



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

INDÚSTRIA CULTURAL e SEMIFORMAÇÃO
ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão

Belo Horizonte

2010

CAROLINA MACHADO SARAIVA DE ALBUQUERQUE MARANHÃO

INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO

ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Administração.

Área de Concentração: Estudos Organizacionais

Orientadora: Ana Paula Paes de Paula

Belo Horizonte

2010

Ficha Catalográfica

Folha de aprovação

Ao Roberto, amor da minha vida.

À minha Mãe e meu Pai por terem me ensinado a viver com base na ética, acreditando que uma vida melhor e mais justa para todos é o objetivo de toda a caminhada humana.

Às minhas irmãs amadas e companheiras.

Ao meu sobrinho querido.

AGRADECIMENTOS

Nunca é fácil elencar, após quatro anos, os agradecimentos àqueles que me auxiliaram durante o curso de doutorado. Correndo o risco, no entanto, de esquecer-me de alguém (peço antecipadamente desculpas), não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que não só me ajudaram demais, mas que tornaram este processo possível e prazeroso.

A primeira pessoa a quem tenho que agradecer é, sem dúvida, à minha orientadora, figura que admiro desde o primeiro contato, em 2005, quando ela me recebeu de braços abertos para iniciarmos uma bela história que agora completa cinco anos. Ana (vou permitir-me a intimidade), você foi uma pessoa que simboliza para mim o espírito da academia: justa e leal, mas também dura quando necessário. Nunca se esquivou de qualquer discussão e empreendimento teórico. Sempre disponível para qualquer pessoa que batesse à porta de sua sala, emprestando seus livros e compartilhando com todos nós seu vasto e sólido conhecimento. À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Paula Paes de Paula, pessoa que considero amiga querida, agradeço com meu coração triste em saber que o processo de doutorado chega ao fim, mas certa de que o que construímos juntas não se desfará. Sigo meu caminho com a responsabilidade de seguir o exemplo terno e competente que tive durante todo este tempo.

Outra pessoa a quem nunca deixarei de agradecer é o Prof. Dr. Alexandre de Pádua Carrieri, que não somente é um professor brilhante, mas também uma pessoa generosa. Além de ter sido a pessoa que possibilitou meu ingresso no curso de doutorado, o Prof. Carrieri abriu as

portas do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS) para que eu pudesse integrar o grupo e realizar pesquisas em conjunto com diversos colegas.

Agradeço ao Prof. Dr. Faria pelas leituras cuidadosas e sempre muito importantes para o desenvolvimento de meu trabalho.

À Profa. Dra. Rita Amélia Vilela, que me recebeu de braços abertos no Programa de Mestrado em Educação da PUC, permitindo que eu cursasse disciplinas e participasse dos grupos de discussão.

À Profa. Dra. Manolita Correia Lima, pessoa que admiro há algum tempo e que tive o prazer de conhecer durante o Consórcio Doutoral em 2007. Sua experiência na área de ensino em administração e sua persistência em acreditar que o mesmo pode ser realizado de maneira crítica me fizeram persistir nesta linha de pesquisa.

À Profa. Dra. Janete Bertucci pelas indicações de leitura e auxílio na confecção do roteiro de entrevistas utilizado nesta tese. À Profa. Dra. Miria Oleto por ter me recebido em sua sala, discutido comigo o meu tema de pesquisa e cedido diversos materiais que muito me ajudaram na compreensão do fenômeno estudado. Agradeço também ao Prof. Dr. Hudson Amaral pela antiga amizade e companheirismo.

Aos queridos colegas do NEOS, com quem eu tive a felicidade de trabalhar e trilhar o caminho desafiante da pesquisa acadêmica. Em especial, agradeço à Raquel, Cleiton, Ivana, Ívina e Felipe pelas leituras dirigidas que realizamos e por todas as discussões que fizemos acerca do tema de ensino em administração.

Aos meus colegas de turma de 2006, com quem tive a felicidade de cursar disciplinas e aprender com eles tudo o que puderam me ensinar. Em especial, agradeço ao Pistico, que nos deixou muito cedo.

Agradeço à Secretaria do CEPEAD, que através das figuras de Érika, Edna e mais recentemente a Ana Paula, por terem me ajudado durante o processo de meu doutorado, auxiliando-me sempre que necessário.

Agradeço à FAPEMIG, ao CNPQ e à CAPES pela concessão de bolsa de estudo de doutorado, benefício do qual pude desfrutar grande parte do processo de meu doutoramento, fato este que muito contribuiu para viabilização desta tese.

Agradeço também aos meus familiares e amigos que sempre estiveram comigo, apoiando e incentivando. Aproveito para desculpar-me pela ausência em diversos momentos importantes nestes últimos anos. Amo muito vocês!

A todos que me possibilitaram esta vivência integral, densa e crítica, meu eterno obrigada!

MEMORIAL

Eu venho de uma família em que a educação nunca foi assunto estranho. Filha de professores universitários, da própria UFMG, cresci vendo meus pais lecionando, estudando, discutindo temas complexos e fazendo tudo isso com muito prazer. O estudo era tarefa séria, mas também sempre muito prazerosa. Minha mãe, formada em História, tornou-se professora de Marketing da UFMG. Era uma “estranha no ninho”, pois vinha de uma tradição epistemológica completamente diferente da presente no curso à época. Assisti, mesmo menina, a várias de suas aulas e me fascinava aquele ambiente de compartilhamento da cultura que era a sala de aula. Meu pai, físico de formação, estudou em seu doutorado o ensino de física para crianças, com base na teoria de Piaget. Eu e minhas irmãs fomos, em muitas situações, o “laboratório” dele. Com eles, aprendi que estudar é uma tarefa curiosa, intrigante e que, a cada livro lido, um novo mundo de oportunidades se abria.

Graduei em Administração, fiz mestrado em Administração e terminei o Doutorado na mesma área. Sou Administradora de carteirinha! Há 11 anos leciono, em nível de graduação e pós-graduação, em cursos de Administração e correlatos, como Publicidade e Propaganda ou Engenharia de Produção, sempre com disciplinas ligadas ao mundo da Administração. Sou uma pessoa que acredita no potencial da Administração como elemento estruturador de uma ordem social mais justa e, é neste aspecto que esta tese guarda estreita relação com minha história de vida.

Em 2000, ano em que iniciei o curso de mestrado em Marketing, fui monitora de professores em diversas disciplinas nesta área. Através desta experiência aprendi como funcionava a dinâmica da sala-de-aula, como desenvolver programas de curso, avaliações, etc.

No ano seguinte, concorri à vaga de professor substituto de Marketing da FACE-UFMG, no qual fui aprovada em 1º lugar. Tive a oportunidade de lecionar diversas disciplinas em Mercadologia e Administração Geral.

Em 2002, integrei o primeiro time de professores da Faculdade Pitágoras, com as disciplinas de Teoria Geral da Administração I e II. Como a faculdade estava iniciando suas atividades, todos os professores tiveram a oportunidade de participar de discussões acerca do plano pedagógico do curso e da metodologia de ensino, que possuía particularidades, uma vez que vinha “importada” da Universidade de Phoenix, parceira do Pitágoras neste empreendimento.

Em 2003, fui transferida para o Corporativo deste grupo, para trabalhar com a Coordenação Acadêmica do “*Start Up Team*”. Formado por 5 pessoas e liderado pelo Vice-Presidente do Grupo da *Apollo International*, uma das mantenedoras da Faculdade Pitágoras, esta equipe tinha como meta abrir faculdades em diversas cidades do Brasil.

Minhas atribuições eram selecionar e treinar professores. Estas atividades me proporcionaram momentos de reflexão acerca do profissional que estávamos formando, do professor que estávamos selecionando e do papel do docente na formação do aluno.

Acabei sendo transferida para o setor acadêmico, responsável por desenvolver os Programas de Curso, os *Handbooks* e os Planos de Desenvolvimento Institucional. Mergulhei na estrutura pedagógica dos cursos, o que me proporcionou uma visão mais crítica sobre o processo ensino-aprendizado.

Neste mesmo ano, após sair do Pitágoras, fiz outro concurso para professor substituto na FACE-UFMG, área de mercadologia, e novamente fui aprovada em 1º lugar. Nesta instituição, lecionei diversas cadeiras de marketing, tendo meu contrato finalizado em agosto de 2005.

Neste ínterim, passei a lecionar também na PUC-MINAS, orientando monografias na área de marketing. Esta experiência na PUC foi fundamental para apurar meu senso crítico, deparando com a questão da formação de um pesquisador. Na Faculdade Arnaldo, onde integrei o corpo docente de 2004 até 2006, lecionei disciplinas da área do Marketing.

Terminei o mestrado em 2002 e não quis fazer o doutorado logo de cara. Sempre tive o desejo de fazer este curso com cuidado e dedicação. Além do mais, na minha cabeça, era inconcebível instrumentalizar o curso de doutorado, a fim de conseguir um diploma para fazer concurso público em instituições de ensino superior.

Esperei quatro anos para iniciar o curso. Em 2005 fiz o processo seletivo e iniciei o curso em 2006. À época eu já buscava resposta a questões que serviram de base para o desenvolvimento de minha tese e encontrei a Profa. Dra. Ana Paula Paes de Paula em meu caminho. Através de leituras de artigos e consultas a sites na internet sobre o tema de estudos críticos em Administração, encontrei o Fórum de Estudos Críticos em Administração, promovido pela RAE, em 2004. Havia uma indicação de e-mail (da Profa. Ana Paula) e eu enviei uma mensagem a ela explicando meus interesses de estudo e pedindo auxílio para novas indicações bibliográficas. Qual foi minha surpresa quando a Profa. me responde e me convida para marcarmos uma conversa na sala dela, na UFMG.

Para minha alegria, a Profa. Ana Paula havia acabado de passar em um concurso para a área de Estudos Organizacionais da FACE-UFMG! Após a primeira reunião, a Profa. Ana Paula marcou comigo uma agenda de encontros quinzenal, durante todo o ano de 2005, até o final do processo seletivo de doutorado de 2006. esta disponibilidade dela me marcou profundamente, pois tive condição de vivenciar uma situação hoje infelizmente muito rara que é a dedicação docente ao processo de ensino. Imaginem: um professor orientar um aluno que nunca viu antes, que não tinha alto nível de publicação, somente guiado pelo sentimento ético de que estar em uma universidade pública é compartilhar o conhecimento com todos!?! Foi muito engrandecedor para mim ter podido usufruir desta condição e espero conseguir um dia fazer por algum outro aluno, o que a Profa. Ana fez por mim.

Já falei com ela várias vezes, mas gostaria de deixar um sentimento expresso: a vinda da Ana para o departamento de Administração marcou o início de um centro que conheço de longa data. Ela recuperou o propósito da Universidade, que é compartilhar o conhecimento para a construção de uma vida mais justa e igualitária para todos! Ela nunca diferenciou quem quer que a fosse procurar e nem rotulou nenhum aluno, independente de seu conhecimento anterior ou número de publicações. Para a Ana, bastava que o aluno tivesse paixão pelo conhecimento e disposição em seguir a trilha para se tornar um intelectual no campo da Administração.

Apreendi com a Ana que ser professor é se responsabilizar pelo processo de formação cultural de nossos alunos e isso é muito sério. Através do diversos encontros que tive com ela pude construir meus projetos de doutorado (que no total foram quatro) e escolher aquele que mais representava o meu momento de amadurecimento intelectual. Durante a construção de todos estes processos, a Ana nunca me tolheu e nem me impôs qualquer restrição, permitindo-me

experimentar diversas áreas de conhecimento. Eu nunca teria tido condições de fazer o doutorado que fiz se não fosse pelo apoio incondicional que recebi dela.

Minha entrada no curso de doutorado somente foi possível pelo ato generoso do Prof. Dr. Alexandre Carrieri, que cedeu uma de suas vagas de orientação para a Profa Ana Paula, que, recém concursada no departamento, não poderia ainda orientar doutorado. Este ato desinteressado do Prof. Carrieri também me marcou, pois sabemos que atitudes como esta estão se tornando uma raridade em nossas universidades, imersas na lógica da produtividade e eficiência.

O curso de doutorado no qual ingressei me fascinou logo de início. De julho de 2006 a outubro de 2009, estudei com bolsa da FAPEMIG, depois CNPQ e ao final da CAPES. Esta condição me permitiu mergulhar no universo das disciplinas participei ativamente do grupo de pesquisas da linha de estudos da faculdade, o NEOS: participei de oficinas de leitura, pesquisas de campo, redação de artigos, projetos de pesquisa, reuniões e debates. Cursei mais que o dobro dos créditos exigidos pela instituição, tendo tido a oportunidade de ultrapassar os muros de Administração e ir para a Educação e Filosofia.

A tese que aqui é apresentada é fruto de todas estas minhas histórias e encontros. A pesquisa desenvolvida neste trabalho é sobre o ensino crítico em Administração, com base na Teoria Crítica, em especial a Dialética Negativa de Adorno.

Termino este processo de doutoramento com o sentimento que pude usufruir de uma experiência formativa. Hoje não somente entendo intelectualmente, como visceralmente, a

persistência de Adorno de que todo processo educacional deve visar a realização do projeto do Esclarecimento.

PRÓLOGO

Ao discorrermos sobre a formação crítica dos administradores, selecionamos como eixo teórico os estudos desenvolvidos pelos integrantes da Teoria Crítica, em especial Adorno. Realizar um empreendimento desta monta nos exigiu tempo e dedicação para leituras atentas das obras deste autor, conhecidamente complexo, que se definia como *um filósofo que fazia sociologia e um sociólogo que fazia filosofia*.

Não obstante o desafio inerente à leitura crítica da formação dos administradores com base nesses estudos, principalmente a Dialética Negativa, ainda nos propusemos a defender uma questão de vanguarda relativa à Teoria Crítica que é a sua concepção como escola de sociologia e não somente escola de filosofia. Não tratamos nesta tese os estudos de Adorno de maneira disciplinar, rotulando-os a uma ciência ou outra, mas sim, recuperamos o eixo analítico crítico das pesquisas empíricas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Social desde seu surgimento até a Dialética Negativa (ADORNO, [1969] 2009).

Ao longo desta tese as idéias da Teoria Crítica como empreendimento de pesquisa empírica e a Dialética Negativa como estratégia metodológica serão construídas, recuperando-se diversos textos de Adorno, bem como o discurso de posse de Horkheimer, em que está presente o vínculo do Instituto como centro de pesquisa social empírica. Porém, dada a centralidade dessas idéias, acreditamos ser positivo realizar alguns esclarecimentos, apresentando nossos argumentos em defesa desta postura de vanguarda sobre o legado intelectual dos frankfurtianos.

Nesta tese, a compreensão da Teoria Crítica como eixos epistemológico e metodológico deriva-se de dois eixos importantes: (1) a Teoria Crítica como um empreendimento sociológico; e (2) a Dialética Negativa como uma estratégia metodológica.

Há uma discussão entre os pesquisadores atuais da Teoria Crítica sobre sua recuperação como um projeto não somente filosófico, mas também sociológico. Alguns dos sinais que comprovam esta idéia é a própria trajetória de Adorno, ao considerarmos seus escritos sobre Sociologia, seu embate metodológico com Popper e o fato de ele ter ocupado a cadeira de professor de Sociologia quando de seu retorno à Frankfurt. Isso ressalta o contorno da Teoria Crítica e seus eixos analíticos - indústria cultural e a semiformação -, como um projeto intimamente relacionado às possibilidades concretas de realização dos fenômenos estudados.

Esta localização de Teoria Crítica como um empreendimento empírico nos coloca uma questão importante: o Adorno Materialista. Na Dialética Negativa Adorno se posiciona como um materialista não-ortodoxo. Adorno parte da negação da visão idealista da existência de um sujeito abstrato, em que as categorias críticas da análise social buscavam a identificação entre as categorias idealmente concebidas e a realidade factual. Adorno se posiciona como um materialista, opondo-se a este princípio do idealismo. O ponto de partida para Adorno é o objeto, por isso as idéias são para ele objetos. No entanto, a realidade factual não é toda a realidade. Nela, os objetos apontam para suas condições materiais de realização, mas também para as possibilidades de sua superação. É o objeto como um prisma que reflete a realidade e todas as demais possibilidades de sentido da vida social. O materialismo em Adorno não significa se limitar às condições concretas de realização em uma determinada realidade. Isto também seria ideológico, pois ainda estaria presente a lógica da identificação.

Trazendo essa discussão para o objeto desta tese, temos que em relação à formação do administrador, a questão que se coloca é: se as condições objetivas são as que estão dadas, como podemos pensar em uma formação para além delas? Através da idéia do conceito. Quando Adorno fala sobre a primazia do real, ele está apontando para uma crítica que vai fazer o confronto do conceito pelo próprio conceito, ou seja, o confronto entre as possibilidades objetivas de realização e sua efetiva concretização, compreendendo historicamente porque determinadas visões prevaleceram na constituição de um conceito. É necessário o descortinamento das possibilidades encobertas pelo conceito que se apresenta como o real, único. Por isso, o materialismo de Adorno exige mais sujeito e não menos sujeito.

Desta maneira, compreende-se o eixo que liga uma perspectiva epistemológica à metodológica. Somente através da compreensão das possibilidades não realizadas dos conceitos no confronto com as efetivadas na realidade é que se desenvolve uma análise dialética negativa dos fenômenos sociais. Através dos eixos de expressão e constelação de idéias, tornamos possível o acesso ao sentido contido no objeto. Pensando sobre nosso objeto, que é a formação dos administradores, pensamos a expressão como aquilo que foi possível ser dito em relação à formação dos administradores, mas também a indicação das possibilidades para além de sua realização. Da mesma maneira, a constelação de idéias aparece neste objeto não como a adição de fatos na constituição do todo, mas a recuperação das particularidades de cada objeto, através da crítica imanente. Existe um contexto que propiciou que uma certa expressão sobre o fenômeno fosse realizada, mas que também aponta para além dele.

Ressaltamos que compreender a Dialética Negativa como estratégia metodológica é um empreendimento muito recente e que ainda está sendo devidamente estruturada pelos

estudiosos do campo, tais como os integrantes do grupo de pesquisa nacional sobre Teoria Crítica e Educação, assim como os atuais pesquisadores da Escola de Frankfurt. Há trabalhos empíricos que já utilizaram a metodologia presente na Dialética Negativa através da crítica imanente, muito utilizada pelos pesquisadores da UFSCar e Unimep, e a hermenêutica objetiva, estratégia metodológica utilizada pelos alemães da terceira geração da Escola de Frankfurt, como Ulrich Oevermann, e uma aluna de mestrado da Profa. Dra. Rita Amélia Vilela. Estas são metodologias ainda em construção, porém, sabemos que tanto na Dialética Negativa como em outros escritos de Adorno está presente uma forma particular de análise crítica dos sociais.

Nesta tese nós nos lançamos sobre o desafio de utilizar uma metodologia nascente. Realizamos esta escolha por sabermos da necessidade da manutenção da coerência entre os planos epistemológico e metodológico, bem como por buscarmos uma melhor compreensão do método de pesquisa presente na Dialética Negativa, contribuindo para sua definição clara e mais estruturada. Foi um desafio transcrever a dinâmica própria da formação dos administradores, sem encaixá-la em categorias pré-definidas. Evitamos apresentar esquemas prontos de análise, bem como comprovação empírica de validade dos argumentos apresentados por sabermos que, fazendo isso, estaríamos reproduzindo uma maneira positivista de construção do conhecimento. Esta foi uma escolha consciente e que está presente em toda a tese.

Uma particularidade presente neste trabalho é a consideração da “expressão” e “constelação de idéias” como eixos analíticos e não como categorias de análise dos dados. Esta questão implica no fato que os dados analisados foram tecidos juntos a esses eixos, formando-se uma teia de idéias, capaz de exprimir a dialética própria na constituição dos conceitos de

administrador e de formação na área. Esta escolha reflete não somente uma estratégia metodológica, mas também a afirmação da tese presente neste estudo de que a formação do administrador é o exato momento em que os seus contextos históricos, políticos e econômicos são desafiados com as análises de suas realizações concretas e possibilidades de superação.

Este trabalho manual de cozer a crítica materialista não-ortodoxa é o exato momento de realização da educação crítica do administrador.

“Não há vida correta na falsa.”

Adorno

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. INDÚSTRIA CULTURAL e SEMIFORMAÇÃO: análise crítica da formação dos administradores, 2010. 250f. Tese (Doutorado em Administração), Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Abril. 2010.

Resumo

A formação dos administradores apresenta estreita relação com os conceitos de Indústria Cultural (ADORNO e HORKHEIMER, [1969] 1985) e Semiformação (ADORNO, [1972] 1996). Essa semelhança fica clara no resgate histórico do surgimento da profissão de administrador e da consolidação dos cursos universitários de bacharelado. Nesta tese analisamos a formação do profissional de Administração sob a perspectiva da Dialética Negativa. Construímos a análise com base nos conceitos de Constelação de Ideias e Expressão de Adorno (2009). Fizemos isso com o objetivo de mergulhar no fenômeno estudado, indo além de sua aparência, a fim de resgatar seu componente de curso da história. Escolhemos como eixo central da formação do administrador as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005 estabelecidas pelo MEC/SESU, pois elas têm a característica de elemento mediador das demandas internas das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que são a representante das demandas e anseios do Estado sobre a formação específica deste profissional. Não se utiliza nesta tese o conceito de currículo como “grade curricular” ou análise de ementas de curso. Esta escolha se deve ao foco dado nesta tese de compreender o fenômeno da formação crítica do administrador como político. A análise de grades curriculares, ementas de disciplinas e programas de cursos, apesar de ser uma estratégia interessante, direciona-se para um uso instrumental do currículo, lançando a esfera política para um segundo plano. Para o desenvolvimento desta análise dialética da formação dos administradores, nos baseamos em dois elementos empíricos: a legislação referente aos cursos superiores de bacharelado da área; e entrevistas com os coordenadores de curso de graduação e de iniciação científica das escolas com conceitos 5 ou 6 na CAPES em 2009. Estes dados possibilitaram identificar as contradições presentes neste processo: ao mesmo tempo em que mostram as possibilidades de esclarecimento presentes na legislação e nas práticas das IES analisadas, revelam os elementos constituintes da semiformação dos administradores, reforçando a força conjuntural da Indústria Cultural. Curioso é observar que ambas as dimensões (crítica e alienadora) caminham juntas, às vezes coexistindo, às vezes buscando uma dominar a outra. O que concluímos é que o processo de formação destes profissionais encontra-se em movimento, influenciado pelas alterações legais de seus currículos e pela abertura das IES para realizar cursos mais flexíveis e orgânicos. Estas possibilidades estão começando a fazer parte da rotina de pesquisas do campo da administração. A formação crítica dos administradores encontra-se na situação de Imagens Dialéticas. Isso significa que a formação dos administradores ainda não está consolidada e nem está em desenvolvimento linear. Ela ainda não se constitui como um conceito, mas como fragmentos de crítica, presentes na própria reflexão sobre o processo de formação deste profissional, contextualizado no sistema de ensino superior do Brasil. Muitas das questões presentes nas críticas à formação do administrador referem-se ao desenvolvimento educacional do País e não se restringem ao processo pedagógico de ensino de Administração. Todo tensionamento entre a formação profissional e o movimento da realidade histórica indica que o processo de formação guarda relativa autonomia em relação aos fatores condicionantes da realidade econômica, sendo esta a possibilidade real da crítica. De fato, a crítica está exatamente neste momento de tensão entre seu conceito e seu momento de realização.

Palavras-chave: Ensino em Administração. Formação de administradores. Dialética Negativa. Indústria Cultural. Semiformação. Teoria Crítica.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Currículo Mínimo do Curso de Administração (1993).....	163
QUADRO 2: Diretrizes Curriculares do Curso de Administração (2005)	173
QUADRO 3: Habilitações mais Comuns nos Curso de Administração.....	195

LISTA DE SIGLAS

- ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
- ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CES – Câmara de Educação Superior
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública
- EMC – Educação Moral e Cívica
- EUA – Estados Unidos da América
- FACE – Faculdade de Ciências Econômicas
- FEA - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FORGRAD - Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPS - Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*)
- JK – Juscelino Kubitscheck
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESU - Secretaria de Educação Superior

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO	32
2.1	Breve Histórico da Teoria Crítica	34
2.2	O Conceito de Indústria Cultural	38
2.3	Educação e Esclarecimento	54
2.4	A Educação como Fenômeno da Indústria Cultural	59
2.5	A Educação Como Processo de Semiformação	62
2.5.1	<i>Bildung</i>	63
2.5.2	<i>Halbbildung</i>	68
3	A DIALÉTICA NEGATIVA DE THEODOR ADORNO	71
3.1	Dialética Negativa e o Primado do Objeto em Adorno	76
3.1.1	Prenúncios	78
3.1.2	Adorno Materialista	82
3.2	A Dialética Negativa como estratégia metodológica	90
3.2.1	Dialética: Arcabouço para Pesquisas Científicas em Estudos Organizacionais.....	91
3.2.2	A Dialética Negativa como Proposta Metodológica.....	95
4	A EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA SOCIAL	102
4.1	Educação, Estado e Cultura	105
4.2	Da Pedagogia Tradicional à Crítica: uma análise histórica	111
4.3	Os Projetos de Educação Crítica	121
5	CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO DIALÉTICA	128
6	FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR – O SENTIDO DO CONCEITO	139
6.1	O conceito nas pesquisas acadêmicas	143
6.2	O conceito na Legislação	160
6.3	O conceito nas entrevistas de campo	173
6.4	Expressão e Constelação de Ideias: ou por que o momento de realização da educação foi perdido	183
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS – IMAGENS DIALÉTICAS: DESATANDO O NÓ DE GÓRDIO	207
8	CONCLUSÕES	214
	REFERÊNCIAS	226
	ANEXO 1: CURRÍCULO MÍNIMO DE 1966	236
	ANEXO 2: PARÂMETROS CURRICULARES DE 1993	243
	ANEXO 3: DIRETRIZES CURRICULARES DE 2005	245
	APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS	248

1 INTRODUÇÃO

“Não se pode simplesmente postular uma educação para reavivar a aptidão à formação” MAAR

A formação dos administradores apresenta estreita relação com os conceitos de Indústria Cultural (ADORNO e HORKHEIMER, [1969] 1985) e de Semiformação (ADORNO, [1972] 1996). Essa semelhança fica clara na análise histórica do surgimento da profissão de administrador e da consolidação dos cursos universitários de bacharelado. Podemos comparar esse profissional ao técnico do saber prático (SILVA, 2006). Tais técnicos, funcionários da ordem burguesa, que se encarregam de reproduzi-la e aprimorá-la nas diversas áreas em que atuam, têm duas funções: “trabalhar pelo progresso e justificar o sistema regido pela ideia de progresso” (SILVA, 2006, p. 155). O caráter ideológico dessas duas funções é expresso por meio da técnica e da razão científica, que justificam a reificação das dimensões social e política de suas ações, por meio da expressão de racionalidade instrumental, apresentada como universal e necessária.

A contradição básica do técnico do saber prático está em acreditar que trabalha em prol de uma causa universal, o progresso, e em descobrir que essa causa é particular. Dá-se conta de sua condição de “funcionário da classe dominante, recrutado e formado por ela” (SILVA, 2006, p. 156). Essa descoberta só pode se originar de uma práxis, isto é, de uma reflexão crítica e teórica da prática do sujeito, em que a consciência imediata se torna consciência mediata. A contradição básica, assim, não é a que se sugere; é material. Ou seja, a totalidade, a causa universal, é definida como totalidade antes de ser particularidade, de maneira que a particularidade se confronta com a universalidade. A contradição, portanto, está na relação

universalidade-particularidade; não está, e nem pode estar, na percepção do sujeito. O que ocorre com o sujeito é que ele se dá conta dessa contradição quando toma consciência dela. É aí que ele percebe que trabalha em prol de uma causa que não é a causa pela qual trabalha. Dá-se conta de sua condição; isto é, passa da consciência imediata da coisa para a consciência mediata dela:

Tornar-se ou não intelectual – [intelectual crítico, um sujeito relativamente autônomo com relação ao sistema de capital] - depende de como o técnico do saber prático vive na sua história pessoal a tensão que caracteriza sua condição, bem como a de seus iguais. Pois *esse técnico é um produto histórico*; quando se torna intelectual pela consciência do dilaceramento que sofre, *continua sendo um produto histórico de uma sociedade dilacerada*.

Nesta tese, analisamos a formação do profissional de Administração sob essa perspectiva dialética¹ exposta: de técnico do saber prático a intelectual. O Administrador sabe de sua função definida na sociedade de classes, mas sabe também que os valores sociais em prol dos quais trabalha, tais como o progresso, que julga ser universal, é, em verdade, um valor particular. Repetindo, o administrador dá-se conta de sua condição de “funcionário da classe dominante, recrutado e formado por ela” (SILVA, 2006, p. 156). É neste encontro dialético entre o técnico do saber prático e os movimentos de resistência à alienação que se dá a constituição social do administrador.

