

FORMAÇÃO OU INSTRUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Cléria Donizete da Silva Lourenço*

Resumo

Há uma discussão que aponta a passagem de um modelo de educação superior preocupado com a formação geral, em termos políticos, humanísticos e éticos dos alunos, para um modelo preocupado apenas com a preparação para o exercício profissional. Neste artigo, argumentou-se a favor da necessidade de conciliação entre essas duas dimensões – técnica e humana – resgatando os conceitos de qualidade formal e política de Demo (1995). Portanto, o objetivo foi refletir sobre a qualidade na formação em administração, e, para tanto, discutiu-se sobre dois problemas presentes no processo de formação do administrador: a ênfase exagerada no tecnicismo e a desconsideração do contexto.

Palavras-chave: Educação de administradores. Qualidade em educação. Educação superior.

1 INTRODUÇÃO

A apreensão da informação para sua transformação em conhecimento crítico e transformador passa, necessariamente, pela leitura do mundo, sem o que a leitura da palavra não levará a nada. Graça Caldas

Hoje, há um amplo consenso em torno da crise da educação superior. As profundas transformações sociais, econômicas, epistêmicas, comunicacionais e

* Doutora em Administração; Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras; *Campus* Universitário, Cx. 3037, 37200-000, Lavras, MG; cleria@dae.ufla.br

científicas criaram um novo cenário no qual o modelo tradicional desta educação superior se tornou destoante, inadequado e obsoleto (GOERGEN, 2013).

Críticas como essa, feita pelo autor à educação superior, em geral faz com que se reflita e se indague sobre os desafios específicos da educação superior na própria área, no caso a Administração. Semelhantemente ao referido autor, a expressão ‘formação ou instrução’, incluída no título deste artigo, remete ao suposto envolvimento da educação superior na passagem de um modelo preocupado com a formação geral, em termos políticos, humanísticos e éticos dos alunos, para um referenciado exclusivo ou predominantemente na transmissão de conhecimentos performáticos e úteis ao exercício profissional. ‘Formação’, no caso, representa a primeira dimensão e ‘instrução’, a segunda. Para Paes de Paula (2012, p. 60), estar-se-ia vivenciando um momento em que a “educação desinteressada” perde espaço para a profissionalização e o adestramento cultural, a formação se transforma em semiformação e o indivíduo não mais pode se converter em sujeito.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2012, p. 601), houve um deslocamento das referências centrais da educação superior: “[...] das humanidades às disciplinas técnicas, e da sociedade ao mercado.” Conforme o histórico dos Cursos de Administração no Brasil, poderia até mesmo indagar: será que houve realmente a referida passagem/deslocamento ou sempre se esteve na segunda dimensão? Na opinião de Paes de Paula (2012), se existe um lugar por excelência em que a semiformação tem espaço para se desenvolver plenamente, este lugar são os Cursos de graduação em Administração. De todo modo, essas questões põem em relevo a centralidade dos temas da qualidade nas políticas e práticas educativas.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a qualidade na formação em administração. Para tanto, foi feita uma revisão de literatura sobre esse tema e foram resgatados os conceitos de qualidade na educação de Demo (2007, 2008), que defende um conceito amplo de qualidade considerando duas dimensões da educação: *qualidade formal e política*.

Conforme explica Lima (2007), enquanto a qualidade formal resulta do desenvolvimento de habilidades instrumentais e da capacidade prática de exercitá-las, a política resulta da incorporação de valores humanos comprometidos com princípios éticos e responsabilidade social.

Entende-se que análises mais genéricas sobre o campo educacional não devem ser ignoradas pela área de administração. Portanto, defende-se, no âmbito deste trabalho, a tese de que o ensino superior de qualidade é aquele que vai além da preparação do aluno para a empregabilidade. É aquele que procura formar, além do profissional capacitado para atuar no mercado e enfrentar a complexidade das organizações, o cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu potencial de transformar a realidade à sua volta e auxiliar no combate aos problemas da sociedade contemporânea. Contudo, entende-se que a reflexão sobre questões sociais mais amplas somente poderão fazer parte da formação do administrador se dois problemas forem superados: a ênfase no tecnicismo e a desconsideração do contexto. Esses dois aspectos serão utilizados para discutir sobre a qualidade da educação na área de administração.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: EM BUSCA DA EMPREGABILIDADE

Em sete anos, o Brasil dobrou o número de concluintes na educação superior, que passou de 467 mil em 2002 para 959 mil. Estudantes que se formam e entram na disputa por uma vaga encontram, por outro lado, um mercado de trabalho que tem exigido cada vez mais profissionais qualificados, com competências técnicas e emocionais que vão além do diploma de graduação (ESTADO DE MINAS, 2012).

Entre as 10 áreas que estão em alta, segundo informaram especialistas em carreira no jornal Estado de Minas (2012, pp. 4-5), seis podem ser relacionadas com a formação na área de administração – recursos huma-

nos, agronegócio, meio ambiente, vendas, finanças e indústria. Portanto, a carreira nesta área pode ser considerada promissora.

Um reflexo disso é que, nos últimos anos, os Cursos de graduação em Administração apresentaram crescimento significativo em relação ao número de matrículas. No censo do ensino superior do ano de 2011, a área de gerenciamento e administração teve um total de 1.279.297 matrículas, posicionando esse curso no topo do *ranking* dos cursos mais procurados do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

A expansão do ensino superior de administração veio, no entanto, acompanhada de críticas contundentes não apenas no Brasil. Aktouf (1996), Bennis e O’Toole (2005), Closs, Aramburú e Antunes (2006), Paes de Paula (2001), Pfeffer e Fong (2003), Rocha, Oliveira e Tourinho (2008) e Vergara (2007) são alguns dos autores que tecem tais críticas.

Aktouf (1996, p. 13), por exemplo, afirma que, como administrador, percebeu, algumas vezes, o “[...] quanto era profundo o fosso entre a realidade concreta e as teorias aprendidas.” Bennis e O’Toole (2005) argumentam que a educação administrativa perdeu seu rumo, desvinculando-se de conhecimentos e habilidades necessárias à prática gerencial. Closs, Aramburú e Antunes (2006) observam uma crítica generalizada quanto à inadequação dos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IESs) voltadas ao ensino de Administração, frente às necessidades exigidas desses profissionais. De acordo com Paes de Paula (2001), há uma desatualização generalizada dos conteúdos e a adoção “despudorada” de fórmulas prontas e modismos administrativos. Pfeffer e Fong (2003) levantam dúvidas sobre o impacto do ensino de administração na carreira dos alunos e nas práticas empresariais. Rocha, Oliveira e Tourinho (2008) entendem que os princípios de eficiência e eficácia que fundamentam os sistemas produtivos das grandes empresas invadem os espaços acadêmicos, muitas vezes conferindo ao ensino o caráter de mercadoria ou produto. Já

para Vergara (2007, p. 2), “[...] o ensino de administração parece estar desconectado da realidade organizacional ou, pelo menos, não dar conta dela.”

