÕES DIALÉTICAS PARA SE PENSAR A GESTÃO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS GAÚCHAS

LARISSA BRANDELLI BUCCO
AIDA MARIA LOVISON
ROSANA CÓRDOVA GUIMARÃES

RESUMO

A temática do artigo surge da inquietação dos pesquisadores frente a um mundo que se deteriora lentamente. Esta denúncia ocorre já nos anos de 1940, e as facetas dessa desmesura marcam um período de crises em diversas ordens: ambiental, econômica, política e societal. O que está em jogo? A formação da nova geração, de uma sociedade nova, empenho que solicita a capacidade de enfrentar, com postura crítica, o emaranhado de conceitos que, muitas vezes, obstaculizam a compreensão do mundo e dos seres no mundo. Assim, para cernir a visão de educação subjacente ao processo de formação de administradores em duas universidades públicas gaúchas – UFRGS e UERGS -, a busca por fundamentos seja na Filosofia ou nas Ciências da Educação foi requerida. A coleta de dados ocorreu com recurso à análise documental e realização de entrevistas em profundidade envolvendo seis informantes-chave decisivamente implicados na conformação institucional dos percursos formativos em análise. O processo de reflexão, baseado em princípios fundamentais da Dialética Negativa de Theodor W. Adorno, mostrou que os entrevistados foram incapazes de precisar qual é o seu papel no processo, a importância da Universidade na formação das novas gerações, como também, a própria razão de ser, perante a sociedade, de formar bacharéis no campo referido.

Palavras-chave: Administração, universidade, dialética negativa

Introdução

Os textos filosóficos dificilmente nos dão respostas; muito pelo contrário, interrogam, fazem surgir o espanto e, em lugar de certezas, instigam à reflexão, ao pensamento crítico, radical e atento e, por meio disso, nos ensinam a fazer uma leitura lúcida e responsável do mundo e da vida. Este estudo 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, 2000, p. 11).

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

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, indica, na visão de Gianetti (2008, p.22), “[...] 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, hoje e num passado recente, as condições em que o nosso mundo se encontra: desequilíbrios ecológicos somados à deterioração dos modos de vida humana. No momento presente, não é felicidade ou bem-estar – como se anunciava no Iluminismo – o que nós estamos colhendo. “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 [assim enunciada por] Heráclito (séc. VI a.C): ‘A morada do homem é o extraordinário’” (UNGER, 2000, p.15). Outrossim, a vida em comunidade se encontra hoje reduzida a sua mais pobre expressão, o

que compromete a relação da subjetividade com sua exterioridade (social, animal, vegetal, cósmica), entrando por sua parte num ciclo de infantilização regressiva (GUATTARI, 2008). Não obstante, as instâncias políticas e executivas parecem estar alheias a esse fato e as suas implicações, posto que adotam, no máximo, medidas tecnocráticas para a redução de danos, quando só uma articulação ético-política é que poderia ajudar a esclarecer de modo conveniente tais questões (GUATTARI, 2008).

Sensíveis a esta realidade, nossa preocupação se volta para a formação da nova geração, de uma sociedade nova e que já está a caminho. A empreitada é séria, mas é também necessária e recompensadora. Para tanto, se faz necessário enfrentar, com postura crítica, o emaranhado de conceitos que, muitas vezes, obstaculizam a compreensão do mundo e dos seres (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001).

Nessa linha, os problemas sobre os quais nos debruçamos situam-se, sobremaneira, no campo da Educação. Concretamente, o estudo se realiza no âmbito do 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 no contexto brasileiro. O que se pretende então é cernir a visão de educação subjacente ao processo de formação de administradores em duas universidades públicas gaúchas – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) -, com destaque para os elementos que se afirmam, ao longo do processo de análise, como os mais atuantes na conformação dos percursos pedagógicos em estudo.

Assim, o exercício de leituras sobre as condições, as características e o contexto da educação na realidade brasileira e a opção por trabalhar com o processo de formação em universidades, nos conduziu à escolha de um método de análise hábil o bastante para nos ajudar a desvendar, a tirar da opacidade e das sombras aquilo a que este estudo visa: contribuir para a melhoria do processo de formação de administradores recorrendo, do ponto de vista analítico, a princípios fundamentais da Dialética Negativa de Theodor W. Adorno.