Construímos a análise desta tese com base na Dialética Negativa de Adorno (2009) com o objetivo de fazer um mergulho no fenômeno estudado, indo além de sua aparência, a fim de resgatar seu *componente de curso da história*. O processo de formação deste profissional é

¹ A dialética está ao mesmo tempo no sujeito, fora dele e na relação entre ambos. No sujeito, na medida em que está no processo dialético de construção de uma consciência crítica, ou de um saber intelectual, enquanto superação do saber técnico. Na construção de um saber que se pretende autônomo em contraposição a um saber subordinado, heterônomo. Fora dele, na medida em que está no movimento da realidade histórica, nas relações sociais, culturais e de produção das condições materiais de existência do sujeito. Na relação entre sujeito e realidade, que não é uma ligação imediata e tampouco uma separação absoluta, mas uma separação sempre ao mesmo tempo renovada e suprimida, a ser conciliada através de mediações sucessivas (FARIA, 2010).

eminentemente contraditório, pois se insere no movimento reificador do capitalismo e das forças de resistência a ele. Escolhemos como eixo central da formação do administrador as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2005 estabelecidas pelo MEC/SESU, pois elas têm a característica de elemento mediador das demandas internas das instituições de ensino, ao mesmo tempo em que também representam as demandas e os anseios do Estado em relação à formação específica desse profissional.

Nessa tese a perspectiva de currículo é crítica, o que significa compreendê-lo em sua estrutura macro social, nas interações entre as definições legais feitas pelo Poder Público e suas interpretações realizadas pelas Instituições de ensino Superior. Não se utiliza o conceito de currículo como “grade curricular” ou análise de ementas de curso. Esta escolha se deve ao foco dado nesta tese de compreender o fenômeno da formação crítica do administrador como político. A análise de grades curriculares, ementas de disciplinas e programas de cursos, apesar de ser uma estratégia interessante, direciona-se para um uso instrumental do currículo, lançando a esfera política para um segundo plano.

A busca de um conceito para a formação do administrador, já impõe a ele um significado permeado por nossa expressão: é necessário formar intelectuais nos cursos de Administração. Isso é alcançado à medida que esses profissionais saem de uma função técnica (o técnico do saber prático) para “meter-se no que não é da sua conta” (SILVA, 2006). Tornar-se um intelectual é refletir sobre a condição particular de sua profissão, apesar do discurso de universalidade e saber-se funcionário de uma dada forma de organização social. Esse confronto com o significado de sua profissão desencadeará uma atitude crítico-reflexiva sobre sua forma de experiência formativa com o mundo.

A tese sustentada neste trabalho é que a formação crítica do administrador é o momento em que seus diversos sentidos são evidenciados, juntamente com as condições históricas que os constituíram. Formar criticamente um administrador não é apresentá-lo a conteúdos marginalizados ou, mesmo, estruturar um currículo com matérias críticas; é, sim, conduzi-lo para dentro da natureza dialética de sua própria formação; é acompanhá-lo na compreensão das Imagens Dialéticas da constituição de seu campo. Sob essas condições é que se dá o momento de realização da educação.

A pergunta central desta tese é: Como compreender o processo dialético da formação dos administradores com base na Dialética Negativa? O eixo de análise girará em torno da definição das DCN de 2005 para os cursos de graduação (bacharelado) em Administração. Busca-se, dessa forma, elaborar um panorama analítico sobre o conceito de administrador contido nas DCN de Administração, a fim de compreender como se constitui a formação deste profissional, à luz da Dialética Negativa.

Para defender esta tese propomo-nos analisar a obliteração da formação do administrador sob uma perspectiva crítica dialética, o que implica: a) praticidade; b) socialidade; e c) historicidade. Propomo-nos, portanto, a:

- analisar o contexto e os significados políticos, sociais e econômicos do surgimento da formação universitária do administrador e seus impactos na obstrução à experiência formativa;
- analisar a legislação pertinente ao curso de Administração e as DCN de 2005 em Administração à luz da Teoria Crítica;
- analisar o processo de reestruturação curricular decorrente das DCN 2005 à luz da Teoria crítica, em especial da Dialética Negativa.

Para desenvolvermos esta análise dialética da formação dos administradores, nos baseamos em dois elementos do campo empírico: a) legislação referente aos cursos superiores de bacharelado da área; e b) entrevistas com os coordenadores de curso de graduação e de iniciação científica das escolas com conceitos 5 ou 6 na CAPES em 2009.

O uso de entrevistas como método de coleta de dados primários já imprime ao trabalho algumas limitações, sendo as principais a coleta de discurso oficial e a falta de aprofundamento da discussão. Estas limitações, inerentes ao método, foram minimizadas com o uso de um roteiro de entrevista semi-estruturado, que contém três perguntas-chave, que remetem à discussão política das alterações curriculares realizadas após as DC de 2005. Cada pergunta eixo contém perguntas secundárias para auxiliar o pesquisador a explorar o tema em questão. As perguntas-eixo são:

1. Qual o contexto histórico do currículo em Administração? Qual sua configuração político/econômica atual?
2. Por que o currículo é organizado da forma apresentada e o que esta organização dos conhecimentos significa em termos de ideologia?
3. De que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade?

As perguntas secundárias buscavam o envolvimento do respondente com o objeto em questão. Como podemos perceber no apêndice 1, em cada grupo de perguntas havia questões muito semelhantes e ora muito contraditórias. Isto foi cuidadosamente elaborado para que fosse possível romper a barreira do discurso oficial e compreender as questões sobre a formação crítica do administrador.

Estes dados nos permitiram a visualização, a partir de uma evolução do imediato ao mediato, das contradições presentes neste processo. Ao mesmo tempo em que mostraram as

possibilidades de esclarecimento presentes na legislação e nas práticas das Instituições de Ensino Superior analisadas, também mostramram os elementos constituintes da semiformação dos administradores, salientando a força conjuntural da Indústria Cultural. Curioso é observar que ambas as dimensões (crítica e alienadora) caminham juntas, às vezes coexistindo, às vezes buscando uma dominar a outra.

À maneira de Adorno, analisamos os dados desta tese com base nos dois conceitos próprios à experiência formativa. A legislação referente ao curso de Administração no Brasil e as entrevistas realizadas em campo foram analisadas à luz dos conceitos de expressão e constelação de ideias.

Nossa proposta é a recuperação do momento de realização da educação. Fizemos isso destacando a legislação pertinente ao ensino de administração no Brasil e de alguns discursos sobre a formação do administrador, coletados junto aos coordenadores de curso e de iniciação científica dos cursos classificados como conceitos 5 e 6 pela CAPES, no ano de 2009.

A empreitada foi realizada sem outras pretensões, como a de caracterizar a formação desse profissional como um processo de alienação dos sujeitos ou como um processo de formação cidadã e de responsabilidade social. Nem um nem outro extremos respondem pela realidade desse processo. O conceito de formação de administrador está em constante conflito com sua realização. Os sentidos impressos apontam para diversos significados. A crítica está em conseguir responder às seguintes questões: “Por que, dentre tantos, poucos se destacaram?” e “O que há no fato de que poucos sentidos persistam em serem apresentados como o ‘Sentido’ na formação deste profissional?”

As dimensões analisadas ajudaram a revelar a natureza dialética do processo estudado. Pressões por adequação a um padrão já legitimado - qual seja, o de formação de um profissional, um *decision-maker* - aparecem. Porém, espaços para novas propostas formativas também aparecem. A academia, as leis e as entrevistas coletadas mostraram que algumas propostas inovadoras no ensino têm sido implementadas, e isso, certamente, proporciona a formação de um administrador diferente.

Esta tese está organizada em sete seções, incluindo esta introdução. Na primeira seção, discutimos a relação entre a Teoria Crítica e a educação, considerando-se o histórico do Instituto de Pesquisa Social; o conceito de indústria cultural; a educação como processo para o Esclarecimento; as razões pelas quais podemos compreender a educação como um fenômeno da Indústria Cultural; a educação como um fenômeno da Semiformação. Na terceira seção, analisaremos a Dialética Negativa como proposta metodológica de análise social crítica. Para tal, resgatamos a questão do primado do objeto em Adorno. Na quarta seção, promovemos a discussão das possibilidades de crítica social presentes nas teorias de Educação. Na quinta seção, abordamos o currículo como o eixo de tensão entre as demandas públicas e privadas na educação superior. Na sexta seção tratamos da análise dos dados desta tese. Na sétima seção apresentamos as considerações finais.

2 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

“A sala de aula ratifica a expulsão do pensamento autônomo” (ADORNO E HORKHEIMER, [1969] 1985, p. 44).

As análises realizadas pelos integrantes da Teoria Crítica² sobre educação são importantes para esclarecer como os processos de indústria cultural e de semiformação tornaram-se o amálgama cultural da sociedade. As análises dos frankfurtianos sempre se debruçaram atentamente sobre as questões relativas ao imbricamento ideológico do capitalismo na esfera cultural, moldando as relações entre as pessoas, conformando-as em uma dada maneira de experienciar o mundo. A educação foi um dos pilares para o desenvolvimento destas críticas. Não podemos dizer, destarte, que existe uma teoria da educação na obra dos frankfurtianos, mas também não podemos descartar as contribuições destes para a compreensão do novo significado de educação sob a égide da Indústria Cultural.

Dentre todos os frankfurtianos, o que mais se dedicou aos temas da educação foi Adorno. Ela passou a ser foco sistemático em suas obras a partir de seu retorno à Alemanha, no final da década de 1950. À época, ele se dedicou a analisar a educação como um “processo histórico de sua produção como relação social de dominação” (VILELA, 2005, p. 7). Porém, mesmo antes do exílio já se podem encontrar referências ao papel da educação como esfera da cultura. O trecho a seguir ilustra essa preocupação dos frankfurtianos, desde os escritos da Dialética do Esclarecimento:

² O termo Teoria Crítica utilizado nesta tese com as iniciais maiúsculas designa o projeto intelectual desenvolvido pelos integrantes do Instituto de Pesquisa Social de primeira geração, normalmente designados como teóricos da Escola de Frankfurt. Este destaque é importante para que a Teoria crítica não seja confundida com as demais teorias que criticam o sistema capitalista. A Crítica, com inicial maiúscula, refere-se a um substantivo, e não a um adjetivo.

O Estado só pode fundamentar-se na educação dos seus cidadãos para o bem, não na cobiça do poder dos indivíduos ou classes. Para que os homens sejam educados no sentido do bem, é necessário saber em que consiste o Bem; este conhecimento, que é tarefa da filosofia, converte-se, portanto, na base de uma sociedade justa (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978a, p. 12).

O interesse de Adorno e sociólogo consistia em compreender como a educação humanista havia sido corrompida em um processo burocrático e alienante. Ele procurou compreender como, principalmente na Alemanha, berço dos grandes filósofos, *Auschwitz* foi possível.

Uma das explicações dadas por Adorno é de que tudo o que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional: “contra a semiformação não tem como se contrapor porque isso iria ferir seu caráter alienado, porque uma conduta de resistência criaria a capacidade crítica” (ADORNO, [1972] 1996).

Nos escritos sobre educação, Adorno busca recuperar o potencial crítico que ela possui. Para ele, a educação, assim como a estética, consiste em formas viáveis de se realizar o projeto do esclarecimento: A educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade, a educação deve ser uma educação para a não dominação, portanto, educação deve imprimir todo seu esforço para formar para a autonomia subtraída pela indústria cultural, para resgatar nos indivíduos a capacidade de subjetivação e de pensar e agir por conta própria (VILELA, 2010, p. 41).

Adorno acreditava na transformação das relações sociais pela educação. A Indústria Cultural poderia ser desmantelada pela consciência crítica dos sujeitos, que, uma vez esclarecidos, não suportariam mais submeter-se à ideologia dominante.

Nos itens a seguir, discutiremos brevemente sobre o papel da educação na Teoria Crítica, a fim de evidenciar seu significado e a forma proposta de superação do estágio da minoridade. Para tal, o primeiro item trará um breve histórico da Teoria Crítica, seguido de uma discussão sobre o conceito de indústria cultural. A educação será analisada como processo efetivo para o

Esclarecimento. Em seguida analisaremos sua realização como fenômeno da indústria cultural e da semiformação. Trabalharemos dois conceitos fundamentais para Adorno, em relação à formação crítica: o *Bildung* e o *Halbbildung*.

2.1 Breve Histórico da Teoria Crítica

“O introvertido arquiteto de pensamentos reside atrás da lua que os extrovertidos técnicos confiscaram” (ADORNO, 1996, p. 15).

Em 1924, um grupo de intelectuais neomarxistas cria o Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung* - IPS), cujo objetivo era reforçar, no âmbito das universidades, o marxismo como teoria social, tarefa que não se configurava simples, pois eles se encontravam em um momento histórico de apropriações e revisionismos da teoria marxiana no cenário acadêmico e no movimento operário alemão (VILELA, 2005).

A ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial, mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978a, p. 21. grifo nosso).

O IPS foi viabilizado financeiramente por Felix Weil, filho de um rico comerciante de trigo, com recursos de seu pai. A proposta inicial era designar o IPS como “Instituto para o Marxismo”. Mas esse nome foi considerado por demais ideológico pelo Ministério da Educação Social-Democrata, gestor da Universidade de Frankfurt. Kurt A. Gerlach foi o primeiro diretor do Instituto, mas sua gestão foi curta, já que morreu subitamente aos 36 anos de idade. Foi substituído por Karl Grünberg, conhecido como “marxista de cátedra”, que se

afastou do cargo em 1928, por motivos de saúde. A diretoria passou a ser interinamente ocupada por Friedrich Pollock. Este momento foi muito conturbado, pois Felix Weil queria para o cargo um intelectual de esquerda, com forte tradição na pesquisa de cunho marxista. O Ministério, no entanto, pressionava por um nome neutro. Após algumas disputas, concordam com a nomeação de Max Horkheimer, que preenchia os requisitos teóricos e não possuía envolvimento político/partidário comprometedor (DUARTE, 2003).

Já em seu discurso de posse, fica claro seu foco em pesquisas empíricas. Horkheimer aponta para a “necessidade de interpenetração progressiva entre a filosofia e as ciências particulares, defendendo também a importância de um filósofo estar à frente de um empreendimento de pesquisa empírica meticulosamente planejado” (DUARTE, 2003, p. 16). A proposta consistia no desenvolvimento de pesquisas sociais que resgatassem elementos filosóficos do marxismo, associando-os às ciências humanas “burguesas” (Psicanálise e tópicos da Sociologia de Max Weber), a fim de organizarem-se para os desafios do capitalismo “monopolista” ou “não-concorrencial” (DUARTE, 2003).

O IPS já nasce com o propósito de desenvolver pesquisas empíricas. No discurso de posse de Horkheimer, em 1931, já fica clara essa orientação, “fortalecida por uma concepção de filosofia social que postulava superar a crise do próprio marxismo e ampliar as bases epistemológicas, para orientar a prática de uma ciência social empírica, dimensão que vai permanecer presente e sustentar os trabalhos de grande parte do grupo de cientistas do IPS” (VILELA, 2005, p. 2).

O significado do termo *crítica*, supera a delimitação teórica, indicando uma verdadeira declaração de princípios (SOARES, 2002). O esclarecimento se torna o projeto

epistemológico destes teóricos, para quem a crítica significa compromisso em dizer como as coisas podem ser construídas da melhor forma (SCHWEPPENHÄUSER *apud* VILELA, 2005). O projeto da Teoria Crítica buscava libertar o homem da menoridade e acompanhá-lo na realização do projeto Kantiano da lei da liberdade: “a Teoria Crítica almeja o esclarecimento do homem sobre a sua condição de agente histórico da produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora” (VILELA, 2005, p. 4).

A teoria tradicional, de fundamentação positivista, pretensamente neutra, fornecia uma análise descontextualizada e com pretensão de universalidade, reproduzindo uma imagem fetichista do mundo, tal como ele era numa categoria de aparentemente dado (*das ist*). Por isso tratava de justificar o mundo e de reproduzi-lo (VILELA, 2006).

A Teoria Crítica, em oposição à essa teoria tradicional, fundava uma ciência contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo, buscando apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, desvendando as relações e os acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas. “Na Teoria Crítica não existe lugar para uma crítica sem consequências” (VILELA, 2006, p. 18).

Na passagem mostrada a seguir, fica clara a determinação de valores na Teoria Crítica, conforme proposta por Horkheimer e Adorno:

uma verdadeira teoria da sociedade tem a responsabilidade de *medir, incansavelmente, a sua própria concepção teórica em função da efetividade dessas relações*. [...] uma teoria da sociedade em que a transformação não seja apenas uma frase domingueira deve integrar a faturalidade, em toda a sua força de resistência, sob pena de continuar sendo apenas um sonho impotente, cuja impotência só beneficia, uma vez mais, o poder do que está estabelecido. A afinidade da investigação social empírica com a práxis, cujos momentos negativos certamente não são subestimados, fecha uma relação potencial com a realidade, à medida em que se rompeu o círculo

da automistificação, para uma ação precisa e eficaz. Finalmente, os seus procedimentos encontrarão legitimação numa unidade de teoria e práxis, capaz de evitar tanto a divagação na liberdade sem freios do pensamento como na vinculação a um ativismo científico de vistas curtas. *A especialização técnica não pode ser superada com reivindicações humanistas abstratas e desvinculadas da realidade, dadas, por assim dizer, como suplementos aglutinadores. O caminho do verdadeiro humanismo passa por problemas técnicos e especializados, desenvolve-se na medida em que consegue entender o seu sentido na totalidade social e tirar proveito das suas conseqüências* (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978b, p. 125. grifo nosso).

As principais influências teóricas da Teoria Crítica, que determinaram muitas das formas de seus estudiosos de fazer pesquisa e de apreender a realidade, foram: Weber (ou o círculo weberiano) e as novas posições da ciência social; o marxismo como ciência social, diferente do marxismo do movimento operário; e a crise do movimento operário/dissidências e enfraquecimento político (VILELA, 2006).

Os Frankfurtianos precisavam opor-se a uma nova forma de se fazer pesquisa social crítica emergente à época, oriunda das leituras partidárias do marxismo e dos limites de ação política dos intelectuais de esquerda nos anos de 1920. A escolha feita foi pela “possibilidade de uma ação política na condução de um projeto de crítica social que conduzisse uma investigação teórica do próprio marxismo para ampliar os seus horizontes e criar as condições que pudessem interferir nos rumos da política nacional, abrindo novas perspectivas para o futuro” (VILELA, 2006, p. 12).

Para Horkheimer (1990; 2002), trata-se de encorajar uma teoria da sociedade em sua totalidade, que seja precisamente crítica e dialética, de forma a fazer emergir as contradições da sociedade capitalista. Cabe à Teoria Crítica, como sugere Adorno (1986; 1993), investir contra as imagens deformadas da realidade que desenvolvem a função de servir ao poder, não dando voz à realidade desordenada do capitalismo.

2.2 O Conceito de Indústria Cultural

As discussões acerca da função da cultura e da obra de arte no capitalismo são anteriores ao conceito de indústria cultural. Os próprios frankfurtianos Benjamin e Marcuse já haviam escrito sobre o tema, como podemos perceber nos escritos *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* (BENJAMIN, [1936] 1985), e *Sobre O Caráter Afirmativo da Cultura* (MARCUSE, [1965] 1997), cuja tônica é uma forte crítica à dimensão da arte entendida em um sentido convencional³ (DUARTE, 2003). O sentido convencional refere-se à concepção de produção da obra de arte como esfera cultural dissociada da produção cultural derivada da nascente indústria de cultura.

Benjamin ([1936] 1985) e Marcuse ([1965] 1997) defendem, a partir de teses diferentes, que os meios tecnológicos oriundos da nascente indústria do cinema poderiam ser utilizados de maneira crítica para o desenvolvimento de consciências esclarecidas, por meio do acesso da massa às obras de arte. Essa concepção sobre as obras de arte rendeu aos autores o título de “progressistas”.⁴

Essa visão sobre a massificação da cultura, no entanto, não era uma unanimidade, principalmente se considerarmos os estudos realizados nos idos dos anos de 1920-30. Nesta época, podemos afirmar que havia pelo menos duas visões distintas sobre o tema.

³ O sentido convencional da arte refere-se ao distanciamento do campo artístico do econômico. A produção artística convencional era uma expressão estética dos artistas. Suas obras não eram produtos da fabricação do sistema econômico capitalista. Adorno discorreu longamente sobre esta questão da arte convencional em contraposição à arte patrocinada pelo que futuramente denominou de indústria cultural.

⁴ A visão progressista refere-se às teorias culturais que vislumbravam o potencial crítico das tecnologias aplicadas às indústrias de cultura dos anos 1920-30. A massificação das obras de arte era vista de uma perspectiva positiva pelos teóricos que compunham este grupo.

Uma visão, representada por Benjamin ([1936] 1985) e Kracauer (*apud* RÜDIGER, 2004), via na massificação da cultura uma atitude democrática e a possibilidade de maior esclarecimento das pessoas. Esta corrente era denominada “progressista”, já que “os intelectuais progressistas tendiam a saudar a nova cultura, especialmente o potencial democrático que supunham contido em sua base tecnológica” (RÜDIGER, 2004, p. 73).

Outra visão era a dos conservadores, entre eles Adorno e Horkheimer ([1969] 1985), que qualificavam a massificação da cultura como uma “concepção bárbara”, que geraria dependência da arte às técnicas industriais. Na visão de Rüdiger, “foram os reacionários que viram o que os outros subestimaram – o surgimento de um novo homem primitivo” (RÜDIGER, 2004, p. 73).

Esse debate aprofunda à medida que o capitalismo se desenvolve. O desenvolvimento tecnológico revelava cada vez mais o significado reservado às obras de arte na esfera pública. Foi ficando cada vez mais claro para os teóricos críticos que a promessa de universalização da cultura – contida na massificação dos meios culturais – não passou de uma forma sofisticada de opressão: “Os valores do bom, verdadeiro, justo e belo são válidos universalmente e realizáveis no ‘interior de cada sujeito’, sem que esteja implícito o compromisso de transformar a realidade” (SILVA, 2005, p. 31).

Concebida dessa maneira, a cultura passa a ser utilizada como uma forma eficiente de dominação, agravando as desigualdades sociais: “uma vez alçada ao poder e diante da reivindicação de liberdade, igualdade e fraternidade concretas, *a burguesia responde com a cultura afirmativa: liberdade abstrata, igualdade abstrata e fraternidade abstrata. Todas as realizações da cultura evocam esses valores abstratos*” (SILVA, 2005, p. 31. *grifo nosso*).

A visão progressista da massificação da cultura, porém, foi reelaborada por seus integrantes, após vivenciarem o sentido que ela tomou com o desenvolvimento das técnicas de comunicação de massa (cinema, rádio e TV):

A massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retroalimente a própria estrutura dominante (FABIANO, 1998, p. 161).

Os adeptos da corrente progressista perceberam que a promessa democrática contida no acesso da população às obras de arte não significou esclarecimento. Ao contrário, possibilitou a instauração de uma forma de barbárie que exclui os indivíduos do gozo da obra de arte. Eles ficam impossibilitados de experimentá-las, tornando-se meros observadores, impermeáveis à linguagem revolucionária que ela contém.

[...] a indústria cultural anula o potencial crítico da cultura ao realizar ilusoriamente aquele ideal de liberdade e felicidade por meio de sua mercantilização. A cultura, reduzida a simples valor de troca, deixa de prestar-se à reflexão crítica sobre as condições de existência em que vivem os homens para servir aos propósitos de perpetuação do *status quo* por meio da acomodação e do conformismo (WEBER, 1998, p. 146).

Destarte, as esperanças contidas na *A Obra de Arte* são tomadas por Benjamin em *O Narrador* ([1940] 1996) como efetivação da incapacidade dos sujeitos de terem experiência do mundo (DUARTE, 2003). Neste texto, Benjamin começa com a constatação da dissociação entre a vida concreta e as “leis da liberdade” (HERMAS, 2009 – sobre Kant):

[...] cada vez mais frequentemente alastram-se dificuldades numa roda de pessoas, quando o desejo por uma história torna-se patente. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável – a mais assegurada entre as seguras – tivesse sido tomada de nós. Uma causa desse fenômeno é imediatamente visível: a experiência caiu fora de curso (BENJAMIN, [1940] 1996, p. 98).

A gravidade da deseducação dos indivíduos de narrarem suas experiências no mundo indica a fragmentação da vida em sociedade e, portanto, a incompreensão dos significados políticos e sociais das ações dos homens no plano macro econômico. Narrar a própria história indica a capacidade do sujeito de “fazer a mediação espacial e temporal de sua experiência que não só é dele, mas, por assim, dizer, do gênero humano, através de sua narrativa” (DUARTE, 2003, p. 29).

Outra análise crítica sobre o fenômeno da massificação da cultura, que foi extremamente importante para que Adorno e Horkheimer tivessem condições de elaborar conceito de Indústria Cultural, foi a realizada por Marcuse ([1965] 1997) sobre o caráter afirmativo da cultura, nas duas interpretações que ele faz sobre o fenômeno. Em um primeiro momento, Marcuse ([1965] 1997) empreende uma análise extensa sobre o papel que a obra de arte ocupa na sociedade capitalista. Utilizando-se das noções de civilização – compreendida como o mundo material, o mundo do trabalho – e de cultura – mundo espiritual, o mundo do belo, da moral e da ética, ele conclui que o discurso burguês sobre valores universais não passou de uma grande falácia, pois não cumpriu o que prometeu, qual seja: promover a integração entre estas duas dimensões por meio da democratização das obras de arte e da quebra da desigualdade social. O que não havia sido claramente explicitado no projeto burguês é que o mundo da cultura se transformaria em uma categoria abstrata, descolada de qualquer vínculo com o social/histórico. Essa supressão dos vínculos concretos das obras de arte com a práxis humana transformou-as em elementos alienantes das consciências.

A separação entre o útil e o necessário do belo e da fruição constitui o início de um desenvolvimento que, por um lado, abre a perspectiva para o materialismo da práxis burguesa e, por outro lado, para o enquadramento da felicidade e do espírito num plano à parte da “cultura” (MARCUSE, [1965] 1997, p.90).

A arte tornou-se um momento de sublimação das opressões e das dificuldades da vida material, porém despida de qualquer caráter crítico que promovesse em seus observadores a reflexão sobre suas próprias condições de vida em sociedade. A arte, neste sentido, carrega em si a abstração dos valores universais, como a ética, a moral e o belo. Tornou-se acessível a todos somente como uma promessa de uma vida melhor no futuro, uma promessa de felicidade, que haveria de se concretizar em algum momento a-histórico.

A cultura passa a ter um caráter *afirmativo*, devido a sua positividade, a sua *unidimensionalidade* adquirida na ordem burguesa.⁵ Marcuse ([1965] 1997, p. 95) conceitua o caráter afirmativo da cultura como:

[...] pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço definitivo é a afirmação de um mundo de valores, universalmente obrigatórios, incondicionalmente confirmados, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si, "a partir de seu interior".

Esse conceito foi reformulado por Marcuse ([1965] 1997) anos após sua fuga para os Estados Unidos, devido à ascensão do nazismo na Alemanha. O autor reflete sobre o papel que as obras de arte passaram a ter na sociedade mercantilizada e compreende que, apesar de ser um instrumento sistematicamente utilizado para o embotamento das consciências críticas, as obras de arte guardam em si um potencial revolucionário, já que, diferentemente da ciência e da política, a arte seria a única que ainda guardaria "uma linguagem contestatória e revolucionária nos tempos de hoje" (MARCUSE, [1965] 1997, p. 95).

⁵ Marcuse recupera este conceito em "*One-dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society*" (Boston: Beacon, 1964), em que argumenta que a sociedade industrial avançada cria necessidades falsas que integram o indivíduo ao sistema de produção e de consumo.

A arte agiria como o elemento que promoveria uma nova percepção de mundo. Mesmo em sua dimensão técnica, a arte poderia proporcionar o desenvolvimento da razão. Essas dimensões conteriam um potencial revolucionário caso fossem usados em benefício de uma mudança radical da ordem hegemônica.

[...] a arte por si nunca poderia cumprir essa transformação, podendo, entretanto, liberar a percepção e a sensibilidade necessitadas para a transformação. E, uma vez a mudança social houvesse ocorrido, a arte, forma da imaginação, poderia guiar a construção da nova sociedade. E à medida que os valores estéticos são valores não agressivos por excelência, a arte como tecnologia e como técnica também viria a implicar a emergência de uma nova racionalidade na construção de uma sociedade livre, isto é, a emergência de novos mundos e novas metas do próprio progresso técnico” (ibidem, p. 251).

Essa nova significação feita por Marcuse sobre o caráter afirmativo da cultura não foi totalmente incorporada por Adorno e Horkheimer na conceituação da Indústria Cultural. Adorno, principalmente, temia que essa relativização do conceito significasse a banalização da crítica e sua submissão à realidade factual. Por isso, eles preferiram manter a posição radical que está presente no conceito original da indústria cultural, cunhado por eles em 1947.