O que se percebe, com bastante clareza, nesses e em outros trabalhos, é que a principal crítica está relacionada à falta de conectividade entre o que se ensina nas IES e o que se pratica nas organizações, ou seja, a relação teoria-prática. No entanto, há outra crítica tão pertinente quanto esta. Ghoshal (2005) acusa o ensino de administração de treinar pessoas com base em uma perspectiva econômica, à custa de abordagens mais integradas. Conforme o autor, o pensamento econômico prevaleceu no currículo do ensino da administração, as escolas se transformaram em grandes negócios e tentam fazer crer que a administração é uma ciência exata. Como forma de superação desse problema, Pereira, Brito e Brito (2006) advogam a favor de uma revisão crítica dos currículos, para que o processo de formação dos sujeitos considere aspectos culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e sociais. Nessa mesma direção, Lourenço, Tonelli e Mafrá (2010) discutem a importância de uma formação mais plural e comprometida que considere, além da dimensão econômica, as dimensões social, cultural e humana nas organizações; Lima (2007) defende a necessidade de conjugar a dimensão formal e a dimensão política no processo de formação do administrador; e, Paes de Paula (2012) aborda a urgência de um processo de formação que tenha como objetivo a emancipação e que seja capaz de transformar o indivíduo em sujeito.

Os pontos de vistas defendidos pelos referidos autores parecem estar em consonância com o que postula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 quanto à finalidade da educação superior. De acordo com o exposto no referido instrumento, uma das finalidades desta é a de “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.” Outra finalidade destacada é a de “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, e para a

participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.” (BRASIL, 1996).

Embora a referida lei contemple aspectos mais amplos da educação, parece haver uma tendência a reduzir o papel da educação superior à preparação profissional do discente para o mercado de trabalho, ou seja, preparar para a empregabilidade. Essa crítica tem sido bastante contundente, especialmente na literatura da área da educação.

Conforme expôs Dias Sobrinho (2012), a globalização econômica, capitalista e informacional impõe importantes transformações à educação superior, notadamente às mudanças relativas às missões institucionais e os deslocamentos das referências centrais: das humanidades às disciplinas técnicas e da sociedade ao mercado.

Nesse sentido, é preciso reconhecer na globalização um indutor de mudanças profundas nas políticas educativas e nas novas formações das estruturas educativas em processo de instalação. São exemplos disso as paradigmáticas intervenções dos braços estendidos do neoliberalismo globalizado, nomeadamente o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização Mundial do Comércio, “[...] que atuam em paralelo ou atropelam interesses instalados no campo educativo.” (GOERGEN, 2013, p. 59). Nesse contexto, a reforma da educação, antes defendida por grandes intelectuais pelo viés da autonomia universitária, hoje apresenta um formato estritamente econômico por meio de propostas desenvolvidas por profissionais ligados ao planejamento econômico do país, muito mais do que profissionais dedicados à vida acadêmica (ROCHA; OLIVEIRA; TOURINHO, 2008).

Sterling (2001) também concorda que, no momento atual, um extremo instrumentalismo domina as políticas e práticas educacionais. Este instrumentalismo se manifesta em um modelo pragmático de educação orientado pelas demandas da economia que tende a priorizar a profissiona-

lização ao mercado de trabalho e valores relacionados à eficiência, controle de qualidade e competitividade.

A educação que prioriza a profissionalização para o mercado de trabalho traz consequências ao estudante e futuro trabalhador. Conforme evidencia Fontenelle (2007), com o neoliberalismo, o trabalho passa a ser reintroduzido no campo da análise econômica a partir da perspectiva do sujeito econômico. A consequência é que o trabalhador passa a se ver e a ser visto como uma espécie de empresa, à medida que realiza um trabalho no qual comporta um capital, ou seja, um conjunto de habilidades e competências que podem se transformar em renda, sob a forma de salário ou bônus.

Nessa direção, instituição de ensino e alunos-profissionais estão vivendo o desafio de responderem à demanda de um mercado cada vez mais baseado na premissa de que educação é consumo, à medida que consumo passa a ser pensado como investimento (FONTENELLE, 2007), cuja utilidade é ampliar o índice de empregabilidade, de êxito e ascensão profissional ao estudante.

Para Lima (2007) e Fontenelle (2007), a relação de subordinação existente entre educação e trabalho pode ser explicada pela teoria do capital humano. Segundo Lima (2007), a formulação do conceito de empregabilidade e a apologia do conceito de competência seriam tentativas de renovar as ideias que sustentaram tal teoria. Para a autora, é no contexto marcado pela eliminação de postos de trabalho e de aumento da competição entre trabalhadores que emerge o conceito de empregabilidade – argumento cada vez mais explorado pelas IESs na busca de atrair estudantes. Frente à incapacidade do Governo e da economia para criarem mecanismos eficazes de diminuição do desemprego, o conceito de empregabilidade é formulado para responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho. Assim, é possível reduzir um problema estrutural (o desemprego) a um problema individual, ou seja, a desqualificação dos indivíduos frente às crescentes exigências

impostas pelas transformações ocorridas no universo do trabalho, particularmente com a incorporação de novas tecnologias que agilizam o trânsito de informações, mercadorias e capital.

Em termos práticos, parece legítimo afirmar que a teoria da educação, concebida em termos de capital humano, se impôs e prevalece nos dias atuais, ainda que com novas ênfases, nomeadamente as de recorte econômico (GOERGEN, 2013). Tendo incorporado essa lógica de se enxergar como uma empresa, que necessita de investimentos sucessivos para valorizar seu capital humano, o indivíduo tem mais chance de se inserir com êxito no campo dos negócios (SÁ, 2011). Nessa perspectiva, não basta ter um diploma, mas também um currículo “recheado” que ateste o valor de mercado do trabalhador.

Não resta dúvida de que a educação precisa preparar para o trabalho. Seria irresponsabilidade e ingenuidade propor uma educação que ignorasse os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e do emprego, conforme alertou Goergen (2013). Entretanto, no cenário no qual educação é consumo, cujo processo é destinado à melhoria da empregabilidade, a universidade deixa de ser um espaço para a construção do saber.

Esta seção possibilitou visualizar dois universos fundamentais: a educação no sentido mais amplo de formação geral e a “educação” no sentido de treinamento de mão de obra. Rocha, Oliveira e Tourinho (2008) ponderam que as IESs se constituem como estruturas dinâmicas, sendo fundamental ao seu desenvolvimento, a capacidade de conceber essas diferentes realidades enquanto subsistemas de um mesmo organismo e, portanto, interdependentes. A tentativa de conciliar esses dois universos conduz aos conceitos de Demo (2007, 2008) quando o autor discute qualidade formal e qualidade política na educação. Em decorrência do foco deste trabalho, uma seção específica será destinada ao tratamento desse tema.

3 O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Bertolin (2009), muito provavelmente, uma das palavras mais empregadas nos trabalhos e pesquisas no campo da educação superior nos últimos tempos é qualidade. Mas, o fato é que o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite¹. Conforme explica Davok (2007), uma educação de qualidade pode significar:

- a) que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares;
- b) que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária;
- c) que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo;
- d) que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Dada a relatividade do conceito e a limitação de espaço, não se pretende, nesta seção, aprofundar a discussão sobre a temática, apenas compreender o que é importante no âmbito deste trabalho: os conceitos de qualidade formal e política.

Para Demo (2007, p.12), embora seja vastamente reconhecido que educação tem a ver com qualidade, o que significa qualidade é um assunto polêmico ao extremo. Contudo, o autor toma como ponto de partida que qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Assim, não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, “[...] dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, e eticamente sustentáveis.”

Demo (2007, p. 14) faz distinção entre qualidade formal e qualidade política. “Entenda-se política no sentido originário, referente à *polis*, ao lugar onde se vive, onde se cultiva as tradições, onde se coabita com os outros, onde se faz a própria história, se constrói a identidade.” (GOERGEN, 2008, p. 812).

Demo (2007, p. 47) entende que o conceito de educação é mais rico que o de conhecimento porque este tende a se restringir ao aspecto formal, instrumental e metodológico enquanto educação abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo: “[...] educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate, o conhecimento, e no lado político, alimenta a cidadania.”