Nesta que é uma das suas principais obras, Adorno rejeita toda e qualquer visão sistêmica e totalizante da sociedade e propõe então um método/teoria respeitosos pelos direitos do “particular” e do “diferente”. Assim, a dialética, enquanto possibilidade de interpretação e de intervenção na realidade, expõe a presença de elementos contraditórios, que negam num primeiro momento do processo lógico, mas que se recompõem, enriquecidos pelo teor do embate, no momento posterior (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). Na proposta Adorniana, porém, essa recomposição não é sinônimo de superação, de conciliação dos contrários, pois “justamente o princípio da identidade insaciável eterniza o antagonismo em virtude da opressão daquilo que é contraditório” (ADORNO, 2009, p.125). A Dialética Negativa enquanto método está a serviço do “pensar e agir sobre a consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade social continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 76).

Para desenvolver este trabalho elaboramos uma pequena construção histórica para apontar o porquê de nossa indignação perante a realidade atual; como essa indignação leva ao nosso problema de pesquisa específico – a formação de Administradores e a visão dos gestores universitários sobre as condições de tal formação –; e, por fim, apontamos algumas reflexões que a Dialética Negativa de Adorno nos ajuda a fazer nessa seara.

1 A educação em 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 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*), 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 menoridade¹, e o colocaria frente ao desafio de responsabilidade sobre o seu 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, 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, 2006, p.13.). No entanto, a maneira como ele se apresenta na sociedade em suas “formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm 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, 2006, p.13.). O pensamento cegamente pragmático sucumbe ao “elemento destrutivo do progresso [...] e perde seu caráter superador” (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p.13.). 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).

Os autores da Dialética do Esclarecimento apontam então 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, 2006, p.21).

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, 2006, p.41). Dessa forma, referem os autores, vivemos em um “mundo administrado” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p.14).

Contaminados por tais constatações voltamos nossos olhos para o campo da Educação, e é isto o que se verifica: 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 (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 servem tais interesses, ao que está por trás do discurso da educação em suma. Com efeito, enquanto se fala em educação como uma possibilidade de ascensão social e melhoria de condições de vida, também se efetiva 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).

Em sua História das Ideias Pedagógicas no Brasil Saviani (2008) relata 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 através da denominada gestão democrática. Entretanto, para o autor, os professores foram, por tais processos, vítimas de uma falsa inclusão, quer dizer, de uma “inclusão excludente” incrustada no espírito das novas pedagogias – “[uma] 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.

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”, por dar prioridade ao desenvolvimento funcional ou profissional. O intento é 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).

Em consonância, Gadotti (2008) refere o papel desempenhado pela educação capitalista, demonstrando que ela possui caráter de ampliação da capacidade de produção da força de trabalho, geradora, portanto, de excedentes crescentes para os dominadores. Com isso, desmistifica as propostas liberais de democratização da educação. Dado que ao capitalista o que interessa é a ampliação do excedente, o sistema de educação brasileiro nas configurações atuais, lhe é produtivo. Com efeito, quando ele amplia as oportunidades de acesso à educação, em nome da democratização das oportunidades, o que de fato está em jogo é a geração de excedentes úteis e aos quais poderá recorrer em momento oportuno.

Mas cabe perguntar: O que se passa ao longo do tempo de formação do aluno? Ora, os nossos alunos não chegam às instituições educacionais como páginas em branco; eles chegam sim permeados por essa lógica difundida socialmente. E atualmente, retrucamos, as instituições de ensino estão de fato preocupadas em formar sujeitos críticos, pensantes, tornando-os corajosos o suficiente para romper com as premissas que os transformam em reprodutores de uma lógica individualista? Por diversos condicionantes e imensa pluralidade no que tange ao modo como reagem face aos ditames do neo-liberalismo (questão da qualidade total, modernização e adequação do ensino à competitividade internacional, a abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas e utilitárias, produtividade) talvez a escola de um modo geral, e a universidade em particular, ainda precisem caminhar bastante para aproximar-se dessa proposta.