Além das influências recebidas pelas discussões realizadas pelos colegas Benjamin e Marcuse sobre a massificação da cultura, o termo *indústria cultural* também é oriundo de diversos estudos anteriores sobre a música, realizados pelo próprio Adorno. Em *Fetichismo da Música e a Regressão da Audição* (1983), por exemplo, já aparecem críticas sobre a diminuição da capacidade das pessoas de experienciarem uma obra de arte. Neste sentido, a regressão da audição significa o

[...] comportamento perceptivo, através do qual são preparados o esquecimento e o súbito reconhecimento, é o da desconcentração. [...] se igualam desesperadamente e não permitem uma audição concentrada, sem se tornar insuportáveis aos ouvintes, então esses não são de modo algum mais capazes de ouvir concentradamente. Eles não conseguem aturar a tensão de uma atenção dirigida e se entregam resignados àquilo que chega até eles e daquilo que eles se agradam apenas se eles não ouvem muito exatamente (ADORNO, 1983, p.179).

Essa incapacidade crescente dos indivíduos de desenvolverem experiências formativas pode ser explicada por meio do esquematismo Kantiano⁶, a partir da relação a objetos. Tal conceito ajuda a compreender “em que medida uma instância exterior ao sujeito, industrialmente organizada no sentido de proporcionar rentabilidade ao capital investido, usurpa dele a capacidade de interpretar os dados fornecidos pelos sentidos segundo padrões que originariamente lhe eram incertos” (DUARTE, 2003, p. 54).

O esquematismo kantiano – Esquematismo dos Conceitos Puros do Entendimento – refere-se à parte da doutrina transcendental da faculdade de julgar, que trata das condições sensíveis sob as quais as categorias – ou conceitos puros do entendimento – podem se referir a objetos externos. Somente por meio deste é que os indivíduos conseguem desenvolver a “Faculdade de Julgar” (capacidade intelectual de subsumir casos específicos sob regras gerais). Essa capacidade é fundamental para a experiência formativa, pois é ela que distingue aquele que apenas conhece as regras daquele que sabe aplicá-las corretamente, sendo que “sua insuficiência coincide com uma forma de estupidez” (DUARTE, 2003, p. 53).

Com o “ouvido treinado”, o indivíduo é capaz de sentir-se feliz, pois está adequado ao sistema, ao que se espera dele. Essa previsibilidade gera para o indivíduo uma espécie de serenidade, pois usurpa dele a responsabilidade de interpretar as coisas, de ter que estar atento à sua vida concreta: “a Indústria Cultural executa o esquematismo como primeiro serviço a seus clientes [...]. Para os consumidores nada há mais para classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção”(ADORNO e HORKHEIMER, [1969] 1985, p. 145. Grifo nosso).

⁶ “Os esquemas dos conceitos puros do entendimento são as únicas e verdadeiras condições de proporcionar a esses uma relação a objetos e, com isso, significado” (DUARTE, 2003, p. 54).

Isso é chamado de “reprodução simples do espírito”, em que há uma espécie de catarse da necessidade de transcendência do indivíduo, sem que isso signifique esforço e comprometimento, “sem que ocorra qualquer amadurecimento, qualquer crescimento espiritual” (DUARTE, 2003, p. 56).

[...] o resultado do cuidado com que se procura cativar o consumidor, poupando-lhe o desgaste psíquico, é o surgimento de uma série de esquemas, através dos quais as mercadorias estruturam e mediatizam a subjetividade do homem contemporâneo (RÜDIGER, 2004, p. 191).

Executado pela Indústria Cultural, o esquematismo Kantiano é deturpado como experiência particular, e vêm constituir uma espécie de estrutura articuladora do fetichismo de mercadoria, com um poder guardado dentro de si, que é de satisfazer integralmente todas as nossas necessidades (RÜDIGER, 2004). Abaixo veremos como o esquematismo da indústria cultural se apresenta aos consumidores, dirigindo-lhes a forma como devem interpretar os fenômenos culturais da sociedade e destruindo o potencial de experiência formativa:

1. Padronização: fórmulas e estruturas formais, variáveis conforme a época, em que se baseiam os conteúdos singulares das mercadorias;
2. Pseudo-individuação: as mercadorias precisam ser padronizadas, mas, ao mesmo tempo, diferentes entre elas, para serem vendidas no mercado;
3. Glamourização: o esquema faz eco às práticas de promoção que constituem o próprio núcleo da indústria cultural e remete aos expedientes que procuram dar relevância às mercadorias;
4. Hibridização: os conteúdos estéticos dos bens culturais da indústria cultural não só tendem a mesclar diversos gêneros como costumam ser distribuídos de maneira mais ou menos fungível, vindo a formar uma espécie de coletânea, que os faz desfilarem diante de nós como se estivéssemos em um show de variedades;
5. Esportização: as mercadorias são esquematizadas formalmente de modo que duas partes pareçam ser ou fazer parte de um evento esportivo;
6. Aproximação: o consumo das mercadorias estimula o surgimento da sensação esquemática e ilusória de que, por meio delas, se pode não apenas acessar de forma imediata, mas apoderar-se da maneira que se deseja da essência dos fenômenos sociais;
7. Personalização: os esquemas tratam os aspectos objetivos dos conteúdos como se não passassem de problemas humanos e individuais;
8. Estereotipagem: as mercadorias são construídas através de procedimentos simplificadores que articulam o significado e reduzem a complexidade contida no material sujeito à atividade artística e intelectual (RÜDIGER, 2004, p. 195-196).

Nesse contexto, a indústria cultural transmuta a cultura – produto substancialmente social – em esfera de dominação econômica. Deixa de ser uma expressão espontânea da vida humana, transformando-se em um processo de pseudoindividualização, que compensa os limites de consciência com “a mistificação constante das atitudes sociais que possam se traduzir em lastros de emancipação” (FABIANO, 1998, p. 161). A aparente liberdade que temos no sistema da indústria cultural o preço que tiveram que pagar os indivíduos e a sociedade pelo envolvimento em relações cada vez mais reificadas com sua vida concreta, que “mudaram o próprio sentido original desta liberdade” (RÜDIGER, 2004, p. 55).

Muito mais problemático que ser apenas uma forma de exploração econômica, a indústria cultural impõe a adaptação dos indivíduos a uma estrutura ideológica de liberdade e lazer, atacando não somente a esfera do trabalho, mas também a espiritual, “conservando o *status quo* espiritual” (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 163). Esse quadro só é possível devido à tendência totalitária da sociedade, que não permite manifestações culturais individuais que fujam da diretriz de conduta estabelecida pela indústria cultural (DUARTE, 2003).

Os bens culturais produzidos sob a égide da indústria cultural são *neutralizados e petrificados* e promovem o desenvolvimento de consciências danificadas, preocupadas com os valores de consumo imediato (PUCCI, 1998). A questão que surge é: Como a sociedade capitalista consegue a adaptação ao coletivo (a imitação) no lugar da percepção e ação autônomas dos indivíduos? “O resultado é a perda da consciência individual, que é substituída pela massificação” (VILELA, 2006, p. 25). É curioso percebermos, no entanto, que o inconsciente social até sabe dos ocultamentos da origem de muitos fatos, no entanto ele já é tão desestimulado que pouco lhe importa tomar consciência (FABIANO, 1998).

A semicultura, ícone da indústria cultural, tornou-se o espírito objetivo. Na fase da dominação, ela “vocaciona os charlatães provincianos da política e, com eles, como *ultima ratio*, o impinge à maioria dos administrados, domados pela grande indústria e pela indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, [1969] 1985, p. 223).

Apesar de ser um conceito criado na época do desenvolvimento da indústria cinematográfica nos EUA, a indústria cultural ainda continua presente em nossa sociedade. Duarte (2003) apresenta uma série de parâmetros que demonstram a atualidade deste conceito: econômico; ideológico – apresentado em seus aspectos objetivos e subjetivos; e estético. Em relação ao parâmetro econômico, tem-se a relação estreita dos setores de ponta do capitalismo com os elementos da cultura. O ideológico é mais complexo, em virtude da posição-chave assumida pela indústria cultural na manutenção do *status quo* nas sociedades capitalistas. Este aspecto pode ser subdividido em duas esferas. A primeira é a objetiva, referindo-se à produção do “esquematismo exterior”, que se apresenta como uma chave para interpretação da realidade social, por meio do consumo dos bens culturais. A segunda é a subjetiva, representada pelas respostas das pessoas – ainda que transformadas em insetos⁷ – aos avassaladores estímulos emitidos pela indústria cultural. O último parâmetro é o estético, que se refere ao enorme esforço empreendido no sentido de apresentar as novidades da mercadoria cultural com relação às formas convencionais da cultura imitadora e adaptadora (DUARTE, 2003).

⁷ Adorno denomina estes indivíduos de *jitterbugs*: “o caráter de padronização da música de massa é tão evidente que requer um certo engajamento psicológico do seu consumidor no sentido de se deixar enganar. É nessa ambivalência entre a passividade da condição de objeto da indústria fonográfica e a atividade de quem, no fundo, gostaria de ser respeitado – de não ser reduzido a mero inseto – se prestando, por outro lado, exatamente aos maiores desrespeitos, que o entusiasmo dos *jitterbugs* às vezes se transforma em destrutiva fúria, canalizada não apenas a quem critica seus ídolos, mas por vezes a esses próprios” (DUARTE, 2003, p. 37).

Entretanto, por mais totalitária que seja a tendência da indústria cultural, ela não se apresenta sem contradições e fendas (FABIANO, 1998). A indústria cultural revela sua natureza contraditória quando submetida ao crivo da análise crítica. Afirma Horkheimer:

Atualmente [os seres humanos] se tornaram mais capazes e ainda mais incapazes de se libertarem. Subsiste não apenas a possibilidade de uma libertação, mas também a criação de novas formas de opressão no futuro (HORKHEIMER *apud* RÜDIGER, 2004, p. 45).

Encontramos também citação de Adorno sobre a natureza contraditória da indústria cultural:

Dentro do presente estado de coisas, hoje ou amanhã podem surgir situações que, provavelmente, venham a ser catastróficas, mas também podem restaurar a possibilidade de uma ação prática hoje obstruída (ADORNO *apud* WIGGERSHAUS, 2002, p. 566).

A lógica da indústria cultural não é totalitária. Os “indivíduos resistem a ser patrolados e consumidos de todo pelas rotinas da vida burocrática e do sistema empresarial, incluindo abrir mão da liberdade de consciência conquistada no curso da era moderna” (RÜDIGER, 2004, p. 61).

Essa visão é corroborada pelo próprio Adorno, que chegou a afirmar – muito próximo à concepção de estética de Marcuse – que o consumo de bens culturais pode representar uma forma pela qual as pessoas buscam preservar seus impulsos internos e a percepção sensível. Seu significado simbólico indica “uma espécie de conciliação entre o corpo impotente e a engrenagem, entre o átomo humano e a violência coletiva” (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 62).

Bloch (*apud* Rüdiger, 2004) é outro autor que vem em defesa do resgate da ação voluntária dos indivíduos da esfera da indústria cultural. O contexto social que origina esta forma de uso

da cultura não reduz toda a cultura em ideologia, na medida em que “sua ressonância entre as camadas dominadas pressupõe que haja nelas algum ideal universal e emancipatório” (BLOCH *apud* Rüdiger, 2004). O próprio ato de consumir bens culturais já indicaria a busca dos indivíduos pela realização da promessa de emancipação, do belo e do justo:

A crítica cultural que se contenta em demonstrar o conteúdo ideológico da produção cultural passa por alto um ponto essencial; isto é, o fato de que ela não pode ser separada de certos conteúdos ideais que escapam à reificação e, assim, projetam-se utopicamente em direção ao futuro (BLOCH *apud* Rüdiger, 2004).

Segundo o autor, não é correto restringirmo-nos ao relato histórico e sociológico das raízes materiais dos bens culturais. É necessário que seja feita uma crítica para além dos fatos, que busque desvendar o potencial transcendente em relação à situação social e histórica:

No ofício da crítica, convém, pois, não se esquecer de *pesquisar as potencialidades transcendentais e possibilidades não realizadas presentes nos bens simbólicos*, porque nelas que se acham as energias necessárias para buscar a boa sociedade. Em virtude de não se adequarem totalmente à realidade vivida, as representações artísticas e literárias de todos os níveis contêm, além do caráter ideológico, um sentido radical utópico (BLOCH *apud* RÜDIGER, 2004, p. 89. *grifo nosso*).

A esse pensamento positivo sobre a tecnificação da cultura, Adorno responde que o “potencial contido na imagem não nos deve cegar para o modo como essa imagem funciona na atualidade” (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 97). Ele está ciente das possibilidades utópicas e emancipatórias inerentes às forças tecnológicas do capitalismo avançado e de que estas mesmas potencialidades são capazes de dismantelar os monopólios da cultura e a própria ideia de classe ociosa (RÜDIGER, 2004). Diz Adorno:

[...] por um lado, precisamos abandonar a arrogância típica de quem entende a música séria e crê que se pode ignorar totalmente a única música consumida pela vasta maioria da população. O *kitsch* deve ser defendido e jogado contra todo o tipo de música medíocre que se quer elevada, contra os ideais apodrecidos da cultura, da personalidade, etc. Por outro lado, porém, precisamos evitar cair na tendência atualmente muito em moda [...] de simplesmente glorificar o *kitsch* e considerá-lo a verdadeira arte de nossa época, apenas porque desfruta de popularidade (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 99).

A possibilidade de uma “gama” ou “semente” de uma relação de possibilidade de que a Indústria Cultural possa ser usada para vencer sua destruição da autonomia foi admitida por Adorno – ele mesmo aceitou participar de debates radiofônicos e palestras no rádio. Mas isso, para ele, estaca no potencial contraditório – forças sociais é que forjariam essa possibilidade. O “culto ao mimeógrafo”, como Adorno costumava dizer sobre aqueles que apregoavam o tradicionalismo no campo cultural, não é a saída para a indústria cultural. Ao contrário, este comportamento a reforça, pois a torna onipotente:

Posso me considerar tudo menos um derrotista [...] renunciar à mídia, para se dedicar a escrever em folhas soltas, não é senão aferrar-se a aderir a um conservadorismo cultural que, em última instância, apenas beneficia a indústria cultural (Conversa com Hans Magnus Enzensberger, *apud* RÜDIGER, 2004).

O risco da intervenção capitalista na estética é que a obra de arte pode perder sua “aura”, que a torna única e distante da realidade (FREITAG, 1986). De outro lado, sabemos que a lógica do capital não solapa todas as consciências e que em seu próprio movimento há o germen da revolução. Rüdiger (2004, p. 44), ao analisar a obra de Adorno, vê possibilidade de mudança na indústria cultural ao afirmar: “As contradições sociais permeiam o modo de produção, expressando-se no corpo dos bens simbólicos, e, talvez por isso, nenhum deles possa ser totalmente blindado a um uso produtivo”. A possibilidade de resistência à indústria cultural encontra reforço na afirmação de Adorno (1993, p. 48) de que “na sociedade industrial de troca nem tudo que pertence à sociedade pode ser imediatamente deduzido de seu princípio. Ela encerra inúmeros enclaves não capitalistas”.

Adorno e Horkheimer ([1969] 1985) parecem admitir a dupla função da cultura, a de representar e consolidar a ordem existente; e, ao mesmo tempo, a de criticá-la, denunciá-la como imperfeita e contraditória. Contudo, o teor da crítica desses autores reside no processo de popularização da produção artística. No contexto da indústria cultural, a arte tem a função

de ocupar o horário de lazer do trabalhador, sem dar-lhe tempo de refletir sobre sua realidade imediata. Ao misturar os planos da realidade material e as formas de representação, a cultura traria a falsa impressão de que a felicidade está concretizada no presente, anulando mecanismos de reflexão e crítica. Para Adorno e Horkheimer ([1969] 1985), portanto, a obra de arte só conserva seu conteúdo revolucionário quando resguarda seu valor intrínseco estético, simbolizando a promessa de felicidade. Quando ela se torna mercadoria, tal valor é perdido e a arte passa a ser simples instrumento de alienação e controle das massas.

Não há diferença entre a arte leve e a arte séria no contexto da indústria cultural. Ambas estão comprometidas com a lógica de mercado, independente do que a gerou. Uma produção independente, portanto, pode ser elemento da indústria cultural se buscar gozar do “prestígio” proveniente do fetiche da mercadoria. Assim também uma arte patrocinada pelo capital privado pode manter-se autônoma ao não se reificar, mantendo vital sua condição de atividade sensível do homem enquanto coletividade. Benjamin (*apud* ADORNO e HORKHEIMER [1969] 1985, p. 102) expressou isso com maestria ao afirmar que “toda cultura, elevada ou não, contém um momento de barbárie”.

Uma atitude propriamente crítica seria a persistência da análise negativa sobre os efeitos da indústria cultural, mas também o reconhecimento dos potenciais emancipatórios, provenientes das contradições do próprio sistema capitalista. Para Adorno, a teoria estética apresenta-se como superação à indústria cultural e o resgate do esclarecimento e experiência formativa na esfera da cultura.

Pela sua própria constituição, a perspectiva estética proporciona a educação dos sentidos e da sensibilidade, ampliando o universo perceptivo das pessoas. A mediação feita pela obra de

arte com o real não leva ao imediatismo e nem à unidimensionalidade. Essa mediação guia para a construção de uma relação de entre sujeitos na constituição dos significados sociais da vida humana. Não há relação de consumismo nas obras de arte quando realmente apreendidas em sua esfera esclarecedora. A fruição estética resulta em uma experiência que libera os sentidos para aguçar a percepção da realidade. “No contexto da indústria cultural esse processo é corrompido e, contrariamente à liberação dos sentidos, uma espécie de estética caduca é imposta à sensibilidade do indivíduo numa perspectiva identificatória e catártica” (FABIANO, 1998, p. 168).

Fabiano (1998, p. 169) reforça que o discurso estético é capaz de direcionar as pessoas a momentos de autorreflexão sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre seu ser no mundo, possibilitando a construção da alteridade. Essa conquista é fruto dos aspectos da não linearidade presentes nas obras de arte que “desarticulam o estado confirmativo que liga a consciência ingênua aos vasos comunicantes ideológicos, inaugurando assim uma atitude negativa da apreensão pragmática e utilitarista da realidade”.

Uma das razões pela qual a arte é rejeitada pela maioria das pessoas, em oposição à rápida aceitação dos produtos culturais de massa, deve-se à exigência feita pelas obras de arte de um comprometimento intelectual e sensível de seus espectadores. Os bens culturais de massa não exigem isso. Eles são imediatos, frugais. Eles se apresentam como aquilo que já se espera deles, para as “retinas acostumadas a registrar aquilo que nunca ameaça passividades mentais” (FABIANO, 1998, p. 169).

O discurso estético, entretanto, é composto de elementos alegóricos⁸ que “flagram ângulos ocultos da realidade e assim ampliam a capacidade reflexiva; a sua força de ação é sempre rejeitada e substituída por equivalentes estereotipados” (FABIANO, 1998, p. 169). É exatamente esta exigência que possibilita ao sujeito ser sujeito. E é neste trânsito – na fruição estética – que é possível resgatar a dimensão da coletividade, rompendo com a lógica do individualismo que toma o outro como objeto de consumo.

A obra de arte nos apresenta uma nova realidade, à espera de um descortinamento, de um significado, de um sujeito que possa interpretá-la e dar a ela sentido. A realidade da obra de arte possui certa autonomia, pois aponta para algo para além de si mesma:

A realidade está na obra, mas uma realidade transfigurada pela reflexão; um mundo refeito enquanto mimese que não é pura cópia, mas interação de subjetividade na apreensão do objeto. [...] Se a dimensão estética contém em si esta tensão com a realidade porque a nega por princípio, enquanto forma de representação, por sua vez, a confirma em outros planos como conhecimento dessa mesma realidade. A atitude crítica é, portanto, aquela capaz de penetrar nos fundamentos desta tensão, traduzindo a tensão entre realidade e representação para extrair do material estético o material histórico. [...] A dimensão estética não é, portanto, criação artística como refúgio de determinantes da realidade ou um esquivar-se da práxis política. Muito pelo contrário, a síntese que uma obra de arte consegue carrega em si as antinomias daquilo que é afirmativo no social ‘como práxis brutal da sobrevivência’, no dizer de Adorno (FABIANO, 1998, p. 175).

É por isso que Adorno aponta a saída estética como a recuperação da experiência formativa e da capacidade de superação da indústria cultural. A arte é emancipatória, por meio de sua capacidade de possibilitar aos indivíduos um distanciamento da práxis material para refletir e nela intervir mais conscientemente.

⁸ *Alos*, outro; *agorien*, falar, em grego. Alegoria significa, portanto, dizer o outro; que fala de outra coisa que não de si mesma; que cada elemento que a constitui que dizer outra coisa que não o seu sentido primeiro. Pode-se pensar o quanto esse processo se constitui dialeticamente da apreensão do real para além da sua convencionalidade. Este possível *contra-discurso* que carrega em si o outro para além de si mesmo, para interpretá-lo enquanto uma realidade exegética (FABIANO, 1998, p. 170).

2.3 Educação e Esclarecimento

A formação crítica foi um conceito desenvolvido pelos frankfurtianos de primeira geração⁹, principalmente por Adorno ([1971] 2003). Este conceito aparece nos diversos artigos que compõem a coletânea organizada por Kadelbach em 1971, intitulada *Educação e Emancipação*. Esse conceito demonstra que a educação crítica deve fazer parte de um processo de “desbarbarização” da sociedade capitalista, que impõe à educação um déficit ético para seu desenvolvimento.

O quadro social atual promove a semiformação, conceito oposto à formação crítica. A semiformação obstrui a aptidão à experiência, identificando os sujeitos à realidade factual. Sua força justifica-se, porque “a ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação” (ADORNO, [1971] 2003, p. 43).

Essa dificuldade é reforçada pelas *teias do deslumbramento*, que significa o sentimento de fastio à situação existente, aceitando abrir mão de sua subjetividade autônoma, nada lhes restando senão adaptar, se conformar. “Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade” (ADORNO, [1971] 2003, p. 43).

⁹ Considera-se que a Teoria Crítica derivada da Escola da Frankfurt tenha três gerações. A primeira é representada por Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Fromm, entre outros. A segunda é constituída pelos filósofos após seu retorno à Frankfurt, juntamente com seus alunos. Podemos exemplificar como filósofo da segunda geração Habermas. A terceira, que é a atual geração, é representada por Axel Honneth.

Dessa forma, a semiformação consiste no aprendizado da satisfação das necessidades imediatas, restrita ao caráter afirmativo da cultura, expressa por meio do consumo de bens e serviços. Ela é chamada de “semiformação” por expressar que o indivíduo se forma (e está sendo formado) somente por meio da identidade entre si, tratado como objeto, aos outros objetos, que possuem as características que ele deseja, e por isso precisa consumi-los. Essa “satisfação concreta dos sentidos é uma satisfação que trava as possibilidades de experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos, como a audição”. (MAAR, 2003, p. 23). Por isso, Adorno não escolheu denominar este processo de “pseudo-formação”, para que não se tenha a compreensão errada do fenômeno. Ele não fala de formação falsa, fala de deformação, de adaptação à racionalidade instrumental, subtraindo dos sujeitos suas habilidades à experiência formativa.

A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. Deformação que impede, que traz obstáculos à formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pareça verdade, mas que é errado. Uma pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 14).

Mais grave que pseudo-formação, a semiformação atrofia a capacidade dos sujeitos de fazer um contato efetivo com a realidade. Essa dificuldade reforça a naturalização da realidade social, o que configura a primazia da adaptação sobre a resistência. A realidade perde seu caráter duplo, suas contradições são eliminadas (pelo menos ao nível de representação), prevalecendo o momento de adequação dos sujeitos à realidade naturalizada. “A formação seria anulada pela integração” (MAAR, 2003, p. 26).

O processo pedagógico é fundamental para a recuperação da experiência formativa. Uma das maneiras como isso pode ser desenvolvido consiste em tornar o conhecimento escolar relevante para os estudantes, que, estimulados, reconstruiriam-no a partir de suas

experiências. Essa análise crítica da realidade evidencia as implicações morais e políticas do conhecimento.

O resgate dessa aptidão à experiência é o principal passo para a formação crítica. Sua essência é a dialética de mediação entre sujeito-objeto, sendo composta de duas facetas. De um lado, há o momento materialista da experiência, em que se busca o contato direto com o objeto, caracterizado como “abertura ao empirismo” (MAAR, 2003, p. 24). A importância deste momento encontra-se na possibilidade de rompimento imposto pela teoria na mediação com o objeto. “O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível” (MAAR, 2003, p. 24). A segunda faceta compreende o histórico: “a experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (MAAR, 2003, p. 24).

Experiência formativa pode ser conceituada, portanto, como o resgate “do presente como histórico” (McLAREN, 1997, p. xviii), recusando um curso pré-determinado para a vida humana. O objetivo é formado a partir do subjetivo, e este forma-se também a partir de sua interação com o objeto. A relação é dialética, buscando-se a compreensão de que a realidade é contraditória, havendo espaço para a reprodução e naturalização da vida humana, mas também espaço para a resistência e a criação de uma forma de organização.

Por isso, concordamos com os teóricos que argumentam que este processo é negativo:

[...] o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não identidade, uma inadequação – no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma – entre realidade e conceito, entre a existência e sua forma social (MAAR, 2003, p. 25).

A experiência formativa consiste em “pensar problematicamente conceitos que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a respeito” (ADORNO, [1971] 2003, p. 80).

Para que a experiência formativa aconteça, é necessário “tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da realidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural” (MAAR, 2003, p. 25).

A dificuldade encontrada para o empreendimento da experiência formativa pode ser explicada pela repressão do diferente em nossa sociedade, expressa em todas as esferas da cultura. Em uma sociedade administrada, não há espaço para o que não é padronizado. Beneficiam-se as atividades culturais que focam no resultado e que transmitem uma aura de independência em relação aos demais processos culturais. Só há espaço para o que é a-histórico, perecível e conhecido.

Essa inaptidão à experiência formativa é reforçada nas escolas pelos sistemas formais e informais de avaliação presentes no currículo e programas de curso, que pontuam (e, portanto, reforçam) o comportamento obediente, objetivo, padronizado, medido e registrado (GIROUX, 1997). Essa ênfase no controle não está descolada da realidade histórica, em que a escola ainda é compreendida como instituição para a formação de mão de obra para o sistema capitalista. Nas palavras de Maar (2003, p. 19) “a crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo”.

Saindo do plano das instituições e voltando à esfera subjetiva, Adorno ([1971] 2003) nos lembra que a formação crítica não é um fenômeno restrito aos muros da escola. Ela faz parte da formação cultural do indivíduo: formação de personalidade e das intersubjetividades. Da mesma forma, o fenômeno da semiformação é cultural e encontrará dificuldades nos âmbitos institucional e individual. No tocante às escolas, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p. 116) nos ensinam que: “enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as boas intenções das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”. No tocante à subjetividade, “o defeito mais grave com que defrontamos atualmente não consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, [1971] 2003, p. 149).

O dano causado pela formação danificada chega ao ponto de fazer com que as pessoas rejeitem a formação crítica. Isso acontece por dois motivos: por não vislumbrarem saída ou por temerem o risco de se emancipar em uma sociedade cuja maioria está imersa em uma conformação e determinismo histórico.

Essas pessoas (que não são aptas à experiência) odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos do mesmo e porque, se o aceitassem, isto dificultaria sua ‘orientação existencial’ [...]. Por isso, rangendo os dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução destes mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas. Este teria que ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas elas desejam (ADORNO, [1971] 2003, p. 150).

Compreendidos em conjunto, estes conceitos situam a educação como um fenômeno da indústria cultural, ao mesmo tempo em que apontam para uma esperança na mudança radical

da sociedade, compreendida no que Adorno ([1971] 2003) conceituou como “recuperação da capacidade de experiência formativa”.

2.4 A Educação como Fenômeno da Indústria Cultural

“A aparência de liberdade torna incomparavelmente mais difícil perceber a própria falta de liberdade do que quando se opunha à falta de liberdade manifesta” (ADORNO)

Ao retomarmos o projeto da educação humanística, percebemos que ela é uma das esferas culturais responsáveis pela emancipação dos sujeitos. Emancipação com sentido de esclarecimento, de conscientização de ser um sujeito no mundo capaz de refletir para além do aparente e buscar sempre formas mais justas e igualitárias de vida social – para si e para todos (VILELA, 2010). Entretanto, o que se constata nos últimos sessenta anos é a transformação da educação em motor para a semicultura, que nada mais é do que a face cultural do esquema de dominação capitalista. Para se estabelecer como sistema dominante, o capitalismo envolveu todas as esferas da vida humana, incluindo aí a educação como a formação de consciências danificadas, ou seja, de pessoas incapazes de passar por experiências formativas: “essa subjetividade reificada é o resultado do chamado processo de semiformação cultural”. (ZUIN, 1998, p. 120).

As pessoas, por seu turno, desorientadas pela complexidade dos fatores constituintes do social esmagador e opressivo, agarram-se a explicações simples e lineares alimentadas pela intolerância, pela aversão a tudo que não seja cópia, sucedâneo, e pelo horror ao Outro. “Quanto mais deformado, melhor o lema” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 154). Dessa maneira, toda a ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. Perde-se a noção do todo, da complexidade da vida social e da compreensão das

consequências das ações no sentido mais amplo: “os desenvolvimentos devem resultar tanto quanto possível da situação imediatamente anterior, e não da ideia do todo” (ADORNO e HORKHEIMER, [1969] 1985, p. 159).