Ao termo educação é atribuído o horizonte de qualidade política, o humanismo, a formação da cidadania e a cultura comum; ao termo conhecimento é atribuída a necessária competência formal para melhor realizar os fins. É preciso considerar, portanto, que educação não se reduz ao conhecimento, apenas tem nele seu instrumento primordial, em termos de qualidade formal. Por outro lado, conhecimento não precisa ser apenas instrumento formal, como se mera lógica fosse (DEMO, 2007).

Para melhor compreensão conceitual, é preciso ressaltar que a qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento,” ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A qualidade política, por sua vez, tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se, portanto, “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana.” Por isso, Demo (2008, p. 8-9) destaca que a dimensão política contém o horizonte da potencialidade humana sendo “[...] aquela que trata dos conteúdos da vida humana e sua perfeição é a arte de viver.” O autor alerta, contudo, que uma

dimensão não é inferior a outra; apenas cada uma tem perspectiva própria não deixando, no entanto, de ser faces do mesmo todo: a qualidade.

Comentando essas duas dimensões da qualidade, Lima (2007) destaca que a dimensão que permanece historicamente presente, embora mais no plano do discurso do que no nível da prática, é a função política, responsável pela formação do sujeito, capaz de conquistar espaços de participação responsável na sociedade. Para a autora, o desenvolvimento das competências humanas assume caráter político à medida que política é entendida como a habilidade de ampliar, aprofundar e aprimorar as condições de o sujeito se transformar e contribuir para processos de transformação da sociedade.

Conforme explica Lima (2007), a dimensão formal remete à visão que relaciona a qualidade da educação à elevação de competitividade à medida que entende o conhecimento como instrumental determinante do processo de inovação e, sendo a inovação elemento essencial para competir no mercado, estabelece intrínseca relação entre competitividade e educação. A dimensão política remete à outra visão que relaciona a qualidade com o compromisso de a educação contribuir para a formação política do cidadão. Esta dimensão é aquela que expressa a ética da intervenção histórica, ou seja, “[...] o desafio de não só fazer história, mas, sobretudo, de contribuir para humanizá-la.” (LIMA, 2007, p. 114). Em outras palavras, a qualidade formal resulta do desenvolvimento de habilidades instrumentais e da capacidade prática de exercitá-las enquanto a qualidade política resulta da incorporação de valores humanos comprometidos com princípios éticos e com responsabilidade social.

Lima (2007) destaca que, quando as IESs criam condições para que os estudantes conquistem domínio instrumental e autonomia responsável, acabam reconhecendo, valorizando e perseguindo a qualidade formal e a política da educação, no sentido evocado por Demo (2007, 2008). Dessa forma, contribuem ao desenvolvimento de competências imprescindíveis

para o estudante atuar profissionalmente – dimensão da qualidade formal – e para o desenvolvimento de sua condição de sujeito político, capaz de intervir eticamente sobre a realidade, na proporção que subverte a condição de massa de manobra e contribui para que se assuma como artífice do seu destino – dimensão da qualidade política.

Sterling (2001) levanta a necessidade de diferenciar tipos de aprendizado e mudança que classifica de 1ª e 2ª ordens. Os processos de 1ª ordem são adaptativos e quantitativos, ocorrem dentro dos limites do modelo educacional preexistente e buscam melhorar sua eficiência, embora sem questionar nem alterar os valores básicos já estabelecidos. Pode-se dizer que as tendências instrumentais mais voltadas à conservação do *status quo* se identificam com os processos de mudanças desse primeiro tipo, sendo, por esse motivo, também denominadas de “mudanças dentro da permanência”.

Já os processos de 2ª ordem envolvem tipos de mudança e aprendizado reflexivos e integradores que estimulam a capacidade crítica – a autocrítica inclusive – a autonomia e a criatividade, e capacitam os educandos a resolverem problemas e a realizarem mudanças sociais e individuais qualitativas (STERLING, 2001). Entende-se que o tipo de aprendizado de 1ª ordem está de acordo com o conceito de qualidade formal de Demo, enquanto o de 2ª ordem está de acordo com o conceito de qualidade política. Da mesma forma que Demo (2008) defende a importância dos dois tipos de qualidade, Sterling (2001) pondera que as duas ordens de mudança são necessárias ao desenvolvimento da educação, embora admita que os problemas de alta complexidade que caracterizam a sociedade contemporânea e desafiam a transição para a sustentabilidade dependem, principalmente, de respostas de 2ª ordem.

Goergen (2008), por sua vez, parte do princípio de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não apenas profissionalmente competentes, mas também que tenham apurado sentido ético e responsabilidade social; a universidade deve formar sujei-

tos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. O equilíbrio entre essas duas dimensões da formação – a competência técnica e a consciência ética – representa o critério definidor de um ensino socialmente relevante.

Para Dias Sobrinho (2012, p. 613), a qualidade da educação é um fenômeno complexo que relaciona dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, de infraestrutura, culturais, econômicas, éticas, morais, entre outras. Para este autor, educação de qualidade é aquela que cumpre satisfatoriamente sua função de contribuir com os projetos e processos de emancipação dos indivíduos e das sociedades. Sob esse entendimento, o autor defende que a instituição de ensino deve considerar a realidade e a cultura nacional, as demandas e as necessidades da sociedade na qual está inserida, em outras palavras, ela deve ser pertinente. Dizer que a qualidade tem pertinência social como um de seus elementos essenciais implica entender que a qualidade é um conceito relativo, dinâmico e sempre referente a realidades concretas e a projetos que os indivíduos e as sociedades constroem em seus processos de vida.

No entanto, a qualidade da educação tem sido predominantemente entendida por sua relação com o mercado. Nesse sentido, quanto mais serve ao desenvolvimento das empresas, mais qualidade teria (DIAS SOBRINHO, 2012).

Esse aspecto inspira cuidados. Demo (2005) alerta que a escola não pode apenas se ater ao desafio da competitividade para que a população caiba no mercado pela via da formação básica dotada de qualidade formal, mas se dedicar, com empenho sem precedentes, à qualidade política do cidadão, precisamente para se confrontar com a exacerbação competitiva do mercado. A maneira de se realizar isso é fazer com que o aluno aprenda bem. “Aprender bem não se reduz, jamais, a questões técnicas, formais, muito menos a ‘treinamento’ [instrução].” (DEMO, 2009, p. 2). “Se este [aluno] não aprender bem, ou seja, com qualidade formal e política, nada feito!” (DEMO, 2005, p. 41).

Nos termos de Demo (2002a, p. 64), “[...] quando o aluno aprende a argumentar com base, escutar com atenção seus colegas, contra-argumentar com firmeza e polidez, ler criticamente e refazer os argumentos, não está apenas fazendo ciência, está igualmente se fazendo cidadão.” Mas, Demo (2009, p. 20) alerta que “[...] há um sentido mais abrangente em jogo, não menos prático: exercitar a cidadania que sabe pensar, tendo em vista mudar a sociedade,” o que, nas palavras de Paulo Freire seria “ler a realidade” para a desconstruir criticamente e para nela intervir alternativamente.

Nesse sentido, saber pensar, afirma Demo (2002a, p. 64):

[...] não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica. O bom argumento pode ser apenas aquele tecnicamente bem feito. O mais decisivo, porém, é considerar o ‘bom argumento’ aquele que, além de ser tecnicamente bem posto, revela a autonomia do Sujeito, a capacidade emancipatória, a habilidade de propor e formular.