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

Ao mesmo tempo em que a educação, como dimensão fundamental de uma sociedade, é chamada a cumprir um papel social importante e insubstituível, também verificamos que a ela são atribuídas funções sociais e políticas e sociais que se tornam, em última instância, um problema histórico e persistente, dada a sua incapacidade histórica de assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. Conforme já foi dito, 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).

2 Formar para ser ou para fazer?

A proposta de educação que defendemos se fundamenta na reflexão, na compreensão de autonomia. Porém não é de uma autonomia qualquer de que falamos aqui, ao qual Freire (2008, p. II) nos alerta:

nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para 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’.

Consoante ao exposto, destaca Wolfgang (2005, p. 22): “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”. Ao que interpela: “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).

Mas o que tende a prevalecer é a formação de um campo educacional conformado por demandas atreladas à relação capital-trabalho, porque, diante da materialidade desse quadro econômico, político e social, os homens e mulheres são induzidos, pela especificidade conformadora das práticas pedagógicas dominantes, a assumir uma postura de busca por um tipo de capacitação que os tornam empregáveis. Suas qualidades subjetivas passam a ser tratadas como algo objetivo a ser adquirido como condição de sua empregabilidade (SGUISSARDIR E SILVA 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 e materialmente inseridos nesse mesmo contexto social, político e econômico. É esse mal estar que faz disparar a nossa reflexão sobre o que pensamos sobre a sociedade que queremos, e que é muito diferente daquela em que nos encontramos. Mas sabemos que “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 ao papel da educação tradicionalmente utilitária (POCHMANN, 2008). Nesse sentido, “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 o estudo era apenas um estágio da vida, ou seja, os que tinham a possibilidade de estudar dedicavam um período da sua vida para acumular conhecimento e depois não era mais tão necessário estudar. O profissional ia para o mercado trabalhar por trinta e cinco anos com um conhecimento acumulado em cinco anos. Mas 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 portanto mudanças substanciais na relação ensino-aprendizagem. E se as instituições de ensino não assumirem essa responsabilidade, certamente as grandes corporações o farão (POCHMANN, 2008). Uma tal possibilidade nos leva a perguntar se, com tal descuido, não estamos incorrendo no risco de cair, outra vez, numa situação de submissão e controle social, nesta “ideologia da opressão” que Paulo Freire já denunciava nos anos de 1960 quando explicava o sentido de *educação bancária*ⁱⁱ 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, [com efeito], 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 à lógica econômica. Dessa maneira, ela aparece como uma atividade que tem um custo e um rendimento, cujo produto é semelhante a uma mercadoria (LAVAL, 2004).

Antes de encerrar este item, gostaríamos de destacar que a nossa construção teórica e, por consequência, a nossa análise dirigem sua atenção para a 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). Entretanto, embora pouco expressivas, ainda persistem as correntes pedagógicas contra-hegemônicas e progressistas, suportadas por uma teoria-crítica social. O que sublinhamos, com visceral desgosto, é que no tipo de cultura escolar predominante nos dias atuais, “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).

Contudo, sabemos que essa realidade não pode transformar-se sozinha, visto que é histórica como os homens que a criam. Deste modo, se, por suas próprias características, a realidade embaça o pensar e o atuar autêntico dos homens, como estes mesmo homens podem transformá-la, vinculando seu agir a um pensar e a um dizer verdadeiros? É quando os seres humanos alcançam a razão de ser dos obstáculos, no momento em que sua ação encontra barreiras, é isso que os leva a procurar superar a situação (FREIRE, 1980a). Para este, “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). Segundo nos propõe, 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 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 ou propostas simplificadoras. É preciso então trabalhar dentro deste contexto múltiplo. Esta é a nossa proposta. Incentivar a reflexão para, com isso, participar da 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, diz ele, 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).

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 e 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. Com efeito, diz Konder (2007), as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. “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].