No texto *Resumo sobre a Indústria Cultural*, Adorno (1971) reforça o conceito do texto original escrito com Horkheimer e demonstra sua atualidade ainda mais aterradora. A indústria cultural virtualiza-se em um modo de vida, não mais se limitando ao consumo de bens culturais. Sua tônica é a dominação do modo de pensar e de viver das pessoas, a fim de controlar todo o tempo produtivo delas, incluindo nesta fração o tempo destinado ao lazer – que vira tempo para o consumo

A racionalização da consciência das massas é paga com a perda das condições favoráveis para a educação ou o cultivo da subjetividade. Por causa disso, simplesmente se passou de uma heteronomia a outra. Os indivíduos encontram-se cada vez menos dotados das condições para estabelecer uma relação viva com a cultura e conduzir suas vidas de maneira autônoma.

Atuando sem restrições sobre as consciências de milhares de pessoas, a indústria cultural torna-se a engrenagem direta da maquinaria capitalista. Ela existe para aprisionar as consciências das pessoas, expropriando-as de sua autonomia, retirando delas a “capacidade para perceber e usufruir, em qualquer esfera das relações sociais, “o que quer que seja de autônomo” (DUARTE, 2003, p. 445). Ela produz as condições para a propagação da ideologia. “Ela propaga e cristaliza uma visão e um modelo de vida, vergonhosamente conformistas” (VILELA, 2010, p. 34). Ela impede a formação da autonomia, da consciência formadora de conceitos diferenciados, necessários ao desenvolvimento da individualidade, da

iniciativa, de indivíduos capazes de reflexão e de ação própria. “O efeito da indústria cultural é o anti-esclarecimento” (ADORNO, [1971] 2003, p. 345).

A proposta de Adorno ao analisar a educação como fenômeno da indústria cultural foi a de denunciar o caráter deformador que ela passou a ter na sociedade capitalista. A proposta dele não era pessimista e conformista. Ao contrário, suas críticas buscavam formas de denunciar, com visão dialética do processo social, “como se dava a deformação da consciência decorrente do mecanismo de operação da indústria cultural” (VILELA, 2010, p. 35).

Para Adorno, a educação é a principal maneira de resgatar o projeto de esclarecimento. A emancipação, neste caso, significa uma conscientização do sujeito no mundo, mas como uma forma de se compreender e se fazer protagonista de sua própria história (VILELA, 2005). Em Adorno, a emancipação é a capacidade do sujeito de falar pela própria boca, de expressar livremente suas ideias, de superar o conformismo e a indiferença e de resgatar a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros (VILELA, 2005):

A única força eficaz contra o princípio de *Auschwitz* seria autonomia. E se eu pudesse usar a expressão de Kant, autonomia é a força de reflexão para a autodeterminação, para o não simplesmente fazer como os outros (ADORNO, 1966, p. 79).

A possibilidade da permanência da reflexão crítica e de comportamento de resistência encontra-se na denúncia constante do hiato e das contradições existentes entre a realidade e o conceito, entre o conteúdo verossímil das promessas de igualdade e de justiça social e suas efetivas realizações em uma sociedade que promete felicidade, mas não cumpre (PUCCI e ZUIN, 1995).

2.5 A Educação Como Processo de Semiformação

A Teoria Crítica propôs-se analisar a educação como um fenômeno social da semiformação. Isso equivale a dizer que a educação tornou-se um processo de desenvolvimento de consciências danificadas. Essa proposta de análise refere-se à compreensão dos estudos realizados pela Teoria Crítica sob o enfoque social e não propriamente o filosófico. A dimensão de análise social implica o seguinte projeto: “fundamentação dialética da problemática teoria e prática para investigar e analisar as relações sociais; a orientação interdisciplinar para o desenvolvimento da atividade científica voltada para desvendar a lógica da sociedade burguesa industrial e para indicar a necessidade da ação social engajada” (VILELA, 2010, p. 17-18).

Mas educação é vista pelos frankfurtianos, em especial Adorno, como a alternativa para a transformação social, apesar de classificar sua forma vigente de realização de semiformação. Explica Zuin (1998, p. 120): “O frankfurtiano (Adorno) faz alusão a esse processo de debilitação da dimensão emancipatória da cultura, ao mesmo tempo que se recrudescer sua dimensão instrumental”. Contra a indústria cultural e suas artimanhas culturalistas, Adorno acredita no potencial esclarecedor da educação, capaz de formar uma consciência crítica e reflexiva, possibilitando aos indivíduos o desvendamento das contradições da vida social (VILELA, 2010, p. 39).

Adorno apostava no processo educativo, apesar do quadro geral da indústria cultural, pois sabia que as mesmas forças humanas que operavam este sistema também eram potencialmente capazes de desenvolver artefatos artísticos. Os homens ainda possuem em si a capacidade do belo e do gozo, e estas são as fagulhas de esperança que fizeram com que o

autor buscase desvendar o processo educativo como esfera da vida instrumentalizada e construísse perspectivas para a experiência formativa.

Ao escrever sobre a educação, Adorno baseou-se em dois conceitos caros para ele: *Bildung* (ou Experiência Formativa) e *Halbbildung* (Semiformação). Estes conceitos-chave descrevem as perspectivas culturais deste fenômeno. Desenvolvemos nas seções a seguir uma breve explicação destes conceitos ressaltando o cuidado de Adorno ao escolher estes termos para representar suas ideias sobre o processo formativo.

2.5.1 *Bildung*

Bildung significa a formação cultural completa do indivíduo a qual se associa à sua capacidade de conhecer o mundo, interagindo com ele, pensando sobre os fenômenos que percebe e refletindo sobre a condição da razão na ciência e na sociedade. A palavra *Bildung* guarda dois significados etimológicos: “domínio de conhecimento sistematizado, desenvoltura no conhecimento e uso da literatura clássica e de bens artísticos culturais (culto); e portador de condutas morais (correto com os outros e fiel ao estado de direito constituído)” (VILELA, 2009, p.15).

Este termo guarda estreita relação com outros dois, muito utilizados por Benjamin ([1940] 1996) para descrever o processo de formação cultural da sociedade. São eles “*Erlebnis*” “*Erfahrung*”. O primeiro designa uma recepção passiva e o segundo uma recepção ativa, crítica e reflexiva. Walter Benjamin ([1940] 1996) incluiu estes dois termos no vocabulário da Teoria Crítica.

O primeiro significa viver, presenciar, sofrer, a passo que o segundo é chegar a, saber, tornar-se perito em alguma coisa. Estão traçadas as fronteiras entre as duas modalidades de viver: uma de que passa pela vida como um espectador, alguém que reage a estímulos; outra de quem vive, alguém que exerce certo grau de reação consciente, pensada, refletida. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, p. 31-32, 1998).

A *Erfahrung* refere-se àquelas pessoas que são capazes de viver a experiência formativa. Para elas, o sentido da vida não está no colecionamento de fatos sobrepostos. Elas extraem das situações que vivenciam uma compreensão da vida humana. Esta atitude refere-se a pessoas que são capazes de sentir e de se expressar.

Erfahrung modifica, altera, ensina. *Erlebnis* apenas acrescenta passagem do tempo. *Erfahrung* relaciona, também, a possibilidade de rememoração de vínculos coletivos estruturadores da própria individualidade. *Erlebnis* VS, *Erfahrung* – eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão, a vida que se dissipa e a vida que se vive de fato, em extensão profunda (RAMOS-DE-OLIVEIRA, p. 31-32, 1998).

É por essa razão que a arte é tão cara para os frankfurtianos, pois ela reserva em si este poder de fazer aflorar a capacidade do homem de experienciar a vida, por mais recalcada que ela tenha se tornado, pelas condições de vida social. A estética tem a capacidade de “transmutar o cotidiano em mergulho e elevação ao mais íntimo do ser e do ser-aí, ou seja, *Da-sein*, da existência como fenômeno exclusivo do ser humano. Eis o insubstituível significado da arte para a existência humana” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, p. 33, 1998). A arte nos desperta. A semiformação nos torna opacos. A estética nos acorda para a vida, nos faz correr riscos. A indústria cultural nos adormece e nos torna insensíveis para o sofrimento humano.

São referência para Adorno também os conceitos lembrança, ou *Andenken* e rememoração, ou *Eingedenken*. *Erlebnis* está para *Andenken* assim como *Erfahrung* está para *Eingedenken* (RAMOS-DE-OLIVEIRA, p. 34, 1998). Como dizia Benjamin ([1940] 1996) no ensaio *O*

Narrador: “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, [1940] 1996, p. 223).

A *Bildung*, na tradição germânica, refere-se à relação dialética entre dois significados: a autonomia e a adaptação. Estes dois polos, interagindo entre si, representam a capacidade humana de lidar com as questões do espírito – questões da ordem das artes, religião e intelectuais. Ao mesmo tempo em que compreendem a exigência de formar seres humanos que fazem parte do produto/processo, constituem uma dada forma de organização social. “O conceito de *Bildung* revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação” (PUCCI, 1998, p. 90). O desafio está em conseguir ser autônomo, ciente que esta se realiza em planos concretos da vida. É saber se adaptar sem se deixar subjugar. É saber da força das estruturas sociais sobre os comportamentos humanos, mas consciente de que estas estruturas foram construídas historicamente pelos sujeitos e que eles mesmos podem desarticulá-las.

O grande problema da semiformação é a força que a esfera adaptativa consegue ter na determinação dos sujeitos. A formação cultural perde seu sentido e torna-se instrumento da indústria cultural. Este processo danificado passa a ser identificado como a *configuração da vida real*: este poder da esfera adaptativa faz predominar a sujeição do existente por outro existente, acomodação à natureza e autolimitação de suas possibilidades (PUCCI, 1998).

É importante observarmos que Adorno não afirmou que a formação crítica situava-se somente na esfera da autonomia. Ela se encontrava exatamente na tensão entre esta esfera e a da adaptação, que era a forma de vida social representada como possibilidade.

Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas, sejam elas do espírito ou da natureza, de soberania ou de acomodação, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, presta-se à ideologia e promove uma formação regressiva ou involução (ADORNO, 1966, p. 19).

A formação limitada a uma dessas esferas se transformaria em processo ideológico e promoveria a barbárie. Relegada a uma dimensão, a experiência formativa se transfiguraria em engodo. A *Bildung* ocorre entre a preparação dos homens para a realidade e sua desconfiança sobre este real. É a contradição que cria condições de resistência e de realização do projeto cultural presente na estética.

A adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (PUCCI, 1998, p. 93).

Adorno estabelece uma clara diferença entre semiformação e ignorância. A ignorância, ou não-cultura, representa o desconhecimento do sujeito sobre determinada questão. Este desconhecimento indica que há algo a ser conhecido. A semiformação, no entanto, não vai significar meia formação ou formação incompleta. Ela é muito pior que isso. Ela dá a impressão de uma formação, porém é uma formação danificada. Neste quadro, os sujeitos têm a impressão de que conhecem o que há para ser conhecido e perdem a curiosidade sobre o real. O desconhecimento é substituído pela deformação da realidade, apresentada como a única possibilidade de verdade. Associada à indústria cultural, com seus apelos tecnológicos e artimanhas, a semiformação torna-se uma arma perigosa. “O entendido e o experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO *apud* OFFE, 1990, p. 49). O domínio econômico e político é muito mais viável quando as consciências estão tomadas por verdades manipuladas.

O sujeito que desconhece e que tem consciência disso pode escapar da semiformação. A mera ingenuidade e a simples ignorância permitem uma relação imediata com os objetos e, “em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles que não são inteiramente domesticados – podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural” (ADORNO *apud* OFFE, 1990, p. 49).

Apesar de a semiformação ser onipresente, a formação cultural não desapareceu. É um dos papéis da educação desvendar os elementos formativos presentes nas fissuras da indústria cultural e trazê-los à tona. Estes elementos formativos estão nas diversas atividades do mundo do trabalho. Por meio de um processo socrático de despertar crítico, as pessoas começariam a perceber que a realidade presente não denota todas as possibilidades da vida social. Por meio deste despertar, as pessoas darão continuidade ao projeto humano de construção da formação cultural e “trabalharão energicamente para fazer uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO *apud* PUCCI, 1998, p. 98).

A negação das condições sociais para a formação trouxe como consequências: “a eliminação dos momentos de diferenciação; a poda do espírito crítico; a atrofia da espontaneidade; a adulteração da vida sensorial” (PUCCI, 1998, p. 103).

O projeto de resgate da experiência formativa foi um dos principais objetivos de Adorno em seus estudos. Esse resgate, porém, não é algo que se restrinja às questões educativas e pedagógicas. Obviamente, este não é um problema relativo às salas de aula. Suas raízes encontram-se na forma de organização capitalista das sociedades modernas, desde o desenvolvimento da burguesia, momento em que houve um rompimento drástico entre os valores universais e a sua efetiva realização na sociedade de classes. Para que a experiência

formativa voltasse a ser o tom do processo de socialização cultural, seria necessário que as condições sociais e materiais de produção fossem alterados.

2.5.2 Halbbildung

“*Adultos engolfados na vida danificada*” (ADORNO)

No texto *Teoria der Halbbildung* (1966), traduzido para o português por Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu, com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira, em 1996, e publicado na revista *Educação e Sociedade*, Adorno discute o processo global de produção do alheamento do homem das condições reais de vida social. É feita uma análise social crítica das evidências de não realização do ideal iluminista da *Bildung* nas relações sociais amplas.

O texto *Teoria da Semicultura* (termo utilizado na tradução citada anteriormente) apresenta duas reflexões importantes: “a) como o capitalismo tardio educa/forma seus reprodutores/clientes através da negação da formação cultural; b) ao mesmo tempo, como, a partir da semiformação generalizada, se resgatar a *Bildung* (cultura/formação cultural) para os construtores da sociedade em que vivemos” (PUCCI, 1998, p. 89).

É curioso percebermos que Adorno escolhe escrever um texto sobre a Teoria da Semiformação, e não Teoria da Formação. Pucci (2007) nos ajuda a compreender as razões de tal escolha. A negativa contida no título vem desvendar um processo crescente na sociedade na década de 1950 e que prometia tornar-se a tônica do sistema de formação cultural. A negatividade também reforça o que Adorno concretizou no livro *Dialética Negativa*, em que postula a importância da análise reversa dos fenômenos sociais. Além disso, Adorno

acreditava que a área da sociologia e a da educação demandava uma análise que fugisse à tentação da positivação de suas teorias e fenômenos.

O conceito de semicultura, como elemento de crítica da ideologia, revela-se no fato de que aquela não corresponde propriamente à falta de cultura, mas a um processo planejado de abortamento das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, que, segundo Adorno 'poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia' (DUARTE, 2003, p. 96).

Pucci (1998, p. 110) descreve as seguintes contribuições do texto *Teoria da Semicultura* para a educação: fertilidade do método da dialética negativa aplicada à educação; importância de se resgatar no processo educacional a experiência formativa; educação enquanto *Aufklärung*; extensão/compreensão da categoria educação; e problemática da consciência crítica.

Adorno não restringe processo formativo à educação escolar; ele se refere ao processo de maior grandeza presente na sociedade de formação cultural, além da de conteúdos científicos formais. A análise que ele desenvolve deste sistema é sociológica. Vale lembrar que na época da redação original do texto Adorno já havia voltado para Frankfurt e ocupava o cargo de Professor de Sociologia. Esta ocupação teve grande significado na obra do filósofo.

O que Adorno percebe é que o aumento das oportunidades de estudo e as reformas no sistema educacional não resultaram em melhor formação para o povo. Estes, ao serem *agraciados* com o *direito* à escola, tiveram a impressão de tratamento igualitário. Entretanto, o novo sistema massificado de educação ajudou a proliferar uma forma danificada de compreensão do mundo. A deformação de suas consciências foi construída com base em de um sistema de ensino ideológico e equivocado, pois “tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional” (VILELA, 2009, p. 16).

Esse processo de deformação acontece por causa da força da indústria cultural, que bloqueia a capacidade das pessoas de fazerem experiências, forjando a adaptação conformada e indiferente à ordem social:

A semiformação fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade; a semiformação aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como válido, o falso como verdadeiro (VILELA, 2009, p.16-17).

Adorno se colocava contra a formação do que denominou “*well adjusted people*”. Essas são pessoas que deixaram que suas consciências fossem tomadas pela esfera adaptativa da educação. São os tipos próprios da sociedade administrada:

Sintomas de colapso da formação cultural: tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. [...] a semiformação prende-se de maneira obstinada a elementos culturais aprovados, administrados, e se constitui no símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação (PUCCI, 2007, p. 144).

Com o texto *Teoria da Semiformação*, Adorno nos mostra que a indústria cultural tornou-se o grande elemento de educação das massas. Ela ensina a todos a obediência aos poderes constituídos e o conformismo (DUARTE, 2003).

Fiel, porém, à sua perspectiva de Dialética Negativa, Adorno nos apresenta no citado texto fagulhas de esperança, capazes de fomentar a consciência e a resistência, para a construção de um sistema educacional voltado para a realização do projeto do esclarecimento.

3 A DIALÉTICA NEGATIVA DE THEODOR ADORNO

Em 1966, Adorno publica o livro que passou a ser uma de suas grandes obras, ao lado da *Teoria Estética*. Considerado por muitos um marco da Teoria Crítica, a *Dialética Negativa* contém o fechamento das ideias de Adorno sobre a crítica à sociedade tecnificada e imersa na racionalidade instrumental:

As ciências, diferentes da filosofia, pelo fato de estarem imbricadas em “normas”, procedimentos, metodologias e pressupostos quase inquestionáveis (se não fosse assim dificilmente caracterizar-se-iam ciência) são responsáveis pela passagem da passividade para a proatividade no processo de mudança e controle da natureza. Os instrumentos, objetos, conhecimentos ou produtos das ciências formam a prova material de que é possível que determinadas leis da natureza sejam entendidas, sobretudo, quando os indivíduos se tornam os senhores da mudança da realidade (FARIA; MENEGHETTI, 2007).

Já no início do sumário do livro, Adorno alerta-nos para o estranhamento de muitos com o título adotado: “Dialética Negativa”. Por defender um tipo de dialética sem síntese, “desconcerta até alguns de seus simpatizantes, enquanto provoca em outros críticos francamente hostis a ela uma reação tão virulenta quanto equivocada, já que a classificam como irracionalista” (PUCCI, GOERGEN e FRANCO, 2007 p. s. n.).

Ela se apresenta como uma “teoria da não-identidade entre sujeito e objeto no interior da ordem social vigente. [...], na qual a lógica da dominação é desvendada quando se assinala que essa lógica da dominação é a ilusão necessária da identidade do objeto, da própria lógica das relações sociais” (VILELA, 2009, p. 6). Desta maneira, ela deve ser capaz de descobrir as razões que configuram o homem como incapaz de passar por experiências formativas e experienciar a realidade para além da aparência.

Adorno ([1967] 2009) realiza o que foi considerado um “novo giro na filosofia” ao desarticular a lógica identificatória da dialética, derivada de uma visão idealista da filosofia. Ao desenvolver o conceito de Dialética Negativa, propõe uma dialética sem síntese e sem a tentativa de classificar a totalidade dos fenômenos sociais pelas categorias de análise. Esse giro na filosofia parte de um materialismo não-dogmático, caracterizando a idéia como objeto e desvelando o sentido dos conceitos, por meio do seu próprio processo de constituição:

A dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que ele, de fato, deve ser [...] e no lugar do falso conceito, revela-se sua materialidade, é revelado, então, o primado do objeto¹⁰, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO, 2009, p. 195 e 197).

Por meio dela torna-se possível empreender uma crítica social. Adorno reforça, a todo momento, que só se pode evidenciar as falhas de determinado sistema se são enxergadas saídas. No caso deste autor, as saídas são do âmbito da estética e da crítica imanente conforme estabelecida na Dialética Negativa. Explica Jameson (1997, p. 104):

A filosofia “crítica” ou “negatividade-dialética” de Adorno – não mais tomado como método, mas como conjunto de resultados e conceitos filosóficos substanciais – pode, nesse sentido, ser considerada correspondendo ao que Sartre (de maneira não totalmente feliz) chamou “ideologia”, uma correção à concepção do marxismo como a “única filosofia insuperável de nossa época”, uma flexibilização daquilo que havia enrijecido dogmaticamente esse último, e uma lembrança dessas questões – com tanta freqüência chamadas “fator subjetivo”, consciência ou cultura – que se situam além de suas fronteiras oficiais.

Também nas palavras de Vilela (2009, p. 4), o conceito de dialética negativa “encarna a perspectiva ideológica do projeto da Teoria Crítica: o desvendamento dos problemas da sociedade implicava em recusar sua permanência e implicava em que a teoria tinha o compromisso de apontar possibilidades de agir sobre eles”.

¹⁰ Adorno não estabelece uma prioridade hierárquica entre sujeito e objeto. Sua perspectiva materialista não dogmática refere-se ao fato de a ideia ser objeto. Trata-se, portanto, de mais sujeito no processo dialético.

A análise da ideologia para Adorno consiste na confrontação dialética entre o aparente e o real para fazer emergir a pretensão da “ideologia em se passar por verdade, para tornar explícitas a consistência e a inconsistência daquilo que nomeia como realidade” (VILELA, 2009, p. 5).

Deliberadamente, evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino, a dialética negativa é, ao mesmo tempo, a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido e de negá-lo com a intenção de construir outra situação social (THEUNISSEN, 1983, p. 44 *apud* VILELA, 2005, p. 4)

A grande contribuição desta teoria está em buscar resgatar a historicidade dos fatos – “tentar encontrar no coração desses momentos os apelos de sua historicidade” (PUCCI, 1998, p. 110) – sem submetê-lo à lógica da identidade entre as categorias teóricas e uma realidade particular. A crítica imanente é exatamente a postura crítica de buscar reistoricizar os fatos sociais, sem colá-los às categorias (mesmo as ‘críticas’) preexistentes. Por isso, Adorno adota como eixo a máxima de se confrontar o conceito pelo conceito. Para Adorno, apenas o conceito pode dizer o que o conceito é. “Apenas na objetivação do conceito é possível desvelar o que o conceito encerra” (TIEDEMANN, 2005 *apud* VILELA, 2009, p. 5). Por isso Adorno ([1967] 2009) utiliza-se da palavra *conceito* para designar seu processo de dialética negativa. O conceito *é*, no sentido que os objetos tem primazia, porém ele se constitui enquanto objeto a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos e pela sua historicidade (do próprio objeto). Por isso, Adorno utiliza-se das matrizes Expressão e Constelação de Ideias para buscar desvendar o conceito pelo conceito.

A atitude de identificar as realidades particulares nas categorias idealmente concebidas sobre a própria realidade é ideologia. Se elas não permitirem questionamento acerca de sua própria relevância e poder explicativo de situações particulares, tornam-se matrizes de alienação,

mesmo quando são categorias explicativas em oposição ao sistema capitalista. Essa é uma das principais restrições de Adorno às filosofias idealistas, pois elas identificam totalitariamente as categorias abstratas nas particularidades da realidade concreta:

Na Alemanha, persiste a tendência para revestir os fenômenos para completamente materiais da *práxis* com pretensiosas categorias, as quais adotam hoje em dia, uma tônica nitidamente existencial e ontológica (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978b, p. 126).

O termo *crítica imanente* já estava presente nas teorias marxistas. Adorno o reconstitui como a necessidade de recuperar a primazia do objeto:

O procedimento imanente como o mais essencialmente dialético [...] leva a sério o princípio de que não é a ideologia em si que seria falsa, mas a sua pretensão de coincidir com a realidade. Crítica imanente de formações espirituais significa entender, na análise de sua estrutura e de seu sentido, a contradição entre a idéia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que expressa a consistência e a inconsistência dessas formações em si, em face da constituição do estado de coisas existente (ADORNO, *apud* COHN, p. 88).

Para Duarte, (2007) a Dialética Negativa é constituída de duas facetas importantes: a Expressão e a Constelação de Ideias. A Expressão consiste na recuperação do momento expressivo da filosofia “na relação estabelecida entre expressão e irreconciliabilidade, por um lado, e impotência, por outro” (DUARTE, 2007, p. 19). Um de seus objetivos principais é a consciência por parte da filosofia da necessidade de que “o sofrimento radical experimentado pelo homem contemporâneo, atônito diante da opressão e massacres de efeito multiplicado pela tecnologia, manifeste-se a partir do núcleo mesmo do discurso filosófico, não como algo externo, adicionado a partir de fora” (DUARTE, 2007, p. 19).

Outra faceta importante de Dialética Negativa é a incorporação do procedimento constelatório. “as ideias [...] são constelações – configurações que não descrevem, não

conceituam nem enquadram os fenômenos, mas constituem, por outro lado, sua interpretação objetiva” (DUARTE, 2007, p. 24).

Elas relacionam-se às coisas como as constelações às estrelas. Isso quer dizer antes de tudo: “elas não são nem seus conceitos, nem suas leis. Elas não servem ao conhecimento dos fenômenos e esses não podem ser, de modo algum, critérios para a existência de ideias. Ao contrário, o significado dos fenômenos para as ideias se esgota nos seus elementos conceituais [...] as ideias são constelações eternas e, no que os elementos são concebidos como pontos naquele tipo de constelações, os fenômenos são, simultaneamente, fracionados e salvos (ADORNO, 1996 *apud* DUARTE, 2007, p. 24).

Duarte (2007) ressalta que essa peculiaridade da teoria proposta por Adorno vai na contramão da tendência filosófica e social da época, que buscava classificar os elementos particulares em esquemas mais amplos, capazes de abranger o máximo de situações sociais, criando-se uma espécie de lógica superestrutural. Adorno, no entanto, reforça que a verdadeira dialética é aquela em que são preservadas as particularidades do objeto, inserindo-o em um acervo crítico amplo.

O sentido imanente seria obstruído pela aparência, em que ideias se realizam ainda que como felicidade na infelicidade, ruptura privada da alienação ou eternização do transitório. Ou seja, como falsa realização, ou melhor: realização da falsidade. ‘O novo da indústria cultural’ – atualização da função ideológica – ‘é o primado imediato e confesso do efeito’. O efeito seria justamente a subjetivação do sentido, a privatização da práxis, a remissão moral da realidade prejudicada (MAAR, 1998, p. 46).

Muitos estudiosos da Dialética Negativa buscam extrair dela uma proposta metodológica de análise social. Esta metodologia tem início na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) e é depois amadurecida na *Mínima Morália* (1993) e finalmente apresentada no livro em questão.

Explorar esta proposta metodológica tem sido a agenda de muitos pesquisadores que trabalham com o legado de Frankfurt, incluindo aí os chamados intelectuais da terceira geração. Muitos deles têm como objeto de análise a educação e a escola, reforçando a proposta desta tese¹¹.

3.1 Dialética Negativa e o Primado do Objeto em Adorno

Quando nos referimos à obra *Dialética Negativa*, de Adorno, precisamos compreender o significado que ela ocupa na própria produção teórica do autor. O ano de 1961 ficou marcado pelo debate entre Popper e Adorno acerca do tema “metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais”. Cada filósofo defendeu visões muito distintas sobre a concepção de metodologia nas ciências sociais e a forma científica adequada de condução de pesquisas empíricas no campo.

Embora criticados pelo clima ameno de suas apresentações – Dahrendorf (1973) escreveu sobre o despontamento de todos com o *corpus* das apresentações¹²- ambos os palestrantes foram fortemente marcados pelo debate. Podemos perceber tal impacto pelo fato de que após o Encontro o debate manteve-se em publicações ao longo de quase dez anos. Podemos incluir neste inventário as obras de Popper *Lógica das Ciências Sociais* (1978) e *A Miséria do Historicismo* (1980), consideradas respostas à Adorno. Este, por sua vez, foi impulsionado a escrever o livro *Dialética Negativa* ([1967] 2009).

¹¹ Empreendimentos desta natureza é que ilustram o trabalho desenvolvido pela “terceira geração” de estudiosos da Escola de Frankfurt

¹² O clima de cordialidade entre Popper e Adorno acabou frustrando a todos os participantes, que aguardavam defesas calorosas de pontos de vista, dada as grandes e irreconciliáveis diferenças entre as perspectivas de ambos sobre o tema.

Estas obras – reconhecidas pelos estudiosos do filósofo como continuidade – podem ser consideradas uma forma de posicionamento crítico de Adorno em relação à necessidade da pesquisa sociológica de lidar com dados empíricos. Não somente na *Dialética Negativa* encontramos esta referência, mas em todo o seu percurso teórico.