Para Lima (2005), essa postura pedagógica define a fronteira que separa educação de instrucionismo, uma vez que esse trata a aprendizagem como fenômeno linear e cumulativo, resultante de processos de transmissão ou de aquisição de conhecimentos, realizados por meio de aulas reprodutivas e do estabelecimento de relações de subordinação alicerçadas pelo exercício de controles formais e informais; pela obediência a regulamentos e rotinas; pela valorização do silêncio e da disciplina; pela segurança da previsibilidade dos conteúdos e das respostas; pelo desestímulo à criatividade e à ousadia; pela indiferença frente aos problemas individuais e coletivos e pela incapacidade formal e política de elaborar diagnósticos e proposições. A rigor, o instrucionismo não contribui para o saber pensar, uma vez que o desenvolvimento dessa competência pressupõe autonomia, emancipação, projeto próprio de vida e sociedade, “[...] trata-se de manejo do conhecimento, mas sobretudo de politicidade do conhecimento.” (DEMO, 2002b, p. 137).

Contudo, a sociedade ainda não consegue se colocar à frente do mercado, para que este se oriente pela cidadania, não o contrário. Portanto, a referência ao mercado tende a reduzir as alfabetizações a procedimentos de “treinamento”, “instrução”, do que resulta reprimir a qualidade política em favor da qualidade formal (DEMO, 2009, p. 100).

É sob essa perspectiva que Demo (2007, p. 44) alerta sobre a importância de “[...] evitar que a qualidade formal se feche em si mesma, transformando-se em fim,” de forma que se passe a valorizar, no processo de formação do estudante, apenas a competência técnica/profissionalização. Nessa direção, Lima (2007, p. 115) questiona: “[...] até que ponto a motivação dos estudantes de graduação está ancorada à educação política ou à educação formal, centrada na possibilidade de ampliarem o índice de empregabilidade, de êxito e ascensão profissional?”

4 O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO PARA ALÉM DA EMPREGABILIDADE

O que foi exposto até este ponto do trabalho, por meio da revisão de literatura realizada, nos credencia a defender a importância de uma formação em administração que conjugue capacidade para exercício da profissão com cidadania. Esta conjugação já foi proposta por Demo (2007, 2008) com os conceitos de qualidade formal e política, por Sterling (2001) com os conceitos de aprendizagem de 1ª e 2ª e por Goergen (2008), na conciliação entre as dimensões “competência técnica e consciência ética”.

Assim como Goergen (2013), não se tem a intenção de desconsiderar as dimensões econômicas, evidentemente centrais à vida humana. O que se pretende é defender o ponto de vista de que a insistência unilateral na face econômica da formação em administração não deve colocar em segundo plano sua face social e humana. Esse argumento, embora seja feito,

especificamente para o ensino de administração, encontra apoio quando se considera a missão do ensino superior que consiste em:

[...] contribuir com o desenvolvimento e a melhoria do conjunto da sociedade, ou seja, educar e formar graduados altamente qualificados, capazes de responder às necessidades de todos os aspectos da atividade humana; promover, gerar e difundir conhecimentos através da pesquisa; interpretar, preservar e promover as culturas no contexto do pluralismo e da diversidade cultural; oferecer possibilidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir com o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e promover a sociedade civil, formando os jovens de acordo com os valores nos quais se baseia a sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento das perspectivas humanísticas. (UNESCO, 1998).

Na concepção de Dias Sobrinho (2012), a educação superior deve sustentar a primazia da ética, da pertinência social e da relevância social. Nesse sentido, a qualidade deve estar referida às finalidades centrais da educação superior: aos projetos e processos de emancipação dos indivíduos e das comunidades humanas em todas as dimensões, à formação integral de cidadãos-profissionais portadores de conhecimentos e valores fundamentais para a vida social e à construção de sociedades justas e desenvolvidas econômica e culturalmente. Paes de Paula (2012, p. 70), com base em Horkheimer, entende que o papel da universidade é ensinar um “saber sobre a sociedade” e “sobre a existência humana concreta”, uma vez que mais do que formar o indivíduo para o mero exercício técnico, tem como função formar para o exercício do pensar.

Entende-se que análises mais genéricas sobre o campo educacional não devem ser ignoradas pela área de administração. Portanto, defende-se, no âmbito deste trabalho, a tese de que o ensino superior de qualidade é aquele que vai além da preparação do aluno para a empregabilidade. É aquele que procura formar, além do profissional capacitado para atuar no

mercado e enfrentar a complexidade das organizações, formar o cidadão crítico, reflexivo e consciente do seu potencial de transformar a realidade a sua volta e auxiliar no combate aos problemas da sociedade contemporânea. Contudo, entende-se que a reflexão sobre questões sociais mais amplas somente poderão fazer parte da formação do administrador se dois problemas forem superados: a ênfase no tecnicismo e a desconsideração do contexto, temas que serão discutidos na sequência.

4.1 HUMANISMO: UM CONTRAPESO AO TECNICISMO

Nas últimas décadas, o crescente *status* das posições gerenciais, entre outros fatores, aumentou a procura pelos Cursos de Administração. A questão da qualidade também ganhou relevância, ocupando lugar na retórica e, eventualmente, na prática dos dirigentes das IESs. Entretanto, um exame de realidade atual evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer e comprova a persistência de traços da “delinquência acadêmica” no ensino da administração no país (PAES DE PAULA, 2001). Essa expressão foi cunhada por Maurício Tragtenberg, para expressar o fato de as finalidades do conhecimento produzido na universidade estarem mais a serviço de interesses individuais, como o autodesenvolvimento e a empregabilidade, por exemplo, do que de interesses sociais (LIMA, 2005).

A crítica de Tragtenberg resistiu ao tempo e continua incomodando, não porque pareça despropositada, mas porque reflete uma situação que sobreviveu a mudanças. Sua análise ainda se aplica às universidades de um modo geral e adquire maior veracidade no contexto das escolas de administração, onde, além do saber enfrentar o crônico viés do tecnicismo, a “indústria do *management*” estimula todas suas formas de comercialização (PAES DE PAULA, 2001). Nessa indústria, algumas faculdades e universidades estão sendo administradas como se fossem grandes corporações, nas quais o aluno é um cliente dentro do “negócio educação”, e o

objetivo é formar o técnico profissional, e não o profissional cidadão (ALCADIPANI; BRESLER, 2000).

É preciso admitir objetivamente, assim como Goergen (2008), que a educação superior tem como tarefa fazer a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidade de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho. Para o autor, por mais justificadas que sejam as críticas em relação à essa incumbência, dificilmente as IESs poderão declinar dela. De outra parte, tal encargo não pode desconsiderar as dimensões ético-políticas do ser humano.

A questão principal é que a ênfase no tecnicismo não contribui para o saber pensar defendido por Demo (2002a), um saber que visa à transformação social. Contudo, sabe-se que o ensino da administração, especialmente em nível de graduação, conforme Paes de Paula (2001) destaca, tem forte caráter instrumental e tecnicista. A autora reconhece que não há como aprender administração sem dominar e simular conteúdos técnicos. É como afirmou Demo (2009), não se trata de apagar a questão dos conteúdos, já que qualquer profissionalização exige manejo de conteúdos. Trata-se de construir outra relação, condizente com o desafio de aprender bem, uma vez que aprender a estudar, pesquisar, elaborar, parece mais crucial que acumular conteúdos.