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 consequência, 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 compulsão 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). O nome *dialética* nos fala que os objetos não são apenas o que dizem seus conceitos: há, certamente, uma adequação, uma *identidade*; o conceito, no entanto não esgota a plenitude da realidade. A realidade é plurívoca (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001), e “quem se submete à disciplina dialética, tem de pagar sem qualquer questionamento um amargo sacrifício em termos da multiplicidade qualitativa da experiência” (ADORNO, 2009, p. 13-14). O que se vê então, é que o pensamento identificante, quando aparece não como apenas um momento do processo, mas abasolutizado, leva a uma aparente equiparação do desigual, equiparação entre realidade e conceito. Identidade e contradição estão assim unidas uma a outra (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001).

4 O Olhar Dialético Sobre os Cursos de Administração

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 um fato relativamente recente. Assim, embora a administração enquanto atividade humana remonte ao início da civilização, podemos afirmar que apenas num espaço recente ela aparece como objeto de escolarização, sobretudo quando falamos em universidade (BERTERO, 2006).

A expansão do ensino da administração está relacionada com a importância alcançada pelos Estados Unidos no panorama político mundial no século XX, ao final 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).

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). A Revolução de 1930 desencadeou um notável processo de mudança, o qual 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” (MEZZOMO KEINERT, 1996, p. 5).

Nicolini (2003) entende que a regulamentação do ensino e o “milagre econômico” abriram 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).

Nossa preocupação aqui não se subsume a números, mas nas características que os ultrapassam; o que nos preocupa refere-se sim à qualidade da educação assegurada por muitas dessas 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 desconcertante: “[...] as Escolas de Administração, como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica”.

Na linha desta denúncia temos a contribuição de Giroletti (2005), cuja análise, ao por em relevo os principais problemas dos cursos de Administração na atualidade, serve de porta de entrada a importantes reflexões. Um dos primeiros pontos críticos em destaque é a expansão quantitativa do ensino superior no campo da Administração que, segundo ele, 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). Outra denúncia diz respeito à hiperespecialização do ensino de Administração e à qual muitas instituições de ensino superior recorrem para se diferenciar e atrair clientela. A esses cursos também é dada uma ênfase demasiada no caráter prático do conhecimento, em detrimento do conhecimento teórico que desenvolve o raciocínio, da capacidade de abstração e generalização, da criatividade, da inovação, do empreendedorismo, do senso crítico e da capacidade analítica.

Daqui é possível entender porque, no contexto atual dos cursos de Administração, chegamos a um ponto de inflexão. Ou seja, toda a construção empreendida neste artigo nos situa no momento histórico e empírico em que teve início o processo de uma parcela significativa de Bacharéis em Administração egressos de, neste caso, duas importantes universidades públicas localizadas 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 e trajetória neste mundo. A universidade e, em especial, o curso escolhido por estes mesmos seres constitui um elemento irrefutável na determinação de suas posturas e trajetórias

profissionais e de vida. Desde aqui, definitivamente, aqueles agentes administradores que sistematizam e gerenciam os dois cursos de administração em estudo começam a nos falar.

Assim, os condicionantes espaço-temporais de que falamos, tal como nos foram reveladas pelos informantes-chave das universidades pesquisadas, referem-se: a) aos grandes contrastes da educação brasileira onde o sistema forma 11.000 doutores/ano apesar dos mais de 14 milhões de analfabetos (com até 15 anos de idade); b) há interferências políticas vitais para a educação, mas também prejudiciais quando sugerem modificações no Plano Nacional de Educação que redundam na desconsideração das idiossincrasias locais; c) o entendimento expresso de que o momento atual é consequência de um processo histórico, quando o Brasil passou por um processo rápido de industrialização, e para atender as demandas dessa rápida industrialização, o sistema educacional precisou dar uma resposta quantitativa. O que se apresenta então é uma formação cada vez mais técnica para atender necessidades do movimento de globalização e aos prelúdios do capitalismo neoliberal, com as universidades adaptando-se a algumas condições peculiares à lógica do mercado, e a valorização do estágio, visto pelos estudantes como “trabalho”, em detrimento do estudo.

A Dialética Negativa nos permite e nos 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). O que fazemos, em suma, é uma espécie de reforma da razão, desvelando este lastro de domínio. Dispensar um olhar ao negativo, ao negado, ao não dito é trazê-lo ao mesmo nível do positivo, sem, no entanto, pretender transfigurá-lo em positivo.