A primazia do objeto sempre foi para Adorno uma questão importante. Desde o início de sua carreira na universidade já encontramos suas críticas à visão idealista de mundo. Podemos citar seus escritos sobre música e a crítica ao idealismo alemão. Porém, com o retorno de Adorno à Alemanha e à Universidade de Frankfurt após a Segunda Guerra, estas questões ficam mais latentes para o cientista social¹³. As contribuições que podemos perceber foram: o fato de o autor ocupar uma cadeira na escola de Sociologia da Universidade de Frankfurt, não mais professor de filosofia; suas experiências largas em pesquisa empírica, principalmente no período em que ficou nos EUA; e o amadurecimento de sua concepção de crítica social. Não podemos deixar de citar a motivação pessoal do autor com seu retorno ao país natal em compreender, de maneira empírica, como Auschwitz foi possível.¹⁴

Esses fatos marcaram a produção teórica do autor, fazendo com que sua tese sobre a primazia do objeto ficasse cada vez mais evidente. O debate com Popper, em 1961, pode ser considerado um marco. As publicações de Popper posteriores ao debate estimularam Adorno a escrever o livro *Dialética Negativa*, obra que apresenta a resolução do autor sobre o primado do objeto, opondo-se à tradição filosófica alemã do idealismo, bem como com a

¹³ Adorno era avesso, por princípio, a uma delimitação disciplinar da filosofia e da sociologia (ADORNO, 1973, 1993, 2009).

¹⁴ Adorno refere-se a esta motivação pessoal em diversos escritos e cartas aos colegas Thomas Man, Umberto Eco, etc. Muitos de seus biógrafos revelam que Adorno sofreu bastante por ter ficado isolado nos EUA, sem notícias claras sobre o que estava acontecendo na Alemanha e Europa. Quando terminou a Segunda Guerra e vários dados foram divulgados para o mundo, Adorno tornou-se ciente das atrocidades dos campos de concentração. Ele revela em cartas aos colegas que voltaria para Alemanha e se comprometeria a compreender como um país tão desenvolvido, berço dos grandes pensadores do mundo, pátria dos filósofos idealistas e críticos, permitiu que Auschwitz acontecesse.

nascente corrente fenomenológica de pesquisas no campo social, tal como elas se apresentavam como corrente filosófica à época.

É neste contexto que nasce a obra *Dialética Negativa* e nela a confirmação teórica de Adorno sobre a primazia do objeto. Esse posicionamento de Adorno não poderia ser compreendido sem, ao menos, a noção das constelações de ideias presentes. Segue uma breve discussão sobre o referido debate. Chamaremos esta seção de *Prenúncios*, buscando reforçar a expressão que este evento teve sobre o autor.

Expressão de sua própria teoria, Adorno transformou o debate com seu “*oponente*” Popper em uma experiência formativa, submetendo seus conceitos ao crivo da crítica, analisando seus significados e seus direcionamentos ideológicos. Esteve aberto para ouvir o outro e para buscar compreender as razões que fizeram com que Popper construísse a realidade da forma como apresentava em sua palestra. Tornou suas ideias em objetos e analisou as expressões que elas possuíam. Foi verdadeiramente crítico!

3.1.1 Prenúncios

Em 1961, a Sociedade de Sociologia Alemã promoveu um congresso sobre metodologia científica aplicada às ciências sociais, para o qual foram convidados diversos teóricos, tais como Dahrendorf, Habermas, Albert e Pilot. Dentre os diversos debates que ocorreram neste evento, o mais famoso foi o travado entre Karl Popper e Theodor Adorno, confrontando-se os potenciais tanto do positivismo quanto da dialética como modelos de pesquisa das ciências

sociais. Este debate ficou conhecido como “A disputa do Positivismo na Sociologia Alemã” (BARRETO, 2001).

Popper (1973) defendeu a tese de que a observância estrita aos princípios básicos da lógica formal cartesiana era o fundamento para se assegurar a “cientificidade” e a “objetividade” do pensamento teórico. Essa seria a única forma de se evitar a armadilha da “pseudociência”, que ele vinculava ao marxismo [daí sua crítica ao materialismo histórico ou historicismo de Marx], à astrologia e à psicologia freudiana. Ele pretendia estimular a realização de um tipo de ciência (Ciência social, que denominava de racionalismo crítico) que, aos seus olhos, mostrava-se como a verdadeira, a autêntica, tomando como exemplo a teoria da relatividade de Einstein. Segundo ele, a ciência social podia superar o formalismo absoluto do positivismo do século XIX (Comte) e as pretensões das teorias críticas da sociedade, que ele não considerava ciência.

Para o teórico em questão, o conhecimento científico é “o mais seguro e fidedigno” que se pode pretender, embora esta não seja uma prerrogativa exclusiva do positivismo (BARRETO, 2001). A segurança do conhecimento científico só é alcançada por meio da pesquisa empírica, uma vez que o papel do pesquisador é apreender alguma coisa presente no real e retratá-lo da forma mais fidedigna possível. “A preocupação de caracterizar a ciência empírica por oposição a outras construções teóricas, a importância concedida à lógica na construção da metodologia e o valor atribuído à experiência como instância de teste para hipótese ou teorias” (CARVALHO, p. 65, 1994) foram, então, os princípios básicos da concepção de metodologia científica de Popper.

Popper apresentou suas ideias em teses enumeradas, partindo do ponto central de oposição entre o conhecimento e o não-conhecimento (ignorância). Argumentava:

O conhecimento não começa de percepções ou observações ou de coleção de fatos ou números, porém, começa, mais propriamente, de problemas. Poder-se-ia dizer: não há nenhum conhecimento sem problemas; mas, também, não há nenhum problema sem conhecimento. Mas isto significa que o conhecimento começa da tensão entre conhecimento e ignorância (POPPER [1961] 1973).

Dessa afirmação decorre a sexta (e principal) tese da exposição do autor, por meio da qual ele reafirmou a importância do princípio da refutabilidade. Com base nisso é que ele criticava o marxismo e a psicanálise, porque seriam dogmáticos e porque suas afirmações não passíveis de teste, uma vez que expressariam muito mais uma questão de valor do que um princípio científico.

Em posição contrária, Adorno procurou esclarecer a respeito da adequação do método dialético à pesquisa em ciências sociais, afirmando que o positivismo¹⁵ valoriza a racionalidade instrumental, o que acabava induzindo a um comportamento astucioso por parte do pesquisador, voltado para ajustar suas descobertas ao que é socialmente aceito e vigente. Adorno argumenta, ainda, que a neutralidade científica é ideológica e que é preciso desenvolver uma razão emancipatória. “A razão converteu-se em uma razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipatório original, transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, substrato comum da alienante ciência e técnica positivista” (FREITAG, 1986, p. 35).

Inerente, então, a esses pontos de vista duais, coloca-se a questão da posição do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Para Popper, a objetividade e a máxima neutralidade possível devem ser guias por meio dos quais o pesquisador conduzirá sua trajetória. Passa a ser

¹⁵ No discurso de Adorno é necessário recuperar que o autor se opõe a todas as formas de ciência consideradas como “positivismo”, sendo aquelas cujas dimensões de ciências apenas confirmavam o estabelecido. Adorno não se refere ao positivismo somente como ele aparece em Comte.

fundamental respeitar, então, o princípio da não-contradição e da conexão irreversível causa-efeito (MUSSE, 2005).

Em relação a este aspecto, Adorno apressou-se a promover um dismantelamento desta lógica, na medida em que questionava fortemente a capacidade dos dados de refletirem o real, em sua totalidade. Para ele, a confiança dos pesquisadores positivistas nas evidências previamente calculadas não passava de mera ilusão de que a realidade é a soma de fatos que se apresentam em uma lógica linear. O problema crucial para Adorno não se restringia a uma questão de método de pesquisa, ou seja, de adoção de técnicas quantitativas ou qualitativas de pesquisa, mas sim à escolha entre mirar os fins e adequar os meios para atingi-los ou mirar os meios para que eles se adequassem aos fins.

Uma questão enfatizada por Adorno é que os positivistas (e adeptos da racionalidade instrumental) não revelavam a quem servia a racionalidade científica e de onde ela derivava. Na perspectiva adorniana, portanto, a defesa da neutralidade científica se mostrava impregnada de conotação ideológica, sendo preciso fomentar a propagação de uma razão emancipatória capaz de sobrepujar a razão utilitarista, a fim de libertar as pessoas da dominação à qual estão subjugadas por aqueles que afirmam deter o conhecimento (e poder), manipulando as verdades para a consolidação de sua superioridade social e econômica.

Em relação às duas primeiras teses de Popper (o conhecimento abundante e o não-conhecimento), Adorno afirmou até concordar com elas, porém evidenciou a ingenuidade de seu oponente, mencionando que o princípio da contradição estava sempre presente no conhecimento e que era justamente a partir da análise dessas contradições que as teorias seriam construídas. Isso se dava, de acordo com o autor, devido à complexidade dos objetos

das ciências sociais: o homem e a sociedade. Ele defendia que estes objetos não poderiam ser reduzidos a elementos homogêneos, extraídos do contexto histórico, para serem analisados em laboratório e depois devolvidos ao seu ambiente “natural”:

O ideal de conhecimento de uma explicação unívoca, simplificada ao máximo, matematicamente elegante, fracassa quando o próprio objeto, a sociedade, não é unívoca, nem simples, nem tampouco se sujeita de modo neutro ao arbítrio da formação categorial, pois difere daquilo que o sistema de categorias da lógica discursiva antecipadamente espera. [...] Por isso, os procedimentos da sociologia devem curva-se ante o caráter contraditório da sociedade, caso contrário, o empreendimento das ciências sociais corre permanentemente o risco de, por amor à clareza e à exatidão, passar ao largo daquilo que quer conhecer (ADORNO, 1973).

Fica patente o desacordo das duas correntes acadêmicas em relação à base epistemológica das ciências sociais: para Popper consistia na comprovação empírica de fatos, em busca da verdade; e para Adorno significava a construção de teorias direcionadas à emancipação social. Nas palavras do autor, “a desistência da sociologia de uma teoria crítica da sociedade é resignada: não se atreve mais a pensar o todo porque não vê como alterá-lo” (ADORNO [1961] 1973).

3.1.2 Adorno Materialista

A tese do primado do objeto em Adorno é pouco estudada e compreendida, apesar de ser central na concepção de mundo do filósofo. Adepto ao que Maar (2006) considerou como um materialismo não dogmático, Adorno posiciona-se criticamente ao idealismo, que, em sua concepção, ao manter-se como perspectiva da dialética, a embrutece. Adorno inaugura uma vertente filosófica baseada na crítica ao idealismo (MAAR, 2006).

Pensar é sempre pensar em algo. A materialidade das ideias não pode ser suprimida. O Espírito é material. Os conceitos são materiais. A materialidade do mundo objetivo, porém, é fruto da consciência e o “pensar em relação à realidade [...] é pensar sobre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 134). A capacidade do sujeito de lidar com a característica dialética do real é a própria experiência.

Para Adorno, havia na filosofia dois parâmetros apresentados por Horkheimer (MAAR, 2006, p. 134) como “teoria tradicional e visão dogmática”. A concepção tradicional é representada pelos pressupostos idealistas de Husserl e Heidegger. O primeiro falhou ao encerrar seu idealismo em uma concepção metafísica do objeto “pela via da intuição e da intencionalidade” (MAAR, 2006, p. 134). O segundo incorreu no erro de inflar a parcela adaptativa do real, legitimando o concreto à existência, reificando a experiência humana. Outra vertente do pensamento tradicional é o positivismo, que valorizava a apreensão imediatista da realidade, identificando-a à realidade total. Essas visões sobre o mundo demonstravam, na concepção de Adorno, a dificuldade da filosofia em lidar com o mundo empírico e a “experiência no âmbito da racionalidade” (MAAR, 2006, p. 134).

A vertente dogmática da filosofia era representada pelo materialismo, considerado por Adorno raso e ideologizante, “escamoteando qualquer consciência discordante do existente” (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 135). Na concepção de Adorno, seria improvável que o materialismo tivesse uma compreensão adequada do sujeito, pois a objetividade seria reduzida aos termos concretos de sua configuração. A subjetividade dialética seria, destarte, relegada ao campo da utopia. Para Adorno, o conceito de dialética tem tido um significado particular, inclusive nas teorias marxistas, qual seja uma maneira eminentemente idealista de

compreensão do mundo empírico, criando uma lógica identificatória entre as realidades particulares e o “movimento específico na história” (HORKHEIMER *apud* MAAR, 2006, p. 135). Essa perspectiva crítica sobre o mundo é insuficiente porque busca afirmar seu conteúdo subjetivo como domínio do mundo pelos conceitos, mesmo quando a realidade empírica mostra caminhos contrários. A dialética deve, portanto, ser apresentada sob dois aspectos. Primeiro, a situação analisada deve ser considerada sob seu aspecto de constituição dialética. Nenhum ponto de partida é estanque. Segundo, não há sentido desenvolver uma análise dialética se esta não estiver apontando para uma situação concreta, imediatamente presente. A dialética é co portadora de uma tensão para ir além de si mesmo. “O conceito que é dado já conteria em si o conceito para ir além de si” (HORKHEIMER *apud* MAAR, 2006, p. 135). O conceito está no real; ele é parte integrante do real, mas aponta para além dele.

Dessa maneira, a função do conhecimento dialético seria gerar “imagens dialéticas”. *Imagens* porque não se trata de criar entes, conceitos; trata-se de visualizar um objeto imediatamente disponível, mas cuja concretude não esteja ligada à percepção sensorial – antes, apreendidas no imbricamento de suas condições sociais. *Dialéticas*, pois refere-se a conceitos que apontam para além de si, não havendo a necessidade de identificação com condições gerais da vida social. Eles alcançam outras situações históricas concretas, sem abandonar sua materialidade.

Seguindo a construção teórica de Adorno sobre a primazia do objeto, temos que a idéia é objeto; conceito concreto da realidade factual. Assim também o é o sujeito. Significados em seu materialismo, ambos apontam para o sentido que a experiência humana detém nas condições dadas da vida social. Eles apontam para a realização da idéia na vida concreta. Esse é o conceito de expressão de Adorno, já discutido em seções anteriores neste trabalho.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a idéia e sujeito são objetos – concebidos em sua forma material de vida – é também seu contrário, sua negação, pois suas condições atuais de concretude não os limitam à identificação total com a realidade. Ao mesmo tempo em que são matérias são ideias. Eles se constituem como seu contrário. Esse é o conceito de constelação de ideias igualmente discutido anteriormente neste trabalho.

O sentido material da tese de Adorno é sua vinculação com a compreensão: a) da *expressão* dos objetos (lembrando que ideias e sujeitos também são objetos), ou seja, possibilidade concreta, factualidade; b) das *constelações de ideias* que os geram (a revelação de seus vínculos históricos e condições concretas de realização); c) da capacidade de *experiência*¹⁶ do homem no mundo, ou seja, a faculdade do sujeito de ser sujeito, de experimentar o mundo em suas condições concretas de realização e de vislumbrar a existência para além do “aí está”. Esta possibilidade de *experiência formativa* (conceito tomado de Kant) é elemento do *esquematismo kantiano* apontado na obra de Adorno por diversos autores (vide DUARTE, 2007 e RÜDIGUER, 2004, por exemplo). Esse esquematismo refere-se à capacidade dos sujeitos de interpretarem o mundo, significando-o, julgando-o e prospectando ações humanas mais esclarecedoras na vida em sociedade. Todos estes elementos (expressão, constelação de ideias, experiência formativa e esquematismo kantiano) constituem o conceito de imagens dialéticas e reforçam sua tese de primazia do objeto.

Colocado dessa forma, *imagens dialéticas* referem-se à tarefa da filosofia da história, que seria a de “construir ideias que, sem ultrapassar o conjunto do material dado de modo

¹⁶ O conceito de experiência, conforme utilizado por Adorno difere da concepção empirista. Esta define a experiência como a identificação do particular com as categorias do real preestabelecidas. Para Adorno, experiência indica a possibilidade do outro, diverso à categoria identificatória. Experiência não remete à simples dedução (MAAR, 2006).

confiável, detenha mesmo assim poder revelador do ordenamento deste material na realidade efetiva” (HORKHEIMER *apud* MAAR, 2006, p. 136).

A tese idealista apresenta pressupostos que, na visão de Adorno, não promove um movimento dialético. A lógica é a da reificação, mediante o uso dos conceitos e da estrutura conceitual como forma de afastamento do sujeito do conhecimento do objeto. Essa reificação é fruto do pensamento da identidade, “havendo um domínio reificado da falsa objetividade no pensamento resultante da dialética entre dominação da natureza e domínio social” (MAAR, 2006, p. 136).

Adorno trata da tese do primado do objeto em diversos momentos, por exemplo, na obra *Dialética do Esclarecimento*, no texto introdutório intitulado “Crítica Cultural e Sociedade”, do livro *Prismas*, e no texto “Ensaio como Forma”, todos estes escritos no período das décadas de 1945-50 (MAAR, 2006). A expressão *primado do objeto* aparece na obra de Adorno, no entanto, em um seminário na Universidade de Frankfurt, em 1962, intitulado “Marx e os Conceitos Fundamentais da Sociologia” (MAAR, 2006). Esta tese seria propriamente descrita posteriormente na obra *Dialética Negativa*. Reforçamos a importância da discussão entre Adorno e Popper como experiência que possibilitou ao autor de *Dialética Negativa* confrontar a tese da primazia do objeto e defendê-la nesta obra. Segundo Rose (*apud* MAAR, 2006, p. 138), com a *Dialética Negativa*, Adorno pretendeu “providenciar uma base filosófica e sociológica para o estabelecimento do primado do objeto e a mediação entre sujeito e objeto, sem incidir numa posição que dava suporte à prioridade do sujeito”. Ele não retira o sujeito, mas determina seu lugar na história.

A objetividade material na obra de Adorno não deve ser tomada em sentido imediato. O materialismo apresenta-se mediatizado “na figura de uma efetividade caracterizada no presente como utópica” (MAAR, 2006, p. 139). O concreto é fruto das possibilidades realizadas e das não efetivadas, no que é considerado a aparência do mundo concreto, conforme a tese idealista. Essa projeção para o futuro, própria do significado de materialismo não dogmático de Adorno, revela um mundo de experiências humanas construídas para além das condições materiais. Essas projeções, no entanto, estão enraizadas na vida concreta material, associadas às efetividades das condições culturais do homem, e essas condições são sua realização e negação, sua identificação e contradição, sua emancipação e alienação. Essa característica dialética é o cerne da crítica negativa de Adorno.

Vemos que primazia do objeto nada tem de objetivismo, mas sim de objetividade. *Ela não anula a razão* (MAAR, 2006). Ao contrário, vem na contramão da perspectiva da prioridade do “ser sobre a consciência” (MAAR, 2006, p. 139), que tem servido para o estabelecimento da *intentio recta* em seu conteúdo de verdade. Como Adorno faz isso? Ele conceitua consciência como consciência de *algo*. Para o filósofo, ela não se realiza na desvinculação com o mundo concreto. Ademais, o *ser* é também objeto – processo de contradições na realização do homem nas condições materiais de vida.

Primado do objeto quer dizer que o sujeito é por sua vez objeto num outro sentido, mais radical do que objeto. Porque não pode ser conhecido senão mediante a consciência, também é sujeito. O que se conhece mediante a consciência precisa ser algo, a mediação remete ao mediatizado. [...] Se o sujeito não é algo – e ‘algo’ designa um momento objetivo irreduzível – então não é nada; até enquanto ‘*actus purus*’ necessita a referência de um agente. O primado do objeto é a ‘*intentio obliqua*’ da ‘*intentio obliqua*’ e não a requeitada ‘*intentio recta*’; o corretivo da redução subjetiva e não o renegar de uma participação subjetiva (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 139).

Na leitura de Maar (2006), a tese do primado do objeto em Adorno é composta de dois significados: a) determinação recíproca entre sujeito e objeto; e b) estatuto real de sujeito e objeto na relação entre pensamento e mundo.

O primeiro significado vai revelar as inter-relações entre sujeito e objeto: “o sujeito é o sujeito do conhecimento, que, por sua vez, ‘domina’ o objeto, subordinando-o ao geral; mas também é um objeto entre os objetos, isto é, sujeito particular entre outros” (MAAR, 2006, p. 140). Eles estão “abertos um para o outro”: ser sujeito refere-se às suas “determinações objetivas” – o sujeito no processo de socialização, como ente transcendente – e também à “objetividade do sujeito” – atividade concreta possível. No primeiro aspecto, temos o sujeito transcendental como possibilidade; no segundo o sujeito como sujeito empírico. Isso o constitui como um agente crítico. Para Adorno a perspectiva materialista não dogmática define: “o que está em causa não é menos sujeito, mas mais sujeito” (MAAR, 2006, p. 140). O objeto, dessa maneira, é aquilo que é determinado pelo Espírito, o que é pensado, o que é trazido à consciência. O objeto é o que foi subordinado ao pensamento. Ao mesmo tempo, ele é independente do ser. Ele se apresenta à revelia do conceito.

O segundo significado vai estabelecer que a dialética entre sujeito-objeto constrói a relação entre pensamento e mundo. Essa construção, no entanto, não é harmônica. Ao contrário, sua verdade reside no desequilíbrio sujeito-objeto. O primado do objeto é a “nervura, o ponto em que a dialética torna-se materialista” (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 141). O objeto é instituído pelo ser transcendental, que é fruto das condições efetivas de sua realização. O Espírito é resultado de “um processo produtivo efetivo no trajeto da própria objetividade histórica do sujeito” (MAAR, 2006, p. 141).

Ao conceituarmos a realidade, não podemos apoiar em sua apresentação vigente (*intentio recta* – primado do sujeito, Espírito definindo a realidade, a busca da síntese na dialética Hegeliana). A realidade definida pelo objeto torna-se *intentio obliqua*. A conceituação passa a decifrar a realidade, e não a defini-la: “os conceitos não existem apenas nas cabeças dos filósofos, mas estão na realidade efetiva das coisas elas próprias, de modo que quando falamos da essência designamos precisamente o que a sociedade, sem saber, já possui em si” (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 143).

Podemos concluir, portanto, que o primado do objeto em Adorno aponta para um novo giro na filosofia, pois ele associa à experiência o materialismo não dogmático:

O primado do objeto tem a *cabeça de Janus*. Não só ele se apresenta aos diversos idealismos como sendo a verdade filosoficamente superior, mas constitui simultaneamente a expressão e crítica da situação do mundo, continuamente produzida pelos homens, bem como alienada dos mesmos (ADORNO, *apud* MAAR, 2006, p. 150. grifo nosso).

A cabeça de Janus, figura trazida por Adorno para ilustrar sua tese da primazia do objeto, revela a dupla faceta do nexos sujeito-objeto. A primazia do objeto aponta para o rompimento do que Adorno define como a força *do sujeito*: “somente o sujeito enquanto objeto – e não sujeito transcendental constituinte – estaria apto a desenvolver uma ‘experiência filosófica’ apta a apreender a objetividade para além de ela ser objeto para um sujeito cognoscente” (ADORNO *apud* MAAR, 2006, p. 141). Há, por conseguinte, condições de experiências formativas para a superação da realidade factual, porém, estas mesmas condições – “momento subjetivo”, nas palavras de Maar (2006, p. 141) – são mediados pela totalidade social.

O sentido atribuído por Adorno([1967] 2009) ao sujeito enquanto objeto torna concreta a experiência formativa, pois exige deste sujeito concreto uma interação com o mundo das

coisas e o mundo das ideias. O sujeito abstrato não enfrenta a dialética da formação crítica em um mundo capitalista, imerso na indústria cultural. O sujeito concreto dialoga com estas instâncias semiformativas a todo o tempo e busca, coletivamente, a construção de maneiras alternativas de vida social. A realização do projeto do Esclarecimento encontra-se nesta fina linha dialética entre a adaptabilidade e a autonomia.

O sujeito concreto – objeto, portanto, fruto das condições materiais de vida – é desafiado a criar seus esquematismos e sua capacidade de julgar, sob o risco de ser levado a interpretar o mundo tal como lhe é apresentado pelos esquemas prontos da indústria cultural. Mesmo a crítica torna-se esquema da indústria cultural quando parte do princípio do sujeito ideal.

A compreensão do materialismo não ortodoxo de Adorno ficou expressa no que se convencionou chamar de “projeto metodológico”, presente na *Dialética Negativa*. No item a seguir, apresentamos esta proposta metodológica e discutimos a sua perspectiva para o estudo da formação dos administradores.

3.2 A Dialética Negativa como estratégia metodológica¹⁷

A sociedade ludibria o homem de ciência com as supostas exigências concretas que lhe impõe, nega-lhe o tempo e a independência necessários à meditação e restringe o seu horizonte a fenômenos exteriores. O aspecto político dessa tendência consiste num conformismo regressivo (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978b, p. 12).

¹⁷ O conceito de metodologia utilizado nesta tese é a “maravilhosa aventura de encruzilhadas” (SALOMON, 2000), em que o pensamento crítico começa a ser verdadeiramente marcado pelas posturas dialéticas e reflexivas. Ele não guarda semelhança com o que é usado nas pesquisas de natureza positivista. Não se entende metodologia por técnicas e métodos de pesquisa.

Para apresentarmos a Dialética Negativa como estratégia metodológica nas pesquisas científicas será necessário empreender uma breve discussão sobre o uso da dialética como método de investigação científica. Buscaremos compreendê-la dentro do universo dos Estudos Organizacionais, que é o campo de estudos desta tese, a fim de situar a discussão e reforçar a importância desta escolha metodológica nesta tese.

3.2.1 Dialética: Arcabouço para Pesquisas Científicas em Estudos Organizacionais

A dialética é mais do que simplesmente um método de pesquisa. Ela pode ser encarada como um método filosófico, apresentando-se como um arcabouço fundamental para o estímulo da capacidade interpretativa e crítica dos estudiosos organizacionais em relação aos fenômenos. Nesse sentido, Salomon (2000, p. 18) afirma que a “crítica é filha primogênita da dialética”.

A adoção de uma postura de pesquisa baseada na dialética envolve compreender que o conhecimento da realidade se dá indiretamente, através de um conjunto de meios e percursos, de fases e etapas, constituindo um processo sempre inacabado e que permite apenas o acesso a verdades relativas, não absolutas. A realidade (sempre uma entre múltiplas possibilidades) apresenta-se ao sujeito como um desafio. Ela desempenha o papel do enigma da esfinge: “decifra-me ou devoro-te” (SALOMON, 2000, p. 9). Dessa forma, problematizar significa ver esta ou aquela realidade como um desafio (portanto, como um problema), realizando uma imersão para que seja possível enfrentá-lo.

O pensamento dialético se baseia no ponto-de-vista de que o conhecimento concreto da realidade não é construído por um acréscimo sistemático de fatos a outros fatos e de noções a

outras noções. Sob a ótica da dialética, o conhecimento humano se processa em um movimento em espiral, em que cada início é abstrato e relativo.

É um processo em espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética quantitativo-qualitativa – regressivo-progressiva. (KOSIK, 1976, p. 41).

A forma como o pesquisador crítico, que está na “aventura de interrogador em torno de si mesmo”, compreende o processo de problematização, reflete como ele concebe sua própria realidade. Esse processo é iniciado por um conjunto de interrogativos que proporcionam ao homem identificar a realidade, descrevê-la, interpretá-la, explicá-la, avaliá-la e prever seu comportamento futuro, agindo sobre ela e comunicando o conhecimento obtido aos seus semelhantes.

Esta questão foi muito atacada pelos positivistas e neopositivistas, que defendem o argumento de que sua postura epistemológica não é fruto de ideologia e sim da exigência da postura científica adequada ao campo da descoberta. Os dialéticos, conforme Salomon (2000), nunca se preocuparam, contudo, com esta questão. Isso porque, para eles, a própria interação entre dimensões subjetivas e objetivas do pesquisador, estruturadas em um processo contínuo de reconstrução, é que acaba sendo inerente à “lógica” das descobertas científicas. Neste sentido, não há como se mencionar que os dados podem ser “puramente” extraídos da realidade. Na concepção dialética, os dados só podem ser pensados em termos de seus referenciais políticos, sociais e econômicos. “Se o dado é fruto da experiência do sujeito, então ele é concreto (histórico, político, econômico e social). Se é concreto, é plural. Logo, não há concretamente o dado (...)” (SALOMON, 2000, p. 107). É o referencial que leva o pesquisador a adjetivar e a precisar os dados.

A fim de não se cair na “armadilha” descrita acima, pode-se utilizar quatro critérios norteadores do método dialético: (1) usar os recursos lingüísticos da própria teoria adotada; (2) somente recorrer a contribuições às teorias afins; (3) nunca desligar-se dos fatos que geraram a teoria em questão: historicidade, pluralidade, concreção, totalidade e socialidade; e (4) vigiar o discurso, desde o início, contra três tipos de ameaças constantes: o psicologismo, o historicismo e o logicismo (SALOMON, 2000).

Buscando-se, assim, uma compreensão mais profunda, pode-se apresentar a dialética enquanto método como fruto de três bases: 1) Suporte - *topos* de onde fala o pesquisador. 2) Referencial – indica que o suporte refere-se a algo. 3) Superação - tomar de cada doutrina o que ela tem de bom e superá-la.