Conforme destaca Paes de Paula (2001), visão ampla, capacidade de definir e estruturar problemas, postura ética, capacidade de inovar e outras características somente virão de uma experiência de aprendizagem que tenha cunho humanista. No entanto, conhecimentos humanistas estão perdendo espaço para disciplinas performáticas e profissionalizantes (PAES DE PAULA, 2012). Por isso, Aktouf (2005, p. 154) defende que

[...] deveríamos restabelecer uma proporção de 30% a 50% dos cursos de humanidades nas escolas de administração, a fim de desenvolver a cultura geral dos futuros administradores e

fomentar suas sensibilidades. Isto permitiria a promoção de conhecimentos mais sofisticados e mais diversificados dos seres humanos.

A partir do momento em que o interesse pela educação está vinculado apenas ao fator empregabilidade, esta passa a ser instrução e não formação. Nessa ótica, o conhecimento deixa de ser uma “aventura encantada” (SANTOS, 2002, p. 35) e não se aprende mais para a vida e sim para o mercado, para o exercício de uma profissão. Nesse contexto, disciplinas como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Literatura Brasileira, Cultura, entre outras que não têm foco no exercício dessa profissão não interessam aos alunos.

Starkey e Tempest (2008) apontam como um caminho a retomada de suas raízes nas Ciências Sociais, resgatando as humanidades em seu campo de reflexão. Nesse sentido, Rouanet (2009) explica que resgatar as humanidades na educação em geral não é uma tentativa de elitizar ou intelectualizar o ensino, mas sim buscar:

- a) Densidade e robustez à análise e interpretação dos fenômenos;
- b) criatividade e inovação decorrentes da oxigenação e ampliação do conhecimento;
- c) flexibilidade e versatilidade para ir adiante da adaptação e buscar a transformação social;
- d) uma postura cidadã, consequente da compreensão do homem como figura histórica e política.

Os pesquisadores criticam o ensino de administração pela falta de correspondência entre teoria e prática. Os alunos, por sua vez, reclamam da falta de oportunidades práticas de aprendizado. Os professores, a seu turno, muitas vezes na tentativa de responder às críticas destes alunos,

privilegiam a dimensão prática da formação deixando de lado leituras e discussões mais substantivas.

Algumas disciplinas teóricas (como as já citadas aqui) tão criticadas pelos alunos de Administração, especialmente nos primeiros períodos do Curso, podem propiciar ou criar condições para o desenvolvimento do conhecimento específico. Em contrapartida, o conhecimento específico e o treino especializado dificilmente podem gerar o conhecimento analítico e versátil que atenda a situações diferentes e novas (MORAES, 1998). Tais conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não somente compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Como bem argumenta Antonacopoulou (2010, p. 522), “[...] é preciso preparar os alunos de administração para enfrentar o desconhecido, para se apoiar no conhecimento e não só na prática.” Para Paes de Paula (2012) é fundamental romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental, técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Conforme discute Moraes (1998, p. 4), é necessário evitar certas armadilhas, “[...] como a tentativa de imaginar cursos cujos programas e métodos tenham a perspectiva de profissionalização estrita, hiperespecializada, mas precoce, apressada, profissionalização que se revelaria frustrada e frustrante.” Conforme expõe Paes de Paula (2001), a exagerada ênfase tecnicista em um contexto de aceleradas transformações tecnológi-

cas levará mais adiante à obsolescência prematura dos profissionais. De fato, somente a formação de um caráter crítico-analítico poderá garantir no futuro um desempenho profissional adequado.

As disciplinas profissionalizantes são necessárias à capacitação do administrador. Os métodos também são importantes no gerenciamento das empresas. Entretanto, eles não são donos da verdade e tampouco resolvem todos os problemas de uma organização. Discutir, analisar e pensar interdisciplinarmente é ainda a função da universidade na formação de um profissional crítico. Isso é decisivo para tornar o ensino mais criativo e instigador, para ser possível formar (e não simplesmente treinar/instruir) gente que saiba criar, responder a desafios, não apenas aplicar ou reproduzir fórmulas quando as situações se repetem; criar quando as situações são diferentes, não quando são similares; utilizar conhecimento abstrato e geral para enfrentar situações concretas novas – que não estavam descritas nos manuais bem comportados (MORAES, 1998).

Em suma, trata-se de compreender que a educação, não apenas na área de Administração, evidentemente deve se orientar pelas expectativas do pensamento, das ideias do humano, da vida e da sociedade (GOERGEN, 2013). É nesse aspecto que se encontra a dimensão política da qualidade; a consideração desta dimensão é que faz a educação não ter caráter de instrução. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o papel da universidade.

Conforme expôs Bastos (2009), a universidade não pode mais aceitar e realizar um ensino que se baseia na transmissão de um saber – legitimado em si mesmo, cujo planejamento ocorre em razão das disciplinas e a execução centrada no professor (que detém o conhecimento) e a avaliação como modelo tradicional de conferir erros e acertos dos alunos.

Nesse debate, a formação pedagógica do docente do ensino superior é um tema que deve ser considerado. A referida autora entende que, seguramente não são as mudanças pedagógicas que resolverão o problema enfrentado para formação crítico-humanista dos alunos na universidade,

mas afirma que novos entendimentos dos encaminhamentos pedagógicos podem colaborar com mudanças na universidade. No entanto, infelizmente, ao tratar das discussões sobre a organização curricular de seus Cursos, os colegiados não têm dado importância, nem pautado discussões sobre estratégias de planejamento do processo ensino/aprendizagem com seus docentes. E, considerando-se a situação daqueles que estão na função docente sem o devido preparo pedagógico, é de se esperar que a dedicação à formação dos alunos fique restrita ao aspecto formal de ensino de saberes específicos, privilegiando uma formação tecnicista (BASTOS, 2009).

4.2 CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO: A LEITURA DA REALIDADE

O questionamento de Caldas (2006, p. 120) – “[...] de que adianta a leitura da palavra, se a leitura do mundo não está sendo feita para a necessária articulação entre fatos, contexto e visão prospectiva do mundo?” – leva a refletir sobre outro problema que o processo de formação em administração enfrenta a desconexão do contexto. Mas, antes de adentrar nesse aspecto, será analisado como é possível encontrar vários autores que atentaram para a necessidade de se considerar o contexto (seja ele local, regional, nacional) no processo de formação do administrador.

A referência ao termo local é, com bastante frequência, utilizada na área de administração sempre no sentido de defender uma formação que seja conectada com o contexto no qual estão inseridos os estudantes. Isso parece recente, mas não é. Há mais de 20 anos, um autor bastante referenciado na área já escrevera: “[...] as empresas existem numa comunidade. Portanto, não podem refugiar-se no isolamento se *o mundo ao seu redor*² começa a se despedaçar.” (DRUCKER, 1997, p. 75). Na opinião de outro autor também conhecido, o aprendizado de gestão deveria ser baseado no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a própria realidade (MINTZBERG, 2004).

Heber (2003) analisa que, no processo de formar profissionais para atuar em diversos contextos organizacionais e visando à construção de organizações socialmente comprometidas e engajadas no desenvolvimento local, o ensino de administração tem a difícil tarefa de buscar a integração crescente dos Cursos com a *realidade local*. Isso pode ser feito por meio do desenvolvimento de programas que estimulem a participação de discentes, docentes e direção dos Cursos em atividades de interesse ao desenvolvimento *local/regional*.

Paes de Paula (2001) destaca que as diretrizes curriculares básicas recomendadas pelo Ministério da Educação para os Cursos de graduação em Administração apontam que o processo pedagógico deve garantir que o futuro administrador tenha, além de habilidades técnicas, uma formação humanística, pois ele deve estar apto a tomar decisões compreendendo o *meio onde está inserido*. Na concepção da autora, como forma de superar a delinquência presente no ensino de administração e desenvolver a área como campo do conhecimento, é fundamental criar um saber teórico próprio, que recrie e utilize os conteúdos analíticos disponíveis para examinar os *fenômenos organizacionais locais*.