Assim, quando olhamos o Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, notamos que ele é proposto como uma tentativa de estabelecer padrões qualitativos no ataque a disparidades indicadas pelos nossos entrevistados. Tais iniciativas muitas vezes também se perdem em suas contradições as quais, ao invés de serem reveladas e trabalhadas, cristalizam certos equívocos. A educação enquanto diversa atende e respeita as peculiaridades da região a que atende. Precisamos unificar, e em nome do quê? Existiriam dissonâncias ou idiossincrasias locais a serem combatidas? Ou deveriam elas ser reconhecidas e tratadas como tal? De que superação se está falando? Nossos questionamentos circunscrevem o percurso, apontam caminhos que se fazem no sentido do que nos diz este entrevistado: ***Dissonâncias e contradições são fonte de vida e de dinâmica, e necessárias à formação dos sujeitos*** (grifos nossos).

Adorno (2009, p. 175) explica:

Aquilo que se vincula à imagem permanece misticamente 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.

Chegamos a um ponto crucial de nossa análise, algo apontado por um único informante-chave: 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 puro 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, mais profundamente, quem a exercita ou é capaz de exercitá-la.

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; Dentre estas destacamos como uma das mais 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.

Assim sendo, não discordamos do fato de que o ensino superior deva se preocupar com a formação para o ingresso no mundo do trabalho. Mas a universidade não pode se render exclusivamente a isso. A formação de sujeitos conscientes e críticos é tão importante quanto. O que vemos acontecer com os estudantes universitários é que muitas vezes os estágios extra-curriculares exigem uma dedicação de horas ou turno que impede o aluno de acompanhar adequadamente ao curso. Nas palavras de um de nossos entrevistados, essa situação se relaciona ao fato dos alunos gostarem de trabalhar. Tal declaração deve-se ao número significativo de autorizações de estágio assinadas pela coordenação de curso na universidade em questão, onde mais de 80% dos alunos trabalham/estagiam. 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.

Esta é portanto a crítica que fazemos: a este momento *sui generis* 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. A nossa crítica, nesse sentido, pesa sobre a ênfase que é dada ao sentido trabalho visto, por muitos estudantes, como mera fonte de riqueza material, face ao qual a universidade, em muitos casos, é reduzida a um simples trampolim. Assim sendo, todas as atividades e contribuições que os estudantes trariam em suas atividades de estudo, pesquisa e extensão, atividades fundamentais e que justificam a existência de uma universidade pública, se descaracterizam em nome da obtenção, questionável nessa medida, de um título superior.

Um de nossos entrevistados alerta para o fato de que talvez as autoridades e representações universitárias não estejam dando a devida atenção para as reais carências da sociedade e não só as demandas do mercado. O que se percebe, em muitos casos, é a universidade formando administradores pensando em grandes conglomerados, em empresas multinacionais, ao invés de pensar nas necessidades de gestão da sua realidade e sua comunidade mais próxima.

Essa declaração nos remete ao início do “diálogo” estabelecido com nossos entrevistados, ou seja, a já referida questão das assimetrias, do Plano Nacional de Educação, 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 dessa natureza? A promessa da inclusão, da ascensão é para todos, mas a concretização é para muito poucos.

Eis que então nos questionamos: Afinal, qual é o espaço dos **bacharéis em administração**? Essa formação faz diferença? E para a nossa surpresa, recebemos a seguinte

declaração de um dos entrevistados: “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).

Mais uma vez, então, é preciso perguntar: Existe espaço para os bacharéis em administração? Outro de nossos entrevistados, ao contrário das manifestações já expostas, diz o seguinte: *Olha, eu diria assim. Nós de Administração melhoramos muitíssimo, se nós olharmos coisa de 25 anos atrás [...]. Hoje a formação do administrador é bastante 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 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, permitindo que os agentes responsáveis e implicados nesta formação dos futuros administradores compreendam a necessidade de atuar em busca de um maior equilíbrio entre interesses em disputa quando empenhados na formulação dos currículos dos cursos, e de maior acuidade na pronúncia de seus discursos, alcançando uma clareza consequente e lúcida 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 desde 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 acima o entrevistado E1, constatamos que nossa reflexão se desloca, acentuando um outro prisma: “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, 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. 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 [...] 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). O que poderia soar a um desavisado como uma luta inglória, encontra certo conforto nas palavras de Adorno (2009, p. 266): “A história é a unidade de continuidade e descontinuidade. A sociedade não se mantém viva apesar de seu antagonismo, mas graças a ele”. Esse é o movimento da dialética, que “expande-se desenhando uma espiral” (PINTO, 1979, p. 46).