O processo se inicia, então, com a sustentação dos processos de pensar e agir pelo pesquisador, que procura construir o seu discurso e desenvolver a melhor forma de problematizar a pesquisa. Posteriormente, o pesquisador esquematiza o ponto de partida do processo de geração do conhecimento, vinculando-o a um momento específico no tempo, a um lugar físico e a um *topos* lógico (SALOMON, 2000). Essa vinculação advém da necessidade de se tornar o processo de pesquisa claro e definido. E isso ocorre por meio de três procedimentos:

(1) a dependência de nosso pensamento de algo além do compromisso de ser pensamento; (2) a riqueza operacional do pensamento que pensa, formaliza, dirige, manifesta, analisa, conclui etc; e (3) a falta de algo que fosse ao mesmo tempo situador do pensamento, orientador do pensamento, legislador do pensamento, promotor do pensamento, controlador do pensamento e julgador do pensamento (SALOMON, 2000, p. 58).

Já a etapa da superação não se identifica com o significado de abolição, no sentido de que algo foi superado. Ela apresenta uma característica hegeliana de elevação a um nível superior,

diferentemente da concepção de síntese, que o autor identifica a uma relação mecânica e à busca constante de uma construção ideal.

Por meio do que foi discutido nesse artigo, considera-se que o processo de naturalização dos fenômenos organizacionais direciona a construção do saber para uma visão tecnicista da área, uma vez que os trata como elementos plenamente quantificáveis, retirando-se os fatores contextuais e sociais que os geram. O equívoco, então, ao que tudo indica, consiste em se acreditar que a objetivação nas pesquisas da área coincide com a representação fiel das atividades organizacionais, desconsiderando-se que, também a objetivação é uma forma de representação social. Nesse sentido, a proposição do uso da dialética como arcabouço filosófico de pesquisa para o campo organizacional parece contribuir para afastar o pesquisador de incorrer no erro de ser dominado pelos dados que vão surgindo, perdendo sua postura reflexiva e desafiadora. O diferencial da dialética, como método filosófico, é, portanto, justamente exigir que o estudioso mantenha vivas e conscientes as conexões históricas e sociais acerca das explicações e compreensões dadas aos fenômenos estudados. Além disso, o exercício da dialética faz com que o pesquisador critique e reflita sobre o suporte teórico que escolheu para tratar do problema, identificando os arcabouços lógicos e sociais que está usando, bem como prospectando momentos de superação de seu pensamento, através da análise das contradições e significações sociais das visões de mundo que se vai construindo.

Por fim, é preciso superar a leitura da dicotomia positivismo x dialética como uma luta entre métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa. Parece suficientemente claro que ambos os métodos são eficientes, quando devidamente ajustados aos objetivos da pesquisa. Por outro lado, dado o próprio caráter dos fenômenos sociais, e mais especificamente dos

organizacionais, a dialética mostra-se como uma forma extremamente interessante de se problematizar as questões do mundo da administração, pois, assim, podem-se enxergar mais claramente todas as suas ambigüidades. Com base nessa linha filosófica de análise, o pesquisador mantém-se consciente de que as conclusões a que se chega, em seus trabalhos, são resultados de diversas escolhas ideológicas feitas por ele, ao longo do processo investigativo, e não reproduções fiéis da realidade. E esse processo de “desnaturalização” apresenta-se como sendo fundamental para que se evite provocar uma manipulação deliberada ao se esconder esse caráter inerentemente ideológico, vinculado ao campo social, debaixo de um manto de “racionalidade”, “lógica” ou “cientificidade”.

3.2.2 A Dialética Negativa como Proposta Metodológica

Conforme discutido anteriormente, o IPS surge com uma proposta de pesquisa social empírica muito definida. Essa faceta do Instituto é ainda muito pouco explorada, o que leva a errôneas conclusões de que o projeto da Teoria Crítica não pode ser realizado em pesquisas empíricas. A vinculação com o mundo empírico pode ser comprovada pelos diversos estudos do tipo *survey* realizados, como *Personalidade Autoritária*, *Estudos sobre a Família* e *Princeton Radio Research*, todos da década de 1950.

Acentuar esta face social empírica do IPS é fundamental para se compreender devidamente o sentido (ou seja, para onde aponta) das críticas elaboradas por eles sobre a Indústria Cultural, a Educação, o Progresso e o Positivismo. A própria compreensão da dialética negativa e a oposição de Adorno ao idealismo tornam-se mais fluidas havendo a compreensão do IPS como um centro de pesquisa social empírica.

A concepção de dialética utilizada por Adorno é a proposta de recuperação do mundo real, das coisas empíricas. A realidade está na interação dialética entre o objeto e sua totalidade. A categoria de crítica imanente estabelece que a necessidade de identificação da totalidade – categoria intelectual de análise do real – com todos os particulares é ideologia. As categorizações do real tendem à equivalência dos elementos particulares que compõem a realidade, gerando um conceito ideológico de mundo, pois aplainam-se as diferenças, exaltando-se a aparência e reduzindo-se as incongruências entre o particular e a totalidade.

A compreensão do projeto filosófico do IPS como um empreendimento empírico possibilita desvendar a proposta metodológica presente na *Dialética Negativa*. Vários pesquisadores têm trabalhado no sentido de estruturar esta proposta metodológica apresentada por Adorno. Muitos acreditam que uma metodologia crítica já emana dos primeiros escritos de Adorno, em parceria com Horkheimer. Podemos citar dentre os pesquisadores que têm desenvolvido esta agenda de trabalho aqueles do principal grupo de pesquisa brasileiro sobre Teoria Crítica e Educação. Correndo o risco de não contemplar todos, indico:: Alexandre Fernandez Vaz, Antônio Álvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória, Luiz Hermenegildo Fabiano, Newton Ramos de Oliveira, Renato Bueno Franco e Rita Amélia Teixeira Vilela. Podemos incluir também o grupo de pesquisa intitulado “Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação”, coordenado pela professora Rita Amélia Vilela, cujo objetivo é analisar a escola em seu conceito formativo. Todos esses esforços têm sido desenvolvidos com o intercâmbio cultural com os pesquisadores de Frankfurt, que atualmente têm desenvolvido pesquisas empíricas sobre educação com base em duas propostas metodológicas que seus integrantes acreditam ser oriundas das análises sociais empreendidas pelos pesquisadores do IPS: a hermenêutica crítica e a crítica imanente. Apesar de algumas

diferenças, estas metodologias desenvolvem uma análise crítica dos fenômenos culturais da sociedade.

Podemos dizer que esboços destas propostas metodológicas já podem ser encontrados na obra *Dialética do Esclarecimento*. A forma de crítica social ali presente é derivada de uma reflexão hermenêutica-histórico-social aplicada a fenômenos sociais concretos. Portanto, “parece correto concluir que essa obra mais a *Dialética Negativa* e a *Mínima Morália*, juntamente com diferentes textos destinados à análise da Indústria Cultural, demarcam em Adorno a virada da tradição filosófico reflexiva para a tradição sociológica interpretativista. Essa virada inaugura uma sociologia com distanciamento da abordagem positivista” (BUNG, 1977 *apud* VILELA, 2009, p. 8).

Negt e Kluge (1999) afirmam que existem duas concepções básicas no empreendimento sociológico hermenêutico feito por Adorno: “(1) os conceitos a serem formulados e analisados abarcam a totalidade da sociedade, pois é através dela que os fenômenos particulares estudados são constituídos; e (2) que a verdade buscada pela investigação depende do esclarecimento da possibilidade incessante de mudança naquilo que foi desvelado” (NEGT e KLUGE, 1999, p. 16)

As diversas sociologias setoriais expressam “a universalidade das relações sociais que formam de antemão todos os objetos e, por certo, a consciência de todos os objetos. Essa universalidade, porém, não pode ser reduzida, por sua vez, a princípios formais gerais e ainda menos reconstituída como soma de todas as possíveis áreas parciais de exame sociológico, descritas incansavelmente, uma após a outra” (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978b, p. 121).

A Dialética Negativa indica uma pista metodológica: “é por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a escola, a educação, a indústria cultural, etc), que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido” (VILELA, 2009, p. 3).

A perspectiva social crítica teve implicações na pesquisa sociológica, principalmente no Pós-Guerra, com a volta de Horkheimer e Adorno para a Alemanha (VILELA, 2009). Essa influência se dá pela própria forma da Teoria Crítica de anunciar sua diferença para a pesquisa social positivista, dominante à época:

[...] na Teoria Crítica o sujeito do conhecimento vê no objeto investigado o produto de uma gênese histórica; é ativo, contribuindo para a co-determinar o objeto e tomando partido, ele nega as forças de determinação [...] a prática positivista é anulada por uma prática hermenêutica que não concebe o objeto como dado na sua aparência imediata, pelo contrário, o concebe como um produto de uma história social e particular (SCHWEPPEHÄUSER, 2003, p. 85 *apud* VILELA, 2009, p. 7).

Com base nestas informações, conclui-se que a Teoria Crítica inaugura uma nova forma de se fazer pesquisa empírica. Mesmo nos levantamentos estatísticos empreendidos na Alemanha antes da Segunda Grande Guerra como nos que foram realizados nos EUA os frankfurtianos inovaram em termos metodológicos ao incluírem categorias qualitativas de análise, não se restringindo a descrever a validar aparência dos fatos como conclusões de pesquisa.

Eles sempre se questionavam sobre o sentido dos fatos e sobre o porquê de as relações sociais se organizarem da forma apresentada. Esse olhar crítico sobre o modo de se fazer pesquisa social foi marca do Instituto de Pesquisa Social.

Quem sente uma responsabilidade teórica deve fazer frente, sem meios termos, às aporias da teoricidade e à insuficiência do simples empirismo; e o fato de se atirar

alegremente nos braços da especulação só poderá servir para agravar a situação atual. Diante da investigação sociológica empírica, é tão necessário o conhecimento profundo dos seus resultados quanto a reflexão crítica sobre seus princípios (HORKHEIMER e ADORNO, [1956] 1978b, p. 122).

Essa perspectiva metodológica gerou o que hoje se apresenta como “elementos orientadores de uma ciência social crítica”, resumida em quatro princípios:

- a) O conhecimento é construído historicamente.
- b) O conhecimento é construído criticamente.
- c) O conhecimento é construído dialeticamente.
- d) O conhecimento é construído hermeneuticamente (HORKHEIMER, 2002).

Nessa perspectiva, a pesquisa e estudo das condições econômicas e institucionais que estruturam a produção e consumo dos bens culturais constituem uma parte essencial do entendimento do fenômeno. Esta é a idéia básica da Dialética Negativa de se confrontar o conceito pelo próprio conceito. Esta questão está assim traduzida nas palavras de Rüdiger (2004, p. 205):

[...] no método dialético, parte-se do princípio de que os fenômenos não podem ser tratados como exemplo de algo que já existe como dado ou está dispensado de se revelar em seu próprio movimento. A abordagem exige que a coisa seja explicada através de sua gênese e individualização. O sujeito, por exemplo, é um resultado: constitui-se através de um processo contingente de autoposição em condições sociais determinadas.

A Crítica imanente, cerne da Dialética Negativa, significa a compreensão da constituição dos fenômenos sociais, mas sem buscar sua identificação com as categorias ideais da totalidade. Sustenta Adorno: “[o método imanente] nomeia aquilo que expressa a consistência e a inconsistência dessas formações em si, em face da constituição do estado de coisas existente” (ADORNO *apud* RÜDIGER, 2004, p. 247). Dessa forma, a análise dos fenômenos culturais (dentre eles a educação) seria motivada pelo desejo de se revelar a manutenção de certas

relações de poder e articulação dos problemas sociais: “uma ciência social crítica preocupada em pesquisar a fortuna da experiência cultural humana na era da técnica” (RÜDIGER, 2004, p. 238).

Rüdiger (2004, p. 238) contribui imensamente para ao priorizar os princípios metodológicos contidos na obra de Adorno. São eles:

1. A perspectiva da interpretação pensa a estrutura e função da cultura mercantil no contexto do processo histórico global da sociedade;
2. A hipótese básica é a de que essa cultura produz e reproduz em termos econômicos, técnicos e espirituais as categorias e contradições sociais dominantes;
3. Os fenômenos da indústria cultural são tratados como fatos sociais que devem ser julgados de acordo com certos critérios de valor imanentes e que, assim, devem ser descobertos através de uma reflexão histórica;
4. A crítica considera o homem como sujeito e situa a indústria cultural em relação aos mecanismos existentes entre a estrutura social, as formas de consciência e o desenvolvimento psíquico do indivíduo;
5. Finalmente, sustenta-se que os estímulos produzidos na esfera da indústria cultural ‘são um fenômeno histórico, e que a relação entre esses estímulos e a resposta [do público] é pré-formada e pré-estruturada pelo destino histórico do estímulo tanto quanto do sujeito que a ele responde’” (LOWENTHAL *apud* RÜDIGER, 2004, p. 241).

Um princípio importante contido na proposta metodológica contida na Dialética Negativa é a primazia do objeto sobre a idéia, considerando-se o que já foi contextualizado nesta tese sobre objeto e idéia. Afirma Adorno que quem exige uma análise hermenêutica é o próprio material investigado, mediante o processo de “criação da coisa”. É este o momento crítico da criação de uma realidade e que deve ser analisado. Essa potência autorreflexiva não se cola ao objeto, identificando-se totalmente a ele. Porém, ela também não nega o próprio objeto. A essência metodológica está em conseguir remeter o material empírico presente a contextos sociais mais amplos e a processos históricos mais abrangentes.

Essa perspectiva adorniana sobre a realidade apresenta-nos uma nova forma de interseção entre dois polos do pensamento filosófico: a primazia do real e a primazia da idéia. Por intermédio da Dialética Negativa, percebemos que a verdade está contida na inter-relação

crítica entre estes dois polos. É na conexão contraditória entre eles e na sua resultante que reside o sentido da realidade. Este sentido carrega em si todas as potencialidades contraditórias das outras inúmeras formas de sentido. Os silenciamentos de uns, o confronto com outros e a predominância de poucos é que caracteriza o objeto de desvendamento da crítica, que resgatará todas essas relações e analisará historicamente as razões pelas quais determinadas versões da realidade se cristalizaram como Real.

4 A EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA SOCIAL

“O capitalismo dói neutralizado como uma realidade de senso comum” (McLAREN, 2000, p. 122)

Pensar em educação como crítica social significa compreender que as relações educacionais estão intimamente relacionadas com questões políticas e econômicas de determinada sociedade. Compreendida como um fenômeno afirmativo da cultura, cujos objetivos servem para a acumulação de capital, a educação interessa ao Estado. Segundo Apple (1989, p. 78), “[O Estado] tem o papel de interar as demandas democráticas populares e as empresariais num programa que favoreça a intervenção do Estado no interesse da acumulação”. Estes objetivos encontram-se presentes desde a definição do propósito da educação até a eleição das diretrizes curriculares que estruturarão os cursos, passando pela política salarial dos docentes e de seus planos de carreira/atribuições.

Oliveira (2007) recentemente nos alertou para o risco de as organizações econômicas dominarem o âmbito da política. Neste quadro, não resta alternativa ao Estado senão seguir as regras do capital e estruturar suas atividades para a maior produtividade e mais-valia dos empresários. É este o contexto no qual se insere a educação superior. Não podemos dizer que este é um quadro novo, já que desde 1918, com o advento dos estudos de currículo, busca-se estruturar a educação para a formação de mão de obra, moldando as instituições de ensino à imagem das fábricas.

Atualmente percebemos a crescente mercantilização do ensino superior, permitida pelo Estado, mediante a liberação da abertura de instituições privadas e do sucateamento das

instituições públicas. Nas instituições de ensino privadas, submete-se a escola à racionalidade econômica, buscando-se a máxima produtividade ao menor custo, padronizando-se os processos de ensino, precarizando-se as condições de trabalho dos docentes e estabelecendo relações de consumo entre o aluno, que paga por uma mercadoria, e o empresário, que a entrega.

O discurso que legitima esta situação é o do progresso, da livre concorrência e do equilíbrio entre oferta e demanda. Há aqueles que não corroboram com este espírito neoliberal, principalmente quando associado à educação, mas que se veem perdidos diante da inexorabilidade dos fatos e do rumo da sociedade:

O mundo parece tomar um rumo incontrolável para os indivíduos, para os povos e para os Estados, regido pelas novas narrativas redentoras: a globalização da economia e das comunicações apoiadas na informação. [...] Os modelos de sociedade antiutópicos das duas últimas décadas século XX, embora profundamente ideológicos, minaram bastante os pressupostos do projeto moderno de educação (SACRISTÁN, 2000, p. 59).

A descrença no projeto moderno e no humanismo rende os sujeitos a uma teia de mediocridade. Popkewitz (2000, p. 155) alerta para o fato de que o discurso do neoliberalismo é uma forma de “administração social da lama”, que transforma o pensamento econômico em paradigma para toda a educação, impregnando as escolhas sociais e culturais nas leis de mercado, privatizando a “escolha dos clientes, que se tornam consumidores dos sistemas de ‘provisão’ de prestações sociais”. A dominação do capital sobre a educação impregna todas as esferas de produção do conhecimento, como as salas de aula, os materiais didáticos, o currículo, as pesquisas, etc.

As reformas educacionais estão vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo. Segundo Novelli (2006), isso acontece porque o “progresso” associado à forma de produção exige

novas habilidades do trabalhador, o que impõe a necessidade de mudar o sistema de ensino. O progresso, motor das diretrizes educacionais, não é qualquer um, “o conceito de progresso na sociedade industrial está sujeito a realizar-se somente quando a troca favorece os dominantes” (NOVELLI, 2006, p. 19). Deparamo-nos, portanto, com a educação reduzida a um subsetor da economia, cujos novos arranjos de propriedade na sociedade capitalista são:

A comercialização da educação superior, a proliferação burocrática do capital intelectual e suas ligações à maquinaria do capital, o surgimento das associações de comércio industrial, a passagem da pesquisa para a busca de benefícios e o serviço das organizações comerciais e os consórcios acadêmico-corporativos, etc. Esses novos arranjos de propriedade transformaram as universidades tanto em empresas que têm patentes quanto em agências de marketing (McLAREN, 2000, p. 122).

Apple afirma que a escola também é um espaço de trabalho e que seus funcionários – professores – estão sendo “reproletarizados”, vivenciando pressões, tais como “a divisão entre o trabalho intelectual e o manual, o divórcio entre concepção e execução e a lógica da desqualificação e do controle da força de trabalho”. (APPLE, 1989, p. 48). Os professores estão perdendo autonomia e controle sobre seu trabalho, tornando-se operários do ensino, obrigados a seguir programa de curso, material didático e sistema de avaliação predefinidos pelos coordenadores ou, até mesmo, pelas editoras de livros. Suas condições de trabalho foram precarizadas e a eles são impostas metas de produtividade, equiparando a produção acadêmica à de uma fábrica.

Outro foco de questionamento dos educadores críticos é a falácia de que a educação é uma via à extinção da desigualdade social. O estudo de Jencks *et al.* (1980), por exemplo, denominado “*Who Gets Ahead?*”, revela que os estudantes brancos originários de uma classe econômica superior obtinham recompensas econômicas duas vezes maiores que seus colegas menos abastados com o mesmo grau de escolaridade. Além disso, os negros, mesmo tendo concluído o segundo grau, não teriam chances de obter nenhuma vantagem significativa. Em sua

conclusão, afirma que mesmo que fosse possível modificar a escola para que o rendimento escolar fosse igual entre todos os alunos os dados sugerem que isso não implicaria grandes mudanças no quadro da desigualdade social.

Não podemos nos esquecer que as escolas são instituições eminentemente contraditórias e que essas contradições é que nos permitem pensar na educação formativa, crítica e direcionada para a emancipação dos sujeitos. Apple (1989) esclarece sobre esse papel ambíguo da escola: vista como um aparelho do Estado, as escolas têm um papel duplo: de uma lado, legitimam o sistema, por meio de uma ideologia meritocrática imprecisa (o que recria a desigualdade); e, de outro, criam as condições para a acumulação do capital, através da ordenação, seleção e certificação de um corpo discente hierarquicamente organizado. Entretanto, estes dois papéis da escola entram em conflito entre si, gerando as contradições, que são o fruto da resistência e crítica.

4.1 Educação, Estado e Cultura

A discussão sobre a formação dos administradores pode ser o elemento chave para a transformação dos técnicos do saber prático em intelectuais. Isso ocorre quando há a recuperação da experiência formativa, que considera a postura crítica do sujeito e seu interesse em compreender as contradições próprias de sua atividade social. A isso podemos denominar também de *pedagogia da possibilidade*: “se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito” (McLAREN, 1997, p. xix).

As escolas devem ser compreendidas como uma das esferas da política cultural, ou seja, como uma atividade que compreende as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência (McLAREN, 1997). Os estudantes devem ser formados para a vida em comunidade, política e criticamente, não apenas para os locais de trabalho. Compartilhamos o questionamento que Giroux (1997, p. 61) faz acerca da educação: “as escolas deveriam desenvolver jovens para adaptarem-se à sociedade atual assim como está, ou a escola tem uma missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão aperfeiçoar esta sociedade?”.

A pedagogia crítica tem um caráter eminentemente relacionado à práxis como forma de articular um projeto de sociedade, na medida em que acredita que é possível transcender o presente e tudo o que vem como dado a fim de desenvolver uma sociedade mais igualitária. Porém, em uma sociedade imersa no individualismo e no fatalismo da vida em comunidade, as utopias são desacreditadas, compreendidas como estáticas e autoritárias, enfim como imposição de uma nova forma inviável de vida humana (SACRISTÁN, 2000).

Para que o projeto da pedagogia crítica se torne possível, é necessário que se resgate o legado moderno, sob as novas condições históricas, “reivindicando-o porquê, de certo modo, foi desnaturalizado e está sem concluir” (SACRISTÁN, 2000, p. 60). Há fortes barreiras para isso. O discurso da classe dominante é em favor da democratização do saber, porém ele não explicita que o conteúdo e a forma deste saber beneficiam somente a ela, pois “socializar o saber” significa, também, socialização do capital, da renda, do *status* profissional, etc.” (GADOTTI, 1987). Isso explica, em parte, a deteriorização do sistema público de ensino, ainda mais considerando-se o Estado como meio para legitimação da classe dominante. Gadotti (1987, p. 135) alerta-nos para esta questão:

O ‘saber escolar’ não é todo o saber. A apropriação desse saber não se dá como na apropriação de um produto exposto numa prateleira de supermercado. O ‘saber escolar’ não está embalado e estocado em depósitos e guardado pela polícia da classe dominante. Por isso, a aprendizagem não pode ser entendida como simples depositar de informações, mas como *construção coletiva*.

A escola também se vê transformada em mercadoria, e suas práticas são impostas pelo capital, sob os preceitos da sociedade de consumo. O sistema educacional se vê embebido em um mecanismo de mercado, o que evidencia a fragilidade do discurso de igualdade, que não combina com uma sociedade em que as “metas empresariais de eficiência econômica também foram transferidas para a vida privada” (SANTOMÉ, 2003, p. 79).

Os processos sociais da maioria das salas de aula não estimulam o sentido de comunidade nos estudantes. Isso ocorre porque a coletividade e a solidariedade social ameaçam estruturalmente o capitalismo, cujo espírito está calcado na atomização e divisão do trabalho, bem como na fragmentação da consciência e das relações sociais (GIROUX, 1997).

Imersos na “racionalidade tecnocrática estéril”, cria-se um ciclo em que professores são submetidos a um “analfabetismo conceptual e político” e os alunos comportam-se muito mais como funcionários que como estudiosos (GIROUX, 1997, p. 40). Embebida em uma lógica tecnocrática, o processo de ensino fica relegado às questões supérfluas e a suposições do senso comum, não se questionando sobre as relações que medeiam professor e alunos. “Nesta circunstância, a aprendizagem degenera num eufemismo de um modo de controle que mais impõe do que cultiva significado” (GIROUX, 1997, p. 48). Quanto mais se pressiona para que se retire a educação do âmbito da política e da cultura, mais os professores se veem pressionados “para que se tornem escravos de um poder corporativo, ou especialistas não

comprometidos irmanados com a essência de um profissionalismo acadêmico renascente e degradante” (GIROUX, 2000, p. 65).

Marcuse ([1965] 1997, p. 95) chama a atenção para o “sujeito” que é formado a partir da perspectiva neoliberal de educação:

A maioria dos homens usufrui de um considerável espaço para comprar e vender, para procurar e escolher um trabalho; eles podem expressar sua opinião e mover-se livremente – mas suas opiniões jamais transcendem o sistema social estabelecido, que determina suas necessidades, escolhas e opiniões. A liberdade mesma opera como veículo de adaptação e limitação (MARCUSE, [1965] 1997, p. 95).

Essas pessoas, afinadas com a técnica, passam a ter uma *consciência coisificada*; ou seja, tornam-se a si mesmas objetos, para, em seguida, tornar os outros iguais a coisas. A idéia de consciência coisificada remete à conversão da vida humana em coisa, obstruindo a via da experiência (ADORNO, [1971] 2003).

A supremacia da técnica sobre as relações subjetivas e interpessoais é apontada por Adorno como algo irracional e patogênico, vinculando-se a um *véu tecnológico*:

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, [1971] 2003, p. 132).

A base do projeto de educação crítica resulta de diversas lutas contra a naturalização da vida social, conforme já discutido. Sua possibilidade reside no interior desta mesma política conservadora e reacionária, dada a sua natureza contraditória. Essa mudança, porém, não se dará de maneira espontânea. Por isso, Gadotti (1987, p. 121) defende a pedagogia do conflito,

que evidencia “as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer”.

A intenção emancipatória contida no projeto da educação crítica combina teoria e prática, com a finalidade de libertar o indivíduo e grupos sociais das forças subjetivas que os ligam às formas de opressão e exploração (GIROUX, 1997). Compreende, portanto, o desmantelamento das formas de falsa identificação proposta pelas classes dominantes entre os valores universais e os condicionamentos sociais particularistas por trás de instâncias como progresso, modernidade e verdade. Em outras palavras, “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo das relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (ADORNO, [1971] 2003, p. 68).

Analisar a educação sob a perspectiva crítica significa interpretá-la em suas contradições de reprodução e produção do conhecimento. Pois, da mesma forma que a escola distribui valores e conhecimentos ideológicos, ela constitui um conjunto de instituições fundamentais para a produção do conhecimento (APPLE, 1989).

A ênfase na esfera reprodutora da escola acentua seu papel de formadora de trabalhadores flexíveis, capazes de lidar com as novas tecnologias, ajustando-os às exigências da sociedade capitalista (NOVELLI, 2006). Segundo Horkheimer (2002), a sociedade industrial apresenta inúmeras possibilidades de expandir seus horizontes com o aprimoramento do conhecimento técnico, mas, ao mesmo tempo, possui elementos regressivos, que reduzem a autonomia do homem.

Disso decorre a transformação da racionalidade do trabalhador em ajuste, submissão da consciência e alienação. Ele perde sua aptidão de experimentar o mundo por meio de sua subjetividade, atrofiando sua capacidade crítica. A competência deste sujeito é medida pela sua eficiência:

O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato, e a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou (MARCUSE, [1965] 1997, p. 98).

Este tipo de educação foi chamado de “impotente e ideológica” por Adorno ([1971] 2003, p. 143). Significa que ela falha ao não proporcionar aos alunos a problematização da divisão entre o trabalho intelectual e o manual, e das relações de trabalho e suas características alienantes, bem como a possibilidade de reorientar o uso da tecnologia. A impotência deste tipo de educação está em não formar o aluno para a capacidade de orientar-se na sociedade quanto às questões de subordinação da vida e dos modos de produção, o que faz com que ele seja subjugado ao domínio da natureza, afetando-o no plano social e na formação de sua subjetividade.

O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade [...]. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 184).

A pedagogia crítica empreende esforços teóricos contrários ao tipo de educação discutido. Ela se propõe à superação da educação instrumental, por meio da ação na práxis. Este exercício de reflexão deve levar os sujeitos à superação da força do imediato, da naturalização da vida humana e da coisificação do homem no trabalho pela mercadorização das relações sociais e pela degeneração da consciência crítica. A educação, portanto, não deve se restringir a

perguntar o que e como ensinar. Ela deve se preocupar com: “Para onde conduzir?” e “Quem é o indivíduo que se pretende formar?” (NOVELLI, 2006, p. 24).

Ao educador crítico é necessário o questionamento acerca da submissão da experiência formativa às exigências sociais. Cabe a este intelectual realizar a análise do agravamento da função do ajuste do homem às demandas objetivas da sociedade. Ao lado dessas análises, devemos questionar sobre as formas de resistências dos sujeitos à reprodução da ordem capitalista e, mesmo, de sua produção no âmbito da escola. Essas resistências podem ser expressas de maneiras estruturadas ou, mesmo, de formas desorganizadas, mas sempre acreditando no potencial do sujeito de se opor à imposição de uma determinada vida social.

Rompendo com a lógica mecanicista da escola, a perspectiva crítica em educação se baseia na relação dialética escola-sociedade. Abre-se espaço, portanto, para a resistência das pessoas à ordem dominante e a criação de uma ordem, possibilitando mudanças nas estruturas sociais. A agenda de trabalho da perspectiva crítica é composta por: análise do currículo oculto (GIROUX, 1986), teoria crítica de currículo (SILVA, 1999), análise crítica dos livros didáticos (NOSELLA, 1979, FREITAG, 1993 e FARIA, 1994) e relação dialógica entre professor e aluno (ENGUITA, 1989).