O que se percebe, no entanto, é que a ênfase no contexto local é muito mais retórica do que realidade. Conforme escreve Mattos (1983, p. 55), a instituição universitária, especialmente as públicas, são reconhecidamente dominadas por um aparato burocrático paralisante e organizado segundo um modelo “[...] estranho à [...] *realidade regional*.”

É sabido também que, nas salas de aulas, a maior parte dos casos para ensino trabalhados com os alunos são de grandes corporações e o conteúdo de gestão trabalhado nas aulas é também desenvolvido em outros países. Lourenço e Magalhães (2013), procurando identificarem quais são as empresas que os docentes estão levando para a sala de aula para serem objetos de estudo por parte dos alunos, identificaram que, do total de 82 empresas citadas pelos docentes de três IESs, 75 eram empresas de gran-

de porte. Iizuka (2008) atentou para esse aspecto afirmando que, além da forte influência norte-americana, há uma utilização frequente das grandes empresas nos Cursos de Administração, enquanto uma parcela considerável dos alunos trabalha em micro e pequenas empresas.

Portanto, o que se aprende nos Cursos de Administração parece desconectado com a realidade do nosso país. Assim, a crítica que Paes de Paula (2001, p. 80) fez há mais de 10 anos continua bastante pertinente:

Nas escolas de Administração locais, os conteúdos que se desenvolveram no campo da gestão empresarial durante o século XX costumam ser reproduzidos sem reflexão ou contextualização histórica. Prevalece, assim, a difusão sem análise crítica de conhecimentos nem sempre atuais [...] Dessa forma, consolida-se a prática de reprodução e disseminação de um saber acrítico e descontextualizado.

Tais problemas tendem a ser agravados em virtude de um tipo específico de literatura descartável, própria do universo da administração (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010). Trata-se da literatura *pop-management* (WOOD JÚNIOR; PAES DE PAULA, 2002b) que, em anos recentes, pode ter provocado a contaminação de Escolas de graduação em Administração no Brasil. Assim, houve a inserção de livros populares de gestão também no meio acadêmico. Para Paes de Paula (2001, p. 80), “[...] num ambiente caracterizado, por um lado, pelo vazio de ideias críticas e, por outro, pela demanda de soluções de problemas concretos, livros de receitas e fórmulas encontram terreno fértil.”

O problema não está limitado à adoção de “livros de receitas” ou fórmulas prontas. Os resultados da pesquisa de Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010), indicam que os futuros administradores (alunos³ participantes da pesquisa) não conseguem distinguir se estão lendo livros de autoajuda, esotéricos ou de *pop-management*. Esse último gênero literário tende a supervalorizar o administrador, o executivo ou o homem de negócios.

Sá (2010, p. 19), analisando a evolução histórica do homem de negócios sob os olhares da ciência, afirma que este personagem é ao mesmo tempo produto e produtor de um processo sócio-histórico de constituição, adaptação e transformação capitalistas. Eles estão no topo da hierarquia do mundo dos negócios contemporâneo e personificam o sucesso mercadológico bastante cultuado e reconhecido em nosso tempo. Conforme destaca o autor, “[...] as grandes multinacionais e seus executivos conseguiram projetar-se no imaginário social mundial como símbolo de competência, excelência e produtividade.”

Conforme analisaram Wood Júnior e Paes de Paula (2002a; 2002b), a mídia popular de negócios, que no Brasil inclui publicações como *Exame*, *Você S. A.* e *HSM Management*, entre outras, retrata o homem de negócio como um super-homem, sempre evidenciando exemplos de sucesso, um herói como nos contos infantis.

Os professores, por sua vez, pressionados a se adequar às demandas de um mercado de trabalho que exige produtividade e sintonia com a “indústria do *management*” (PAES DE PAULA, 2001) e com o “mundo S/A”, acabam incutindo nos alunos o *glamour* do executivo. Alimentam a imagem do *business man*, do super-homem: executivo rico, poderoso, bem-sucedido, família estruturada, realizado e até bonito. A consequência disso é que no final do curso, os alunos se sentem traídos.

As consequências não param por aí. Sendo o aluno formado nos manuais de gestão importados e bem comportados, convivendo apenas com exemplos de grandes corporações na sala de aula e tendo seu imaginário alimentado pela figura do super-homem durante sua formação, é compreensível que ele fique desconectado do seu contexto e tenha dificuldade de fazer uma leitura da realidade. Isso compromete a dimensão formal da qualidade da educação uma vez que, supostamente, o discente não estará preparado para lidar com as circunstâncias reais que a atuação profissio-

nal lhe impõe e compromete também a dimensão política porque o aluno pode ficar alheio à sua própria realidade.

Para compreender melhor o que está em jogo aqui, basta indagar aos alunos sobre suas preferências na hora de escolher em que empresas estagiar. A preferência sempre recai sobre as grandes empresas. No entanto, é comum para quem atua em universidades do interior ouvir dos alunos a reclamação de que, no interior, têm-se poucas oportunidades (o que equivale dizer, grandes empresas) de estágios. É como se o administrador fosse formado para atuar somente em grandes empresas e como se, nas pequenas e médias não existissem problemas e soluções que propiciem a vivência de experiências gerenciais por parte dos alunos.

Sabe-se que, de acordo com dados do Sebrae (2007), a principal causa de fechamento das MPEs está relacionada a problemas (falhas) gerenciais. Por outro lado, as IESs formam centenas de novos administradores todos os anos. Se houvesse interesse dos alunos em estagiar nas pequenas e médias empresas, esse problema poderia ser amenizado pelo fato de eles deterem conhecimentos que podem ser de grande auxílio para a gestão de tais empresas. É como afirmou Demo (1985, p. 38): “[...] trata-se de colocar à universidade a necessidade de ter consciência teórica e prática do desenvolvimento.” Portanto, a qualidade do ensino superior também está na oportunidade de os alunos terem contato com a prática, contextualizada pela teoria. Isso é factível, não só, mas também pelo estágio curricular. O que está em jogo aqui, nos termos de Demo (1985), é a qualidade social da educação e, nos termos de Dias Sobrinho (2012), é a pertinência social.

Entende-se que o estágio em pequenas e médias empresas poderia propiciar uma experiência riquíssima aos discentes de administração porque, geralmente, estas empresas são mais abertas no sentido de proporcionar ao estagiário a prática de atividades em diversos setores. Isso nem sempre ocorre no estágio em grandes empresas sendo, nelas, o estagiário direcionado a atuar em uma área específica. Quando isso acontece, a situação

denunciada por Nicolini (2003), mais uma vez, concretiza-se. Para o autor, a forma como as disciplinas são encadeadas e a falta de diálogo entre elas formam estudantes com uma visão generalizada de cada parte, sem o devido aprofundamento e a visão do todo. O aluno, durante todo o seu processo de formação, estudou os conteúdos de formas compartimentadas e quando ele, supostamente, teria a oportunidade de praticar (estagiando nas empresas) o que ele aprendeu, a visão do todo fica comprometida, mais uma vez.

Entende-se que, para que a ênfase no contexto deixe de ser retórica e passe a ser realidade, é imprescindível repensar e reconstruir o processo de formação do administrador. Nesse processo, há que considerar desde os aspectos mais abrangentes, como a formação pedagógica do docente e a formação política do aluno até aspectos mais pontuais da prática pedagógica, como sugestões de leituras, casos a serem trabalhados, estágios, entre outros.