Considerações Finais

Ao emprendermos nossa análise identificamos que não é claro para os próprios administradores dos cursos de graduação qual é o seu papel, qual a importância para estes de se formarem Bacharéis em Administração ou sua contribuição quando referida ao plano da sociedade em geral. Precisamos de uma discussão séria, rigorosa nesse sentido. Enxergamos em suas propostas uma subjugação a imposições do mercado.

Assim, o que depreendemos é que as demandas administrativas, no que diz respeito à elaboração, manutenção e sustento de tais cursos, se sobrepõem às demandas pedagógicas e às relações de ensino-aprendizagem. É evidente que não podemos desconsiderar as necessidades de cunho administrativo. Talvez uma proposta que articule com maior equilíbrio o administrativo e o pedagógico seja mais salutar para todos. Isso nos parece evidente que 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).

Tal compromisso encontra respaldo na Legislação, como podemos observar nas Diretrizes Curriculares para o Curso Graduação em Administração, conforme reza a Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005, do CNE/MEC:

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

Àquilo a que este artigo se propõe é contribuir para se fortaleçam e se valorizem propostas educativas comprometidas com uma formação libertadora. Esta é, nas palavras de Freire (2006, p.13), “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). A luta pela transformação da realidade em que nos encontramos visa construir alternativas que assegurem a dignidade humana dentro de um contexto em que os interesses são subjugados aos interesses do capital (PEREIRA, 2008).

Entendemos, então, que a educação libertadora 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. É importante que entendamos, explicam Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2001), 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 à humanidade: nesta capacidade que lhe advém do fato mesmo de ser humanidade: recriar e transformar a realidade, fazendo um novo começo, quando com vistas a um que é o humano isto se fizer necessário.

Tomando como ponto de partida esse mesmo desafio – transformação da realidade – Paulo Freire (1980, 2006, 2008) não faz concessões. Ou seja, 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). O que se depreende então é a necessidade urgente de pôr em debate um amplo e coerente projeto de formação superior. Neste caso, é

preciso dar início a uma discussão em alto e bom som sobre a presente realidade formativa dos cursos de Administração.

Mas, antes de empreender essa discussão – reflexão 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 boa prática filosófica: “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: uma autorreflexão voltada aos Cursos de Administração, ou melhor, realizada por quem sistematiza e gerencia os currículos desses cursos, não significa a revogação das proposições em vigor. Mas é, de todo modo, um recomeço necessário. “Enquanto 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 continuarão a existir propostas de formação comprometidas em formar administradores conformados ao mercado e às proposições duvidosas por sua finalidade produtivista conformemente às demandas do atual sistema econômico-social. Mas também continuarão, temos igual certeza, pessoas e propostas que, por sua capacidade de não obscurecer o espanto, aceitam o desafio constante de pensar e repensar o seu dizer e seu agir nesse contexto. Nossa questão problematizadora está na ênfase, ou melhor, na atitude 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 as costas ao mercado de trabalho ou à necessidade de capacitar para o exercício de uma [futura] atividade profissional. Significa trabalhar e transformar a realidade na condição de sujeito crítico, o que significa, em última instância,

formar para a libertação (FREIRE, 2006) – mais do que para a emancipação –, assegurando aos estudantes, pela qualidade oferecida no percurso curricular, a possibilidade real de escolha, ao invés de tratar a realidade e os que nela vivem como coisas simplesmente dadas.

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.
- BERTERO, C. **Ensino e Pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- 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.
- 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.
- 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.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- COVRE. Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- 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 da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.
- FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- 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.
- 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.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 19.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- 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.

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.

MOTTA, F. C. P. **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.

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.

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

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

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

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.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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.

ⁱ 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.

ⁱⁱ Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 2008, p.67).