4.2 Da Pedagogia Tradicional à Crítica: uma análise histórica

Os teóricos da Escola Tradicional, perspectiva dominante do início do século passado até os anos de 1930 também no Brasil, não percebiam a escola como um espaço político e cultural. Pelo contrário, tentaram despolitizar a linguagem do ensino, transformando a escola na imagem da fábrica, cujos processos eram padronizados, em busca da máxima eficiência. Essa

metáfora ganhou êxito, principalmente, com a teoria de currículo, de Bobbit (1918 *apud* SILVA, 1999), que, inspirado na teoria científica da administração, de Taylor, estruturou uma teoria da educação que buscava transformar o aluno (insumo) em mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (produto). É com base nesta teoria e de seus revisionistas, tais como Parsons (1968 *apud* GIROUX, 1997) e Dreeben (1968 *apud* GIROUX, 1997) que se estipulou que a educação universitária (principalmente) deveria ser focada na produção de força de trabalho para o mercado. Percebemos, portanto, que a identificação da teoria tradicional de educação com o sistema capitalista de produção é total. A escola transforma-se no local do “discurso positivista: o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental. [...] As escolas são simplesmente locais de instrução” (GIROUX, 1997, p. 25).

Adorno ([1971] 2003, p. 27) faz uma severa crítica à perspectiva instrumentalista da escola, afirmando que “é preciso 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”.

No Brasil, o *Manifesto da Escola Nova*, de 1932, marcou o Movimento de Renovação Educacional, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Esta perspectiva buscou corrigir a visão da Escola Tradicional, por meio da defesa da escola pública, laica e gratuita. Inspirados pelos pensamentos de Rui Barbosa e John Dewey acerca da importância social da escola, seus idealistas acreditavam que a escola, concebida como “pequenas comunidades”, era o espaço da criatividade e da autoaprendizagem (DEWEY, 1916 *apud* SILVA 1999). Conforme Dewey (1916), “a escola não forma para a vida; ela é a própria vida”. Apesar das críticas direcionadas à Escola Nova,

como o espontaneísmo e a falta de rigor científico, não podemos nos esquecer do importante papel que ela cumpriu de oposição à teoria tradicional da educação, principalmente no tocante à crença de que a escola era o espaço ideal para o desenvolvimento da democracia (GADOTTI, 1987, p. 105). A ditadura militar, perpetrada pelo Golpe de Estado de 1964 no Brasil, reforçou a concepção tradicional da escola sob o enfoque do tecnicismo. Com base no behaviorismo ou nas teorias comportamentalistas, esta perspectiva apregoa a eficiência, racionalidade e produtividade. Isso gerou uma acelerada burocratização da escola, que passou a se valer dos sistemas de controle de aprendizagem e tecnologias de ensino. Com o objetivo de torná-lo objetivo e funcional, esta teoria da educação exige a operacionalização dos objetivos de ensino pelos professores, a fim de medir os comportamentos observáveis, mensuráveis e controláveis. Isso justifica, por exemplo, a preferência por questões de múltipla escolha nos sistemas de avaliação. O aluno é compreendido não mais como o “não informado” (teoria tradicional), ou o “rejeitado” (Escola Nova), mas como o “improdutivo, incompetente e ineficiente” (LIBÂNEO, 2003). O professor, por sua vez, deixa de ser “o transmissor de conhecimento” da teoria tradicional ou o “facilitador” da Escola Nova, para tornar-se o “instrutor” (LIBÂNEO, 2003).

Gadotti (1987, p. 105) contribui com uma análise muito adequada do que realmente o tecnicismo significou no Brasil em termos educacionais (históricos e sociais):

O período pós-64 é que deve ser considerado um retrocesso sob muitos aspectos: não pode ser caracterizado apenas pelo ‘tecnicismo’ de suas propostas, o que daria a impressão de ter centrado seu projeto educacional nas técnicas pedagógicas, continuando as buscas metodológicas da Escola Nova, quando, pelo contrário, foi uma ruptura autoritária em relação a esta. Seu caráter principal é o autoritarismo, o elitismo e o descaso pela formação popular.

Principalmente a partir do final da décadas de 1960, a educação passou a ser analisada sob a perspectiva crítica, inspirada nas teorias de mesmo nome da sociologia e da filosofia das décadas de 1940 e 1950. Surgiram as análises crítico-reprodutivistas de Althusser ([1971], 1998) e Bourdieu e Passeron (1977), que concebiam a escola como o aparelho reprodutor do Estado e como reprodutora do capital cultural da sociedade, respectivamente. Essas teorias viam a escola simplesmente como reprodutora da ordem hegemônica, em seus aspectos econômico, social e/ou cultural, preparando os sujeitos para a adaptação à sociedade. A escola era compreendida como o locus do ajustamento do indivíduo às esferas produtivas do capitalismo.

A principal falha das teorias reprodutivistas está na importância exagerada atribuída às estruturas econômica, jurídica, política e social como reguladoras da vida humana. Os reprodutivistas desconsideram que as estruturas, elas próprias, foram historicamente construídas e, portanto, podem ser desarticuladas nas ações práticas dos sujeitos coletivos. Como afirma McLaren, “os indivíduos não sucumbem à inevitabilidade de uma tradição que os mantém prisioneiros de ideias ou ações fixas, mas são capazes de usar o conhecimento crítico para alterar o curso dos eventos históricos. Os indivíduos [...] são *tanto* produtores *quanto* produtos da história” (grifos do original McLAREN, 1997, p. xv). Os reprodutivistas fracassam ao não irem além da análise da dominação, desconsiderando a escola como um agente de resistência. Nestas teorias há pouca compreensão das contradições, o que impossibilita qualquer proposta de mudança social e emancipação humana.

A descrença na capacidade dos sujeitos de suplantarem as estruturas faz dos críticos, na visão de Giroux (1997), os “conselheiros do desespero”. Apple complementa esta crítica dizendo

que os crítico-reprodutivistas “parecem estar demasiadamente encantados com uma visão da escola tipo ‘caixa-preta’¹⁸” (APPLE, 1989, p. 55).

Em busca dos espaços de resistência nas escolas, a pedagogia crítica “pensa alternativas pedagógicas que representem a base para uma educação social democrática e coletivista, despida do individualismo egoísta e relacionamentos sociais alienantes” (GIROUX, 1997, p. 67). Diferentemente do ideal escolanovista, que também lutava em favor da escola como espaço democrático, a pedagogia crítica tem consciência das contradições presentes na instituição escolar: ao mesmo tempo em que produz a ordem dominante, ela a reproduz e resiste. Nas palavras de Giroux (1997, p. 28), “as escolas são espaços contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação”.

A educação crítica tem a função de “consertar e transformar o mundo [...]. Ele fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar” (MCLAREN, 1997, p. 192). Ao educador crítico cabe o papel de questionar os conteúdos programáticos e as estruturas das instituições de ensino e da sociedade, bem como de denunciar todas as formas de opressão e reprodução das estruturas de dominação, incluindo a si mesmo no processo de avaliação crítica (SILVA, 2004, p. 3).

Para Giroux (1997), essa visão sobre o ensino crítico sofre grande influência dos trabalhos da Escola de Frankfurt, que oferecem aporte importante no que diz respeito à crítica à racionalidade positivista:

¹⁸ A metáfora da Escola como ‘caixa-preta’ ilustra o pensamento dos crítico-reprodutivistas de que na escola havia um sistema oculto de reprodução da ordem política dominante. Este sistema oculto regia as normas, a metodologia de ensino, o sistema de punições e recompensas, o sistema de avaliação, bem como todos os elementos referentes à organização curricular. Desvendar este segredo e dismantelar este sistema oculto passou a ser o principal objetivo das teorias da reprodução.

A Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrantes que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem ‘insight’ sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do ‘ethos’ e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivista nas escolas, falta-lhes a sutileza teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse (GIROUX, 1997, p. 24).

A dimensão crítica privilegia, então, a consciência histórica, mediante o uso da dialética nas relações entre a cultura dominante e a dominada, permitindo que esta última se aproprie das ferramentas de resistência e construa uma nova realidade social, baseada na aquisição do conhecimento. Dessa forma, o professor deve se comportar como um intelectual público transformador, que assume os riscos de uma “práxis voltada para a democracia e justiça social, que procura se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação” (SILVA, 2004, p. 7).

Podemos conceituar a educação crítica como o jogo dos conflitos, transmutados em contradição, em que as condições de produção e reprodução da vida humana em sociedade e com a natureza são analisadas enquanto constituição de uma forma político-social da vida humana. Essa contextualização é que possibilitará a compreensão da educação como um fenômeno político e ético. A contradição básica presente na educação crítica, conforme Apple (1989, p. 31), prende-se ao fato de que as:

[...] escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. [...] Em segundo lugar, ela subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente *contraditórias* sob algumas formas muito importantes.

Vincular a educação à ética e à política não significa tomá-la como um aconselhamento ou aperfeiçoamento moral; significa internalizar a necessidade de intervenções objetivas na práxis humana nos níveis materiais, psicológicos e sociais. Sobre isso, ensina Adorno ([1971] 2003, p. 143):

Organização do mundo converteu-se em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

Educar criticamente significa analisar a totalidade dos fenômenos sociais, posicionando-se em relação às questões, ao invés de somente reproduzi-las, mas também significa uma dose de adaptação às normas da sociedade vigente, já que as pessoas encontram-se inseridas em uma forma de socialização já existente. Vale ressaltar, como lembra Novelli (2006, p. 164), que adaptação não significa “identidade com a racionalidade tecnológica”. Neste sentido, a educação é um processo eminentemente ambíguo no tocante à “formação para a consciência e para a racionalidade” (ADORNO, [1971] 2003, p. 144).

Convivendo com as contradições sob uma perspectiva dialética, a pedagogia crítica procura transformar a escola em um local de desenvolvimento do compromisso moral, da solidariedade de grupo e da responsabilidade social, fomentando uma individualidade não autoritária e preservando a conscientização da necessidade de desenvolver as próprias escolhas e atuar sobre elas (GIROUX, 1997).

Focando os esforços nos processos de resistências, os educadores críticos compreenderão: “a primazia da experiência estudantil como terreno fundamental para compreender-se como a

identidade, política e significado constroem ativamente as diferentes intervenções e mediações dentro da esfera do ensino escolar” (McLAREN, 1997, p. xiv).

O professor, nessa perspectiva, passa a desempenhar um importante papel no processo de mudança social, agindo como um “intelectual transformador”, que se preocupa com: “o ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Muitas vezes, os professores não conseguem atuar como intelectuais, devido às suas necessidades de poder, segurança na Academia, sucesso pessoal e reconhecimento, o que faz com que a “pesquisa acadêmica [fique] comprometida à medida que é assimilada pelo *status quo* da disciplina; é cada vez mais escrita para os colegas e não para o público em geral, e é julgada pelo rigor empírico de seus argumentos e pelo conceito (mal-empregado) de neutralidade científica” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Em razão destes elementos é que Maar (2003) afirma que as principais funções da educação na sociedade burguesa, cujo sistema produz a barbárie e a desumanização, são a crítica radical e a resistência. Essas funções podem ser alcançadas pelo resgate do passado, das experiências de barbárie pelas quais diferentes sociedades já sofreram em nome da eficiência e do progresso. Quando a sociedade se aliena dessa necessária tarefa do resgate da memória, corre-se o risco da naturalização da realidade, refratando-se os fatos sociais em leis objetivas de desenvolvimento. Tudo isso subjuga os sujeitos à adaptação, retirando-se da educação seu potencial emancipador.

Adorno ([1971] 2003) afirma que somente por meio da compreensão dos elementos que fizeram com que as pessoas se despissem de suas consciências em prol de um tirano, autorizando-o a empreender as piores barbáries imaginadas, é que se poderá impedir que este tipo de atitude se repita no futuro. Seus ensaios “O que significa recuperar o passado?” e “Educação após *Auschwitz*”, ambos de [1971] 2003, tratam desta questão.

Em sintonia com ele, Giroux (1997) explica que os professores e pesquisadores que querem atuar como intelectuais devem considerar o referencial do que ele denomina libertação da memória:

“[Consiste no] reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão. [...] manifestações de sofrimento que constituem as condições passadas e imediatas da opressão. O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências” (GIROUX, 1997, p. 30).

Com essa libertação da memória, há o resgate dos “outros” (GIROUX, 1997, p. 30), das realidades das outras pessoas que não compartilham das mesmas condições de vida. Com isso, é possível a cada pessoa ampliar seus horizontes e entender que a realidade não é somente aquela que a circunda, mas o conjunto de todos os outros que criam, reproduzem e/ou sofrem com a ordem hegemônica. Conseguimos compreender a historicidade e a concretude das ações. Um administrador, por exemplo, teria a possibilidade de refletir sobre o que seu trabalho resulta em termos sociais e políticos mais amplos, com vistas a “compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente” (GIROUX, 1997, p. 30).

A educação crítica na proposta da Teoria Crítica é o mesmo que conscientizar-se das relações contraditórias entre as estruturas de pensamento do sujeito e da sociedade e aquilo que ele não é. Isso significa estar apto às experiências. Assim, o ato de conhecer o mundo é o mesmo que experimentá-lo, percebendo-o nos níveis intelectual e concreto. Experimentar o mundo é educar-se para a emancipação (ADORNO, [1971] 2003).

Concordamos com Maar (2003, p. 27) de que “a educação crítica é tendencialmente subversiva”, mas não podemos ser ingênuos a ponto de torná-la ideológica. Isso aconteceria se nos arvorássemos na independência do sujeito de qualquer forma de estrutura, como se ele fosse um ser atômico em suas relações em sociedade. Esse engano poderia levar à uma falsa compreensão de emancipação. Adorno e Becker alertam sobre isso: “as tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo, coletivistas-reacionárias” (ADORNO, [1971] 2003, p. 142). Becker (*apud* ADORNO, [1971] 2003) complementa argumentando que “é preciso tomar cuidado para não converter o ‘homem emancipado’ em um ideal orientador”.

Esse engano poderia levar os educadores críticos a se desvirtuarem em relação à sua perspectiva, impondo soluções e modos de fazer emancipatórios que não correspondem à maneira como os sujeitos envolvidos construiriam seus próprios processos de libertação. A imposição de emancipação é arbitrária e autoritária, da mesma forma como as premissas das teorias de educação tradicional e tecnicista, combatidas pela crítica. Nas palavras de Maar:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional (2003, p. 15).

4.3 Os Projetos de Educação Crítica

A pedagogia crítica é composta do que podemos chamar de “agenda de trabalho”. Ou seja, ela possui algumas áreas da educação sob a qual desenvolve reflexões. Iremos realizar uma breve apresentação desta agenda, com vistas a uma melhor compreensão da proposta da pedagogia crítica. Fazem parte do plano de trabalho da pedagogia crítica: a análise do currículo (teoria crítica do currículo e teoria do currículo oculto); a análise do material didático e a análise dos programas de curso. Além dessas esferas internas à escola, a pedagogia crítica desenvolve uma sólida análise das questões do Estado, educação e cultura, tema que já foi tratado em item específico.

O material didático constitui uma variedade de livros, apostilas, filmes e textos avulsos sobre determinada disciplina acadêmica, cujo objetivo é abranger o compêndio teórico estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) para alunos de determinada série escolar. Estes materiais seguem, portanto, determinações legais, juntamente com suas secretarias regionais e programas de educação especiais. A determinação legal do material didático data de 1930, com uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais “desordenados e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade, tais como partidos, sindicatos associações de pais e alunos etc.” (FREITAG, 1993, p. 11).

Para o ensino superior, não há nenhuma orientação legal acerca da construção dos materiais didáticos que serão utilizados nos cursos de graduação. Há no MEC uma indicação geral de livros e outros materiais que podem proporcionar o aprendizado requerido pelas disciplinas dos mais diversos cursos de graduação.

Quando falamos, portanto, da análise do material didático em um curso de terceiro grau, estamos nos referindo aos livros-texto adotados pelos professores em seus cursos e não aos materiais estabelecidos em lei. Estes livros constituem tanto os “manuais” quanto os “pop-management”¹⁹ (WOOD, Jr e PAULA, 2002). Da mesma maneira que os materiais didáticos, eles compreendem uma forma de apresentar os conteúdos acerca de determinado tema, por meio da escolha de textos, exemplos e exercícios. Porém, eles fazem mais que isso: “tais materiais sempre incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo” (GIROUX, 1997, p. 35). Analisando-os para além da racionalidade instrumental, podemos compreender seu papel como reprodutor do sistema dominante, através de seus exercícios, exemplos e textos, tentando ajustar seus leitores a determinado tipo de comportamento e consciência. Analisá-los criticamente significa fazer como ensina Faria (1994, p. 17): “refletir sobre alternativas para o livro didático é refletir sobre o papel da educação na sociedade capitalista e da possibilidade de ela contribuir para a transformação desta sociedade”.

A mecanização dos materiais didáticos (GADOTTI, 1987) reforça a separação entre a concepção e o ensino. Sua suposta neutralidade o torna “à prova de professor” (GIROUX, 1997, p. 35), pois os conteúdos de determinada disciplina já foram previamente selecionados, bem como os exemplos e o sistema de avaliação. O que é importante já foi definido pela editora do livro, restando ao professor a reprodução obediente ao material. O docente, por sua vez, não questiona a padronização do material, pois, como apontado por Alcázar (2005), o “Professor Bombril” não tem tempo para preparar aulas, ler antecipadamente o material indicado e nem “perder seu tempo” na elaboração de avaliações. Ele tem que correr de uma escola para outra, nas quais trabalha como horista, para compor um salário que julgue

¹⁹ Pop-management refere-se a livros, artigos e revistas que tratam do mundo da gestão como uma espécie de espetáculo, em que os *manager*-heróis supera os desafios e alcança o sucesso. Estas publicações são, muitas vezes, confundidas com o campo da autoajuda e esoterismo e gozam de alto prestígio entre o público em geral. Essa popularidade é um reflexo do alcance do processo semiformal de nossa educação.

suficiente ao seu padrão de vida. Essa situação subtrai da função do professor a escolha do que deveria ser ensinado e o que cada tema significaria na experiência cultural de seus alunos.

O material didático vira cartilha. E essa cartilha direciona as atividades dos professores e dos alunos, tornando-os simples objetos da aprendizagem. A leitura, nesta concepção, esvazia-se de todo seu potencial crítico, tornando-se um amontoado de palavras estereis, que não fertilizam nenhum novo conhecimento nem fazem florescer a compreensão sócio-histórica sobre o assunto que versam. Um exemplo disso é a pesquisa realizada por Dorfman (1983 *apud* Giroux 1997) sobre a revista *Readers Digest*, em que ele apresenta uma exposição impressionante do valor crítico da análise de texto, percebendo-se o pouco valor dado à compreensão das conexões históricas e dialéticas dos acontecimentos:

O conhecimento não transforma o leitor; pelo contrário, quanto mais ele lê a *Digest*, menos ele precisa mudar. É aí que toda aquela fragmentação volta a desempenhar o papel que sempre pretendeu que desempenhasse. Nunca se supõe um conhecimento prévio [...] mês após mês, o leitor deve purificar-se, sofrer de amnésia, empacotar o conhecimento que adquiriu e colocá-lo em alguma prateleira escondida para que não interfira no prazer inocente de consumir mais, tudo de novo. [...] O conhecimento é consumido por seu efeito tranquilizador, para uma ‘renovação da informação’, para um intercâmbio de banalidades. Ele só é útil à medida que pode ser digerido como anedota, mas seu potencial para um pecado original foi eliminado, juntamente com a tentação de gerar verdade ou movimento – em outras palavras: mudança” (DORFMAN, 1983 *apud* Giroux 1997, p. 68).

O que Dorfman (1983) descreve sobre a *Readers Digest* pode ser compreendido no âmbito dos livros didáticos. O conteúdo desses materiais poderia ser chamado por alguns – certamente os reformistas – de “ingênuo”. Para os críticos, porém, são chamados de “ideológicos” e “reprodutores do sistema hegemônico”. Eles tornam o momento da adaptação, entendida como enquadramento à sociedade dominante, o principal momento da educação, rompendo com a autonomia do sujeito neste processo. Segundo Maar (2003, p. 26), neste sistema os indivíduos “perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo

efetivamente exterior, permanecendo a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo”.

Devemos, porém, lembrar que a relação entre os materiais didáticos e a formação crítica não se dá de forma mecânica. O fato de determinado material didático reproduzir a ordem dominante não indica que todos os alunos serão passivamente absorvidos por esta ideologia. Existem, como sabemos, as resistências, capacidade intrínseca ao ser humano de construir sua história e agir para além das barreiras impostas, vislumbrando uma nova forma de vida e de organização da sociedade. Segundo a perspectiva da pedagogia crítica, portanto, o material didático (assim como todos os elementos que ela analisa) deve ser despido de sua aura de neutralidade e cientificidade e deve ser denunciada suas estratégias de reprodução da ordem dominante. Isso se aplica também aos materiais críticos. Eles não devem ser lidos como cartilhas, cujas premissas devam ser seguidas e obedecidas, a fim de formar um aluno criticamente. Isso não é crítica; pelo contrário, é uma nova forma de alienação.

O que possibilita a formação crítica é a compreensão dos alunos e o estímulo dos professores para analisar a totalidade do material em questão, seja ele um texto, um livro ou um filme; é buscar a resposta sobre “O que este material quer significar?”, “Por que ele atribui estes significados às coisas/eventos?”, “Em que contexto político, histórico e econômico ele foi construído?”, “A quem ele se destina?”, “O que ele silencia?”. Com estas respostas, que gerarão novas perguntas, podemos indicar que há o caminho para a formação crítica. Esse procedimento é inspirado na dialética negativa de Adorno ([1967] 2009), procedimento intelectual que submete todos os pensamentos ao crivo da crítica, reelaborando-os continuamente, desnudando-o de seus entraves ideológicos.

Nesta concepção, podemos compreender a sugestão de Adorno ([1971] 2003) de que todos os materiais culturais podem ser utilizados como recursos didáticos para a formação crítica, desde que sua análise atenda aos objetivos descritos acima. Dessa forma, ele apresenta a possibilidade do uso da televisão como recurso didático na formação crítica dos alunos, fazendo as seguintes recomendações:

Este ensino deveria desenvolver aptidões críticas, ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias, deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo, em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado (ADORNO, [1971] 2003, p. 80).

Uma análise semelhante pode ser feita para os livros-texto de Administração: “Que tipo de ensino está sendo transmitido por eles?”, “Como usá-los como reflexão crítica da profissão?” e “Como revelar as contradições e contextualizações das teorias expostas?”.

De forma análoga aos materiais didáticos, a pedagogia crítica debruça-se sobre a análise dos programas de curso, a fim de revelar as estruturas do currículo oculto. O importante é compreender quais são os interesses adjacentes ao estabelecimento deste ou daquele conteúdo programático como o necessário à formação do estudante. A eficiência, linguagem imersa na confecção dos currículos, prevê um comportamento passivo dos estudantes, conformando-os às normas do mundo do trabalho e à obediência à autoridade.

Buscando romper com este ciclo reprodutivo, os educadores críticos resgatam a noção de análise dos fins. “A questão da verdade não pode ser descoberta através de uma metodologia que ignore a questão dos fins” (HORKHEIMER, 2002, p. 73). A vinculação de uma atividade laboral ao seu resultado social e sua significação política é o início do processo de resgate da aptidão à experiência formativa.

Nessa direção, Giroux (1997) apresenta a proposta de um programa de curso estabelecido nas bases do ensino crítico, o qual possui duas esferas de objetivos de ensino: os macro-objetivos e os micro-objetivos. Os macro-objetivos oferecem os “blocos teóricos” que permitirão aos estudantes estabelecer as conexões entre os “métodos, conteúdo e estrutura de um curso e sua importância para a realidade social mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 84). Os macro-objetivos se prestam a auxiliar na diferenciação entre o conhecimento diretivo do produtivo, o trazer à tona o currículo oculto e o proporcionar a formação crítica e política. Entendemos por conhecimento produtivo aquele que é instrumental. Já o diretivo consiste na análise especulativa entre meios e fins. “O conhecimento diretivo é um modo filosófico de investigação no qual os estudantes questionam o propósito do que estão aprendendo [...] questiona-se como o conhecimento produtivo deve ser usado” (GIROUX, 1997, p. 85).

Os micro-objetivos consistem naqueles tradicionalmente associados aos programas de curso: conteúdos de disciplinas, sistema de avaliação e cadência de temas. Sua finalidade é proporcionar a aquisição de um conhecimento selecionado, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e de investigação específicas.

Essa proposta de programa de curso de Giroux (1997) representa um grande avanço em direção à pedagogia crítica. Por meio do relacionamento entre os objetivos macro e micro, os estudantes terão acesso às conexões entre os objetivos dos cursos e as normas que os delineiam, compreendendo as relações estruturais presentes na sociedade, que acabam por determinar a forma como os conteúdos devem ser valorados. Nas palavras de Giroux (1997, p. 85), “os macro-objetivos são destinados a fornecer um paradigma que permita que os

estudantes questionem o propósito e valor dos micro-objetivos, não apenas na medida em que se aplicam a um determinado curso, mas também à sociedade mais ampla”.

5 CURRÍCULO COMO MEDIAÇÃO DIALÉTICA

O currículo aparece como objeto de estudo pela primeira vez nos EUA nos anos de 1920, em conexão ao processo de industrialização e massificação da educação. A preocupação dos teóricos era com a maximização da eficiência do currículo. Os primeiros estudos foram inspirados na obra “*The Curriculum*”, de Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999), em que o currículo é comparado à estrutura de uma fábrica, guardando estreita relação com a administração científica de Taylor. Nesta concepção, o currículo compreendia a especificação de objetivos, procedimentos e métodos passíveis de mensuração.

O sucesso da abordagem de Taylor à natureza do trabalho e à melhoria de suas condições em termos de aumento de produtividade uniu-se, conjuntural e historicamente, à pressão para maiores oportunidades de educação das massas e à responsabilidade atribuída às escolas nos Estados Unidos e na Inglaterra na preparação para o trabalho (FISCHER, 1982, p. 167).

O que se pretendia era organizá-lo de modo que o produto do ensino (aluno) pudesse ser planejado no maior número de detalhes possível, garantindo um nível padrão de aprendizagem. Entendemos por currículo, um amplo projeto de ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento da competência profissional. Assim conceituado, “currículo não compreende apenas o que é programado, mas o que é efetivamente executado como ensino e aprendizagem, por alunos e professores” (FISCHER, 1982, p. 166).

A teoria do currículo, qualquer que seja a epistemologia que lhe dê suporte, serve como pano de fundo para a questão de qual conhecimento deve ser ensinado. A teoria crítica do currículo

surge na década de 1960 na Inglaterra. Seus teóricos acreditam que os currículos são estruturas que escondem determinadas concepções de ideologia, reprodução cultural e social, poder e classe social. O currículo crítico privilegia o estudo das questões de emancipação, libertação, resistência e conscientização (SILVA, 1999).

A concepção de currículo oculto extrapola os conteúdos formalizados e se propõe a responder à seguinte questão: Como são ensinadas as atitudes necessárias ao “bom trabalhador” sob o sistema do capital? A ênfase, portanto, está nas formas adquiridas pelas relações sociais na escola provenientes do currículo oficial. Silva (1999), aponta algumas características na educação de trabalhadores de nível operacional: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade e subordinação. Já no caso da educação de trabalhadores de médio e de alto escalão, os valores ensinados são: confiabilidade, capacidade de comandar e de planejar, autonomia e liderança.

Uma importante crítica ao currículo oculto refere-se ao fato de que ele: “ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles objetivos não-explícitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, ‘absolver’ o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais” (MOREIRA e SILVA, 2001, p. 31).

A educação crítica, portanto, exige coerência do educador em seu discurso libertário. Nas palavras de Freire (1989, p. 13) “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. A postura crítica do educador não se assemelha à prática “neutra” e tampouco à prática espontaneísta, que é “licenciosa, por isso irresponsável” (FREIRE, 1989, p. 13). Ao educador crítico, portanto, cabe o papel de questionar os conteúdos programáticos e as estruturas das instituições de ensino e da sociedade, bem como denunciar todas as formas

de opressão e reprodução das estruturas de dominação, incluindo a si mesmo no processo de avaliação crítica (SILVA, 2004, p. 3).

Definir o que é o currículo já revela a concepção de formação que o pesquisador tem em relação aos alunos. Considerá-lo um conjunto encadeado de disciplinas, ou uma orientação de avaliação, reflete a importância atribuída a determinadas facetas do processo de ensino. Silva (1999) auxilia nesta questão:

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que ele é. A abordagem [deve ser] muito menos ontológica (que é o verdadeiro 'ser' do currículo) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) [...] Quais questões uma 'teoria' do currículo ou um discurso curricular busca responder (SILVA, 1999, p. 14).

A questão central a qualquer teoria de currículo é sobre qual conhecimento deve ser ensinado. Para responder a esta questão, cada teoria de currículo se questiona acerca da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 1999).

“O que chamamos de currículo é a estrutura aparente de uma trama intrincada de fatos, conceitos, princípios e generalizações que são a matéria do ensino e a dimensão substantiva do currículo com condicionantes históricos que limitam a criatividade e a dinâmica que aí se possa imprimir” (FISCHER, 2000).