Quando se defende, no âmbito deste trabalho, a consideração do contexto de formação do aluno, não se trata de defender a supervalorização do local em detrimento do regional, nacional ou mundial. Evidentemente que, em um ambiente cada vez mais globalizado, espera-se que os alunos e professores tomem contato com diversas partes do mundo. Mas a defesa caminha no sentido de privilegiar uma formação que procure capacitar o aluno para “ler” (no sentido freiriano) a realidade à sua volta de forma que seu conhecimento seja construído de forma engajada e conectado com a sociedade e seus problemas. Conseguir isso seria importante, dada à influência das organizações na vida humana. Conforme escreveu Paes de Paula (2012), os gerentes, tanto no setor público quanto no setor privado, tomam decisões sobre questões que afetam sensivelmente a sociedade.

Deixar isso claro é importante porque, conforme explica Goergen (2008), uma consequência da interpretação pragmática da inserção social das IESs foi o paroquialismo, ou seja, seu foco exagerado nos problemas de seu entorno imediato.

Esquecia-se, com isso, que na sociedade contemporânea já não existem temas nem problemas que não tenham, sempre, também imbricações e ressonâncias de mundo, de universalidade, de totalidade. Hoje, não há mais instituições de ensino superior que tenham vocação apenas regional ou local em sentido estrito. O universal e o local imbricam-se de tal modo que já não se pode falar de ciência local, nem ensino local, nem formação local. O local sempre deve preservar a perspectiva universal e o universal sustentar-se no local. A qualidade e a pertinência social do ensino procedem da interatuação entre critérios universais, lidos e interpretados à luz da inserção espaço-temporal da instituição, que, presumivelmente, será o âmbito de atuação dos futuros profissionais. (GOERGEN, 2008, p. 811).

Fazer a articulação entre as várias esferas (local, regional, nacional e mundial) exige um papel mais ativo dos estudantes, em que devem se tornar o centro do processo, e uma atitude de risco dos professores, os quais devem colocar suas próprias certezas à prova. Conforme escreveu Paes de Paula (2012), o projeto político-pedagógico, o currículo, os conteúdos ensinados, o material pedagógico e as técnicas de ensino de nada adiantam se a prática dos professores não estiver engajada em um processo de formação capaz de transformar o indivíduo em sujeito – esta transformação é a emancipação. No caso específico dos Cursos de Administração, o alcance desse objetivo fica mais distante se o aluno não conseguir fazer uma leitura do contexto no qual está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a qualidade na formação em administração. Procurou-se contribuir com o debate defendendo a conjugação das dimensões formal e política da educação como alternativa ao ensino descontextualizado e focado no tecnicismo. Estas duas dimensões têm o potencial de orientar a formação do administrador por considerar a dimensão técnica da profissão e ir além desta preconizando a

necessidade da formação política e humana do estudante. Acredita-se que a conjugação de tais dimensões – técnica e humana – é que faz com que a educação não seja reduzida à instrução. Por um lado, a qualidade formal oferece a base para o exercício profissional, por outro, a qualidade política é orientada para a cidadania. Por isso, acredita que é a conjugação entre duas dimensões que auxilia o estudante a desenvolver uma capacidade mais sofisticada para a reflexão tão necessária para enfrentar os problemas contemporâneos que são complexos.

Este trabalho alerta para a necessidade de esforços mais consistentes que visem ampliar a orientação pedagógica na educação formal dos administradores. Esforços no sentido de perseguir a qualidade política para que esta se some a qualidade formal. Trata-se de buscar com que o aluno adquira, além da competência técnica para o exercício de sua profissão, também a consciência ética de forma a despertá-lo para uma atuação comprometida com a transformação social. Isso é importante porque “[...] as universidades têm enorme potencial de contribuir para a realização de transformações sociais.” (GOULART; VIEIRA, 2008, p. 94).

Há, contudo, que se ressaltar, concordando com Lima (2007), que o trabalho comprometido com processos de transformação social, econômica e política envolve o longo prazo, mas este não pode ser o pretexto para não iniciá-lo, caso se queira colaborar para um futuro melhor para as gerações que nos sucederão. Nessa direção, vale lembrar um escrito de Albert Einstein: “Ninguém conseguirá alcançar completamente esse objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa libertação e o alicerce de nossa segurança interior.” Assim, torna-se importante identificar aspectos que se têm condições de exercer alguma influência e agir.

Para muitos pode parecer estranho falar de formação humana e social em uma área tradicionalmente instrumental como a Administração. No entanto, conforme expôs Goergen (2013), falar de formação humanista não significa propor retorno saudosista ao passado das luzes como a volta

à terra perdida, algo como a reconquista de um santo graal. Trata-se de retomar a ideia de reflexão sobre o que é o processo de hominização, do vir a ser homem. Tal reflexão seria inútil e inócua se não atendesse às condições contemporâneas de autodeterminação tecno-científica do humano.

Acredita-se que “aprender bem” (no sentido evocado por Demo) e “ler a realidade” (no sentido freiriano) é um caminho possível para a superação da delinquência que persiste no ensino de Administração no Brasil (PAES DE PAULA, 2001). Para esta autora, superá-la ainda é um desafio do nosso tempo e envolve um resgate da responsabilidade social das instituições educacionais, dos professores e dos pesquisadores, a fim de garantir a formação cidadã dos administradores, capacitando-os para tomar decisões que não somente atendam às necessidades empresariais, mas que também beneficiem a sociedade.

Nessa direção, um dos aspectos que se defendeu, no âmbito deste trabalho, foi o processo de formação do administrador conectado com a realidade. Entende-se que o administrador não pode fechar os olhos para os diversos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, como excesso de lixo, consumismo, obesidade, degradação ambiental, desumanização das condições de trabalho, desigualdade social, entre outros. Acredita-se que, observar esses problemas na formação do administrador, seja também responsabilidade do ensino superior nessa área, uma vez que eles estão diretamente relacionados com a atuação das organizações.

O administrador ou qualquer outro profissional que assuma uma posição de decisão na organização tem em suas mãos a possibilidade de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, proporcionar salários dignos, entre outros aspectos favoráveis. Ao mesmo tempo, ele pode trabalhar para incentivar o consumo infantil, para a produção e o consumo de alimentos nocivos à saúde, por exemplo. Tomar uma ou outra decisão é escolha dele, mas a formação que recebeu durante sua vida acadêmica, embora não seja a única, será sempre uma influência na hora desta escolha. Nessa direção,

a universidade e o professor são os principais mediadores dessa construção da consciência crítica que se almeja. Obviamente, não vão ser as universidades que hão de transformar o mundo. No entanto, conforme expôs Goergen (2008), essa difícil tarefa exige o empenho especial daquelas instâncias que desfrutam de condições privilegiadas de intervenção nos rumos da sociedade. Assim, a educação superior pode e deve contribuir para construir novas utopias sociais e humanas, pontos de referência de onde se possa articular o mundo e encontrar respostas aos anseios de eticidade, civilidade, respeito e convivialidade cada vez mais urgentes num mundo reduzido ao fato, ao uso, ao proveito, ao econômico (GOERGEN, 2013).

Por fim, como sugestão para pesquisas futuras, acredita-se na necessidade de pesquisas empíricas que privilegiem o conhecimento de aspectos específicos da formação do administrador, a exemplo do que fizeram Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010) investigando hábitos de leitura; Bicalho (2009), ao estudar empresas juniores; Pitombo et al. (2007), ao analisar o Programa de Educação Tutorial (PET); Lopes (2007), ao pesquisar sobre os manuais de administração, entre tantas outras possibilidades de estudos empíricos que tem o potencial de auxiliar no conhecimento sobre o processo de formação de administradores. Entre essas outras possibilidades, podem ser citadas também o estágio, a organização curricular dos Cursos e as iniciativas de disciplinas ou programas que privilegiem a formação política do estudante.

No caso desta última, são destacadas as considerações feitas por Bastos (2009, p. 8). Para esta autora, para se “[...] formar o sujeito profissional crítico, humanista, ético, etc.”, é preciso extrapolar o perfil do aluno exigido nas diretrizes curriculares. Isso é importante porque quando se procura o efetivo percurso que o aluno deve fazer para se formar com essas qualidades, depara-se com ausência de condições objetivas para que isso aconteça, isto é, na materialidade da organização curricular, não são

previstos espaços acadêmicos para o aluno discutir, por exemplo, questões sociais que envolvem a sua futura atuação profissional.

Education or Training: Reflexions on Quality in Higher Education Administration

Abstract

There is an argument that shows the substitution of a model of higher education concerned with general education, in political terms, humanistic and ethical student for a model concerned only with preparation for professional practice. In this article, it is argued in favor of the need for reconciliation between these two dimensions – technical and human – rescuing Demo's concepts of formal quality and policy quality. Therefore, the aim is to reflect on the quality of training in administration. Thus, it was discussed about two issues present in the formation process of the administrator: the overemphasis on technicality and disregard for the context.

Keywords: Business administration teaching. Quality in education. Higher education.

Notas explicativas:

¹ Para compreender as várias concepções sobre qualidade em educação superior – visão economicista, visão pluralista, visão de equidade – consultar Bertolini (2009), Davok (2007), Cunha e Pinto (2009), Morosini (2009) e Dias Sobrinho (2012).

² Todos os destaques em itálicos nessa seção são grifos nossos para evidenciar as referências ao contexto.

³ Alunos de uma das maiores universidades federais do país que obteve por repetidas vezes uma posição de destaque nas avaliações do extinto Exame Nacional de Cursos do Ministério da Educação (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010).

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out./dez. 2005.

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A MacDonaldização do ensino. **Carta Capital**, n. 122, p. 20-24, 10 maio 2000.

ANTONACOPOULOU, E. P. Making the business school more “critical”: reflexive critique based on phronesis as a foundation for impact. **British Journal of Management**, v. 21, p. 6-25, 2010.

BASTOS, C. C. B. C. Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3371>>. Acesso em: 1 jul. 2013.

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**, v. 83, n. 5, p. 96-104, may 2005.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BICALHO, R. de A.; PAES DE PAULA, A. P. Empresa júnior e a reprodução da ideologia da administração. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez, 1996.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p.117-130, jan./abr. 2006.

CARVALHO, J. L. F.; CARVALHO, F. A. A.; BEZERRA, C. O monge, o executivo e o estudante ludibriado: uma análise empírica sobre leitura eficaz entre alunos de administração. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 535-549, set. 2010.

CLOSS, L. Q.; ARAMBURÚ, J. V.; ANTUNES, E. D. D. Produção científica sobre o ensino em Administração: uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador, 2006.

CUNHA, M. I. da; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **RBEP**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Avaliação qualitativa**: polêmicas do nosso tempo. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

_____. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed, 1985.

_____. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Educação hoje**: novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2002a.

_____. **Politicidade**: razão humana. Campinas: Papirus, 2002b.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012.

DRUCKER, Peter. **As novas realidades**: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

ESPECIAL educação e carreira. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 19 maio 2012.

FONTENELLE, I. A. Auto-gestão de carreira chega à escola de administração: o humano se tornou capital? **Organização & Sociedade**, v. 14, n. 43, p. 71-89, out./dez. 2007.

GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.

GOERGEN, P. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 45-68, mar. 2013.

_____. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

GOULART, S.; VIEIRA, M. Desenvolvimento e organizações: as universidades como eixo de articulação entre o local e o global. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, p. 91-106, abr./jun. 2008.

HEBER, F. O projeto dos cursos de administração: princípios e escopo. **Leituras Contemporâneas**, Salvador, v. 1, n.1, p. 1-18, 2003. Disponível em: http://www.fja.edu.br/publicacoes/p_lc_01.pdf. Acesso em: 1 jun. 2012.

IIZUKA, E. S. O método do caso de Harvard: reflexões sobre sua pertinência ao contexto brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censo-superior-sinopse>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

LIMA, M. C. O método de pesquisa-ação nas organizações: do horizonte político à dimensão formal. **Gestão.Org**, v. 3, n. 1, p. 139-152, jan./abr. 2005.

_____. O sentido da educação no contexto da sociedade pós-moderna. **Revista ANGRAD**, v. 8, n. 1, p. 109-128, 2007.

LOPES, F. T. Manuais de administração: contribuições e limitações no ensino de teorias em organizações. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1.; 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007.

LOURENÇO, C. D. da S.; MAGALHÃES, T. F. A sala de aula e as empresas: análise da produção e da utilização de casos para ensino em administração. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

LOURENÇO, C. D. da S.; TONELLI, D. F.; MAFRA, F. L. A reconciliação entre o econômico e o social: um desafio para o ensino de administração. In: MORETTI, S. L. do A. (Ed.). **Ensino e pesquisa em administração**: propostas para a capacitação docente. São Paulo: Capes; Itu: Ottoni, 2010.

MATTOS, P. L. C. L. de. **As universidades e o Governo Federal**: a política do governo em relação às universidades federais. Recife, 1983.

MINTZBERG, H. **Managers not MBAs**: A hard look at the soft practice of managing and management development. San Francisco: Berrett-Koehler, 2004.

MORAES, R. C. C. de. Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, Campinas, 1998.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186. maio/ago. 2009.

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

PAES DE PAULA, A. P. **Estilhaços do real**: o ensino da administração em uma perspectiva benjaminiana. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **Revista de Administração de Empresas**, Documento, v. 41, n. 3, p. 77-81, jul./set. 2001.

PEREIRA, M. C.; BRITO, M. J. de.; BRITO, V. da G. P. Movimento de reconstrução do currículo no ensino em administração: um estudo sobre o imaginário dos docentes em uma IES. **REAd**, v. 12, n. 2, mar./abr. 2006.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. O fim das escolas de negócios? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p.11-28, abr./jun. 2003.

PITOMBO, N.; et al. Desenvolvimento de competências no curso de graduação em administração: uma análise da contribuição do programa de educação tutorial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife, 2007.

REIS, M. C. de; MEDEIROS, L. E. **Responsabilidade social das empresas e balanço social**: meios propulsores do desenvolvimento econômico e social. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, R. de C. R.; OLIVEIRA, J. L. C. de; TOURINHO, M. B. A. da C. Ideologia pragmática na gestão da educação superior – perspectiva de docentes em instituição privada de ensino. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SÁ, M. **O homem de negócios contemporâneo**. Recife: Ed. UFPE, 2011.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SEBRAE. **Fatores condicionantes e taxa de mortalidade de empresas no Brasil: 2003-2005**. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsfNT00037936.pdf>>. Acesso em: 12 set 2012.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. Bristol: Green Books, 2001.

STARKEY, K.; TEMPEST, S. A clear sense of purpose? The evolving role of the business school. **Journal of Management Development**, v. 27, n. 4, p. 379-390, 2008.

VERGARA, S. C. A formação em administração como requisito para o exercício da função gerencial no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2007.

UNESCO. **Conferência mundial sobre educação superior**, Paris, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

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

_____. Pop-management: pesquisa sobre as revistas populares de gestão no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, 2002b.

Recebido em 27 de julho de 2013
Aceito em 05 de fevereiro de 2014