Outra questão que vem colada a esta é a respeito das pessoas que se quer formar, já que cabe ao currículo transformar quem o seguirá (SILVA, 1999). “As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 1999, p. 15).

A escola trabalha no sentido de manter o sistema produtivo, chamado de “conhecimento técnico”, por Apple: “é a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente” (APPLE, 2001a, p. 45).

Silva (1999) defende que currículo não é somente um conjunto de conteúdos que transmitem determinado conhecimento; ele também define a subjetividade e a identidade dos alunos. Isso pode ser compreendido pela definição da própria palavra *curriculum*, que significa “pista de corrida”, ou seja, a trilha que cada um deve seguir para construir sua história, “em que acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 1999, p. 15).

Essa visão de currículo remete a compreender por que Silva (1999) afirma que, sob a perspectiva crítica ou pós-crítica, o currículo é uma questão de poder, e um poder que ajuda na formação da identidade dos sujeitos. A questão do poder está ligada ao privilégio da escolha de conteúdos e ao destaque em uma dentre diversas identidades como a ideal. A teoria do currículo não pode, portanto, ser compreendida como uma “teoria pura”, uma vez que está intrinsecamente relacionada ao campo social, no qual há divergências e lutas para a construção do consenso e a manutenção da hegemonia (SILVA, 1999).

Para além do interpretativismo (beirando ao multiculturalismo) de Silva (1999), temos a conceituação de Giroux, (1997) que nos parece muito mais apropriada para este trabalho: “a teoria curricular deve ser situacional. Ela deve analisar as várias dimensões da pedagogia como parte das conjunturas históricas e culturais nas quais elas ocorrem” (GIROUX, 1997, p. 50).

É sintomática, por exemplo, a constatação de Giroux (1997), de que 85% a 95% dos projetos curriculares americanos estão submersos na racionalidade tecnocrática. Esse quadro não revela somente uma definição técnica do currículo; revela também que há fortes interações entre a forma de organização produtiva da sociedade e seus objetivos na formação de seus alunos. Para um currículo absolutamente democrático, é preciso “fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes” (APPLE, 2001b, p. 77).

Apple (1989) complementa a perspectiva crítica de Giroux (1997) com o argumento de que o importante é analisarmos *por que* aspectos específicos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual e objetivo, e não somente *o que* o aluno adquiriu de conhecimento. Para isso, Apple (1989, p. 68) propõe duas questões sobre currículo: “De que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade?” e “Como é que as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais do saber como verdades inquestionáveis?”.

Estas perguntas devem ser direcionadas a pelo menos três esferas da educação: a) as regras de socialização do cotidiano, que confirmam a inquestionabilidade de certos conhecimentos; b) o currículo escolar como motor deste conhecimento; e c) a prática educacional do professor em sala de aula, legitimando o conhecimento estabelecido (APPLE, 1989).

Dentre as diversas teorias curriculares, as tradicionais são aquelas que aceitam o *status quo* e concentram-se na questão técnica. “Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmití-lo?” (SILVA, 1999, p. 16). O currículo tradicional, portanto, “representa um forte comprometimento com uma visão de racionalidade

que é a-histórica, orientada por consenso e politicamente conservadora” (GIROUX, 1997, p. 46).

O currículo tradicional foi estimulado pelo desenvolvimento industrial do início do século passado, com vistas à formação de trabalhadores para as fábricas. Mudou-se a perspectiva de ensino humanista (da Antiguidade Clássica e da Idade Média) para uma visão mais pragmática, com enfoque progressista, como concebido por Dewey e James (1958 e 1979, respectivamente), ou tecnicista, como concebido por Bobbit (GIROUX, 1997 e SILVA, 1999). O currículo tradicional buscava formar trabalhadores para as funções laborais existentes, resumindo a escolarização, especialmente a universitária, a uma questão técnica. As questões sob as quais ela se debruçava eram:

[...] (a) a teoria do campo curricular deveria operar no interesse de proposições semelhantes a leis que sejam empiricamente testáveis; (b) as ciências naturais fornecem o modelo ‘adequado’ de explicação dos conceitos e técnicas da teoria, projeto e avaliação curricular; (c) o conhecimento deveria ser objetivo e capaz de ser investigado e descrito de maneira neutra; (d) considerações de valor devem ser separadas dos ‘fatos’ e ‘modos de investigação’ que podem e devem ser objetivos (GIROUX, 1997, p. 45).

A linguagem de eficiência e controle, presentes na perspectiva tradicionalista, levanta, dentre outras, as seguintes questões sobre o currículo: “O que ensinar?”, “Como ensinar?”, “Como avaliar?”. Essa visão não permite problemáticas críticas que vão além do fenomênico.

Ela não inclui um foco sobre a natureza e função do currículo oculto, isto é, aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar (GIROUX, 1997, p. 36).

A ênfase no planejamento e na eficiência educacional deixou de lado uma questão importante: “O conhecimento de quais grupos deveria ser ou já está sendo preservado e transmitido nas

escolas?” (APPLE, 1989, p. 29). Sob o imperativo produtivo, “a sala de aula torna-se uma miniatura do local de trabalho, na qual o tempo, o espaço, o conteúdo e a estrutura são fixados pelos outros. As recompensas são extrínsecas, e todas as interações sociais entre professores e alunos são mediadas por estruturas hierarquicamente organizadas” (GIROUX, 1997, p. 66). Essa concepção representa não somente uma forma objetiva de se estruturar o currículo, mas uma forma de compreender o mundo como natural e transformar as questões históricas em fatos necessários. “O conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva” (GIROUX, 1997, p. 45).

Os funcionalistas²⁰ continuaram enfatizando a questão de eficiência e controle, a partir de uma perspectiva behaviorista do alunado. Postulavam que o comportamento deles era passivo e resultava da socialização realizada na escola e que ela poderia ser moldada para gerar indivíduos produtivos e obedientes. O seu foco era na massa de estudantes, e não na subjetividade de cada um, forçando os alunos a um comportamento amorfo, como alertou Adorno ([1971] 2003, p. 44): “assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva”. Os conflitos resultantes desta abordagem eram explicados como comportamentos desviantes, frutos de uma socialização deficiente, geralmente ocorrida em outros espaços fora das escolas (GIROUX, 1997).

Derivada de um modelo sociológico funcionalista, esta abordagem destacou como “as escolas [...] fornecem um serviço valioso de treinar os estudantes para sustentarem compromissos e aprenderem as habilidades exigidas pela sociedade” (GIROUX, 1997, p. 58). A formação dos estudantes é baseada em relações hierárquicas e em uma relação mecânica com o

²⁰ Funcionalismo, no sentido em que o termo é utilizado, designa a teoria tradicional que sustenta a Teoria da Educação e de currículo tradicional e tecnicista.

conhecimento. Deve-se aprender o que é uma determinada coisa e operacionalizá-la com vistas ao aumento de produtividade. Isso faz com que se perca a noção de que “o conhecimento não é simplesmente ‘sobre’ alguma realidade externa; ele é, sobretudo, autoconhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação” (GIROUX, 1997, p. 46).

Um movimento de reavaliação das teorias tradicionais de currículo surgiu a partir da década de 1960, conhecidos por “movimento de reconceitualização”, formando as correntes da “nova sociologia da educação”, liderada por Michael Young na Inglaterra; os Reprodutivistas Althusser e os franceses Bourdieu e Passeron; e os críticos Paulo Freire no Brasil, Apple, Sacristrán e Giroux, sendo os dois últimos dos anos 1980.

A revolução empreendida por estes teóricos não ocorreu somente no nível da discussão abstrata, mas também na forma prática do fazer educacional. Essas correntes se preocupavam com a questão do por que o currículo era organizado da forma apresentada e com o que esta organização dos conhecimentos significava em termos de ideologia e poder.

A Nova Sociologia do Currículo apresenta perspectivas sobre o currículo baseadas em questionamento de raízes filosóficas continentais, tais como o existencialismo, a psicanálise, o marxismo e a fenomenologia. Elas investigam “como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais” (GIROUX, 1997, p. 47).

A abordagem da nova sociologia analisa a realidade escolar como uma construção social, em que os significados são “dados” pela situação, mas também construídos e modificados por

meio das interações sociais. O estudante é compreendido no âmbito da uma dinâmica estrutural-funcionalista. São consideradas nesta análise as relações humanas, no nível da linguagem e das categorias de significados.

Segundo críticos, o problema dessa forma de análise é que ela se deixou levar para um subjetivismo idealista, sucumbindo ao relativismo cultural, marcadamente presente nas visões fragmentárias da vida social. Essa atitude faz com que a realidade social seja pasteurizada ao ser retirada de seu ambiente natural. Conforme descrito por Giroux, “ao concentrar-se exclusivamente no micronível da escolarização, no estudo das interações em sala de aula, a nova sociologia deixa de ilustrar como os arranjos sociopolíticos influenciam e limitam os esforços individuais e coletivos para construir conhecimento e significado” (GIROUX, 1997, p. 60).

Podemos afirmar que esta abordagem carece de uma teoria de mudança social e de emancipação, que poderia ser constituída a partir da análise da ideologia presente nas significações das relações sociais entre os estudantes e professores. “As percepções subjetivas estão dialeticamente relacionadas com o mundo social e não simplesmente a espelham” (GIROUX, 1997, p. 59).

Outra corrente de análise do currículo é a perspectiva reprodutivista, cujos principais interesses são a determinação entre os valores das classes dominantes e a formação dos estudantes e a análise da escola como aparelho reprodutor do Estado.

A terceira abordagem é a neomarxista, que difere das visões anteriores pelo reconhecimento de que as escolas estão ligadas aos princípios e processos que “governam o local de trabalho,

insistindo-se em conectar as forças da sociedade mais ampla com as micro-análises, tais como os estudos em salas de aula” (GIROUX, 1997, p. 60).

Essa perspectiva vincula-se a uma visão crítica do currículo oculto, que não deve ser compreendido como uma forma clausura, e sim como uma possibilidade de mudança. Conhecer sua natureza e seu funcionamento permite aos educadores desenvolver um material didático, programas curriculares e relações em sala de aula mais democráticas. O próprio exercício de reflexão do currículo oculto já é uma maneira rica de estímulo do conhecimento crítico em sala de aula. Sob o crivo da crítica, a análise de currículo busca responder às seguintes questões:

- 1ª) O que conta como conhecimento curricular?
- 2ª) Como tal conhecimento é produzido?
- 3ª) Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
- 4ª) Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
- 5ª) Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
- 6ª) Aos interesses de quem este conhecimento está a serviço?
- 7ª) Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais?
- 8ª) Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existente? (APPLE, 2006, p. 79)

Quando falamos de análise do currículo, pretendemos compreender “a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo. E essa relação entre forma e conteúdo será crucial na análise da reprodução e da contradição” (APPLE, 1989, p. 45). Mais importante que saber o que *é* o currículo é compreender para *que (quem) ele serve?* Sob quais *premissas*, ele tem sido construído/acompanhado?

Essa concepção de currículo, denominada por Apple (2006) de “dupla concepção”, é a chave para compreendermos seu potencial emancipatório, dada a existência de contradições em sua concepção capazes de gerar consciências críticas. Abre-se, portanto, uma porta para a ação política nas escolas.

O currículo não constitui a soma de cursos encadeados; representa uma visão sobre a realidade e demonstra o tipo de aluno que deseja formar. Essa formação encontra-se vinculada a motivações econômicas, políticas e de poder, buscando conformar seus alunos à forma de vida social julgada adequada. O foco na teoria de currículo tem como objetivo analisar as possibilidades de formação crítica presentes nas contradições de reprodução, produção e resistência à ordem hegemônica. As premissas que justificam esta escolha são: a) o currículo é o motor da criação de verdades inquestionáveis, por meio da socialização do cotidiano; e b) o currículo reforça as práticas educacionais em sala de aula, legitimando o conhecimento estabelecido.

A Teoria do currículo é analisada nesta tese como uma membrana responsável pela troca/mediação entre as pressões dos dois ambientes. Essa mediação se dá de maneira conflituosa, pois não há e nem haverá equilíbrio entre os dois meios. É neste conflito que percebemos o significado do processo de formação deste profissional. Mostramos, a seguir, um pouco mais sobre o que é esta teoria de currículo, para esclarecer ainda com mais precisão as razões que nos levaram a escolhê-lo como eixo central do resgate histórico da formação dos administradores.

6 FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR – O SENTIDO DO CONCEITO

O terreno do livre pensar é perigoso e não obedece a regulamentos protetores. Mas é o único terreno digno de se percorrer (ZUIN, p. 7, 1998).

A fim de desvendar o conceito da formação dos administradores, desenvolvemos uma pesquisa com dados primários e secundários utilizando a Dialética Negativa como referencial metodológico. O objetivo desta empreitada foi esclarecer por que a educação de administradores no Brasil apresenta-se como um processo alienante e semiformativo. Além disso, foi nosso objetivo resgatar o potencial crítico presente na própria natureza do processo educacional. Dessa maneira, buscamos construir a ideia de que a constituição histórica da formação em Administração no País é fruto de um quadro histórico particular e que, por meio das alterações na base deste processo é possível transformar essa educação em espaço formativo.

Utilizamos-nos de dados secundários, compostos pela legislação concernente ao curso de Administração no País, além de dados primários compostos de entrevistas com coordenadores de curso de graduação e iniciação científica. A partir destes dados, compusemos o conceito de formação presente e desvelamos suas contradições, demonstrando suas fissuras e espaços formativos.

Sobre os dados secundários, recuperamos toda a legislação sobre os cursos de Administração no País, assim como os relatórios, pareceres e artigos referentes ao processo formal de estabelecimento dos conceitos de formação em Administração.

Sobre os dados primários, entrevistamos os coordenadores de curso e coordenadores de iniciação científica dos bacharelados em Administração classificados com conceito 5 ou 6 pela CAPES no ano de 2009. Esse alto conceito indica que os cursos analisados são estruturados, possuindo tradição de ensino na pós-graduação e na graduação, e contam com professores pesquisadores em seus quadros de trabalho. Acreditamos que estas características compõem um quadro propício para a análise que realizamos nesta tese.

Estamos cientes das limitações inerentes ao método de coleta de dados utilizado, principalmente no que se refere à tendência de coletar os discursos oficiais sobre os cursos, devido ao fato de o momento de interação com o respondente ser muito limitado. Essa característica é inerente à escolha metodológica feita nesta tese e buscamos contornar suas limitações aprofundando nas perguntas elaboradas e registrando as contradições do próprio discurso. Pensamos que a empreitada foi bem sucedida, pois, como será discutido mais à frente, veremos que houve várias críticas aos cursos e ao projeto de formação do administrador, revelando-nos fissuras nos projetos pedagógicos, lutas de poder na constituição dos cursos e instrumentalização das alternativas formativas existentes.

A coleta de dados foi realizada no período de julho a dezembro de 2009. Em relação aos dados primários, a coleta foi feita *in loco* pelos participantes da pesquisa financiada pelo CNPQ, intitulada “Formação Crítica dos Administradores: um estudo sobre os cursos de bacharelado do Sudeste brasileiro”, com a qual esta tese guarda estreito vínculo.

O instrumento de coleta de dados primários (APÊNDICE 1) foi construído entre o segundo semestre de 2008 e o primeiro de 2009. Essa elaboração contou com a participação dos diversos pesquisadores envolvidos, bem como com pesquisadores convidados, como a

professora Janete Bertucci, que auxiliou na validação final do roteiro de entrevistas. O eixo central do roteiro foi derivado das questões que perpassam esta tese. O pré-teste foi realizado na FACE-UFMG, no mesmo período, tendo sido procedidas as correções necessárias para o ajuste final do roteiro.

O roteiro de entrevistas foi construído com base em três questões eixos, que se referem à análise crítica do currículo, entendido como elemento macro político. São elas:

4. Qual o contexto histórico do currículo em Administração? Qual sua configuração político/econômica atual?
5. Por que o currículo é organizado da forma apresentada e o que esta organização dos conhecimentos significa em termos de ideologia?
6. De que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade?

Com base nestas questões-chave, derivamos diversas outras que tinham por objetivo traduzir os objetivos da pesquisa de campo no momento da conversa com os respondentes. As perguntas contidas no roteiro são, portanto, um guia para a entrevista e não uma camisa de forças em que cada pergunta tinha que ser feita e respondida.

As perguntas secundárias buscavam o envolvimento do respondente com o objeto em questão. Como podemos perceber no apêndice 1, em cada grupo de perguntas havia questões muito semelhantes e ora muito contraditórias. Isto foi cuidadosamente elaborado para que fosse possível romper a barreira do discurso oficial e compreender as questões sobre a formação crítica do administrador.

Uma pergunta emblemática é o conjunto referente ao perfil do administrador que é formado no curso. O grupo de perguntas utilizado para isso foi:

- Descreva o que é um bom administrador para você
 - O que é um administrador crítico para você?
 - Como isso se operacionaliza no curso?

- Como os egressos desenvolvem isso?
- Qual a diferença entre o “bom administrador” e o crítico?
- Qual o papel social do administrador?
- Quais as responsabilidades sociais e éticas do administrador?

Estas questões tiveram o papel de provocar um tema que dificilmente apareceria de maneira espontânea que é exatamente o papel social do administrador. Ao incentivarmos esta discussão, percebemos a surpresa dos respondentes frente a elas e o estranhamento da se associar o termo administrador com o crítico. As respostas coletadas forma reveladoras da falta de articulação nos cursos do discurso consagrada de formação crítica do administrador. Além disso, foi possível perceber o significado de crítica para cada respondente e como ele se operacionaliza no curso.

As entrevistas foram gravadas e os dados analisados foram representados por letras e números, garantindo a confidencialidade das IES e dos respondentes. As transcrições de trechos das entrevistas não foram feitas com a intenção de se constituírem na prova empírica da realidade analisada, mas em uma ilustração emblemática do conjunto das respostas. A validação empírica, assim, ocorre tendo em vista a totalidade das entrevistas e à análise das mesmas. É desta análise que são destacados alguns trechos que resumem e refletem a percepção dos entrevistados.

A análise de dados foi baseada na Dialética Negativa e foram utilizados os conceitos de Constelação de Ideias e Expressão (ADORNO, [1967] 2009) para a construção do desvelamento do conceito de formação dos administradores. Antes de iniciarmos a análise de dados propriamente dita, realizaremos uma introdução apresentando, já de maneira crítica, o conceito presente nas pesquisas acadêmicas das décadas de 1970 a 2000, o conceito presente na legislação e o conceito presente nas entrevistas de campo. Após a discussão crítica destes

conceitos, desenvolvemos um diagnóstico crítico integrando estas três esferas que constituem o conceito de formação em Administração.

Os dados revelam que a formação em Administração passa por diversos problemas, desde sua constituição, na década de 1960 e que muitos destes problemas são complexos demais para serem resolvidos de maneira pontual, pois refletem a forma de organização político-estrutural do País. Porém, isso não significa, negar os espaços formativos presentes neste ensino (e, portanto, na estrutura sociopolítica em que ele se insere). Negar esta esfera formativa é identificar o ensino com a realidade factual, e isso caracteriza uma postura ideológica, e não científica. Como assegura Adorno, ideologia é o esforço de identificação total de uma realidade particular com um quadro geral, suprimindo suas particularidades e espaços de resistência. Exaltar, sem uma reflexão mediata, as benesses do ensino ou desqualificá-lo sem apresentar suas particularidades, contradições e negações não corresponde a uma postura crítica. Neste sentido, podemos citar Nobre (1998) ao se referir sobre a Dialética Negativa de Adorno. Essa postura ideologizante da crítica em Administração é o reforço da Ontologia do Estado Falso. Propor uma formação crítica do administrador com base na Dialética Negativa é analisar suas falhas e condicionantes estruturais, mas também analisar as próprias críticas feitas a ele. É compreender o sentido da positividade e da negatividade deste ensino.

6.1 O conceito nas pesquisas acadêmicas

A profissão do Administrador é constituída legalmente em 1965, pela Lei n.º 4.769, de 9 de setembro, podendo ser exercida por aqueles que tiverem concluído a formação de nível de terceiro grau no curso de Técnico em Administração.

Nesta lei, a Administração é caracterizada como uma profissão liberal de nível superior, responsável por realizar análises de gestão e relatórios de pesquisa, com vistas ao desenvolvimento das organizações públicas e privadas. O currículo mínimo estabelecia um conjunto de disciplinas que perpassavam a economia, a história, a psicologia e a sociologia. Todos estes conteúdos se alinhavam na direção do treinamento do Técnico em Administração. Em princípio, embora não intencionalmente, tratava-se de uma atividade profissional multidisciplinar ou interdisciplinar. Estabelecem-se a ocupação deste profissional e sua formação acadêmica, diferenciando-a da formação mais antiga, a qual esteve durante muitos anos atrelada à de em Economia. Este curso, reconhecido por suas bases sólidas em teoria econômica, política e cálculo, era o responsável pela formação dos dirigentes das empresas.

A partir do desenvolvimento do capitalismo nos EUA, com uma política promissora de crescimento econômico, tendo como contraponto as ações contra o comunismo, representado pelo Bloco Soviético, apresenta-se ao Brasil uma proposta desenvolvimentista que incluía desde o investimento em indústrias nacionais como uma reforma estrutural no sistema de ensino em todas suas esferas, não somente no nível superior. Essa interferência política e econômica norte-americana no ensino brasileiro fez-se sentir por muitos anos. Podemos enumerar algumas destas ações mais conhecidas: parâmetros desenvolvimentistas da educação colocadas pelo FMI como uma das condições para o recebimento de financiamento; presença maciça de órgãos como a UNESCO treinando nossos professores, analisando nossos currículos e estabilidade do modelo de avaliação; e, mais recentemente, interferência do Banco Mundial na definição dos parâmetros da política em educação. Todas essas influências caracterizam nosso sistema de ensino, delineando suas políticas, diretrizes curriculares, metas e sistemas de avaliação e de ensino-aprendizagem.

Como apanágio, na década de 1960 consolida-se a política desenvolvimentista herdada do Governo JK (cujo mote era “Cinquenta anos em cinco”), explicita-se o combate ao comunismo com o apoio velado norte-americano, realiza-se o Golpe de Estado militar em 1964 e o correspondente nacionalismo econômico e político, e, igualmente, no âmbito do Plano Nacional de Desenvolvimento, direciona-se a orientação educacional brasileira em todos os níveis de ensino.

Essa estratégia estadunidense não se restringiu ao Brasil. Em diversos países o ensino de Administração adotou o modelo de transferência de tecnologia desenvolvido nos EUA. Segundo Motta (1983), essa estratégia esteve presente tanto na América Latina quanto na Europa.

Não foi diferente com o curso de Técnico de Administração. Em meio às ações anti-comunistas, o Brasil torna-se parceiro dileto da economia norte-americana. A proposta de separar o curso de Administração do curso de Economia trouxe uma nova perspectiva para as empresas nacionais. Elas teriam para seus quadros decisórios um profissional adequadamente formado (COVRE, 1982).

Antes deste período, percebe-se que o curso de Administração já tinha uma importância política para a economia do Brasil. A partir dos ideais de desenvolvimento, após a Revolução de 1930, o Estado precisava de uma organização administrativa, nos períodos de 1930 a 1944, o que fomentou a consolidação e implementação da formação acadêmica em Administração no país (SILVA, 2007). Tanto assim que a formação em Administração tinha como ênfase a Administração Pública, especialmente tendo em vista a criação do Departamento de

Administração do Serviço Público (DASP), em 1938, órgão que tinha por finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal.

O primeiro curso de graduação nesta área foi aberto na década de 1950, mais precisamente com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1952, no Rio de Janeiro, sede do Governo Federal, a qual contou com o apoio da ONU e da UNESCO. Termos dos convênios previam a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento dos futuros docentes no exterior. Nesta linha, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) foi criada, em 1954.

Apesar das iniciativas de debate sobre o ensino em Administração, o mesmo ainda encontra-se centrado em torno da questão operacional na formação do aluno: Como ensinar melhor? Como estimular os alunos à aprendizagem? Quais competências²¹ devem ser desenvolvidas? Como formá-lo para a demanda de mercado? Como tornar sua formação competitiva?

Além disso, predominam na área os estudos sobre a avaliação da qualidade do serviço de ensino oferecido ao aluno. Estas pesquisas, normalmente oriundas da área de marketing, equivalem o ensino a uma mercadoria e o aluno a um consumidor. Conformando a educação à racionalidade econômica, esses pesquisadores questionam-se sobre o grau de satisfação dos estudantes com o serviço comprado.

Indagações sobre a função política do ensino de Administração, no contexto neoliberal, parecem perguntas “fora do lugar”, pois o currículo destes cursos é construído a fim de se

²¹ Nessa tese utilizamos o conceito de competência tal qual aparece nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração, em que o termo significa o desenvolvimento de habilidades e atitudes para o desempenho de uma determinada função.

formar o aluno para o mercado de trabalho. Esta afirmativa é confirmada pela máxima conclamada nas salas de aula de que “nós (os professores da Administração) não formamos alunos, treinamos consultores!”

Em busca de alternativas críticas para o ensino nesta área, alguns pesquisadores têm se dedicado a repensar este currículo e discutir sobre alternativas didáticas para a formação crítica desses alunos. A persistência destes estudiosos ventila a área com novas idéias e novas trilhas para a educação, resgatando as reflexões políticas e sociais no exercício desta profissão.

Nos últimos anos, muitos pesquisadores da área de Administração têm se dedicado ao estudo das questões sócio-políticas deste campo (ALCADIPANI, 2005; FARIA e MENEGHETTI, 2001, PAULA e RODRIGUES, 2006; FISCHER 2006 e FARIA 2001). Esta vertente de estudos engloba os trabalhos de perspectiva pós-estruturalista e leituras atualizadas do marxismo. Vários são os temas de interesse, como as questões de poder, a naturalização das questões sociais, o exagero na ênfase performática, bem como a falta de propósito emancipatório das pesquisas. Desta forma, os estudos críticos em gestão vêm trazer novas leituras da realidade e propostas de mudança, além de novas formas de organização social.

A educação tornou-se um objeto de grande interesse dos pesquisadores críticos, dada sua potencialidade de projetar novas organizações e mesmo de criticar as ações de alienação das organizações econômicas atuais. Acredita-se que a formação crítica é uma das principais possibilidades de se pensar e organizar o mundo de forma diferente.

Esta visão sobre a educação encontra eco em diversos autores da área de Administração, entre eles Mattos, 2008; Fischer, Waiandt e Silva, 2006; e Vieira, 2000, além dos autores estrangeiros como Parker (2006), Wilmott 1984, Hassard 2001 e Grey 2004. Estes trabalhos demonstram um esforço teórico em discutir a pedagogia crítica como campo necessário para análise do ensino de administração.

No Brasil, os pioneiros no que se refere ao ensino em administração em uma perspectiva crítica foram Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Prestes Motta: estes autores em algum momento de suas obras, e também nas suas ações, demonstraram sua preocupação com a questão. Um dos primeiros estudos sistemáticos que encontramos sobre ensino em Administração são os trabalhos de mestrado e doutorado da Profa. Tânia Fischer (1977 e 1984) que tratam da contextualização socio-histórica do surgimento dos cursos de graduação desta área. Apesar de serem pesquisas não diretamente vinculadas às categorias críticas, elas são de extrema importância, pois revelam os compromissos ideológicos, econômicos e políticos presentes na formação do administrador, desde sua regulamentação.

Outra contribuição importante para a perspectiva crítica da educação na área de Administração é o estudo de Machado (1989) que analisou a formação do administrador de uma visão tecnocrática à consciência crítica. Neste trabalho de mestrado, é feita a denúncia do ensino de Administração como o “conto do vigário institucionalizado” (MACHADO, 1989, p. 15). A saída apresentada é a oportunidade que os alunos têm de se conscientizarem de que suas ações profissionais causam grande impacto no contexto social e que muitas vezes elas criam “falsos ícones” que serão, de forma equivocada, cultuados pela opinião pública.

Acreditamos que é por este motivo (pela importância social do Administrador) que não é estimulado o ensino crítico na área, pelo contrário, os alunos se formam alienados de qualquer reflexão sobre o comprometimento de seu trabalho com a autovalorização do capital.

Conforme Machado (1989, p. 29):

Tomado tradicionalmente como instrumento capitalista facilitador e promotor de consumo crescente, [a Administração] tem uma função mais sutil e importante, qual seja, o de perceber o nível de resistência de sociedade em relação ao processo capitalista como um todo, camuflando-a no seu aspecto revolucionário e transformando-a em simples oposição passível de cooptação ideológica.

Outro estudo marcante é o artigo de Nicolini (2002) intitulados “Qual será o futuro das fábricas de administradores?”. Este trabalho discute a padronização e excessivo tecnicismo presente na formação do administrador. Ele denuncia o esvaziamento da discussão sobre a função social e política deste profissional, presente na maioria dos currículos de graduação da época. O artigo finaliza discutindo as premissas de Freire (1989) para um ensino crítico, provocando seus leitores (muitos deles professores) a não tratarem os alunos como “cabeças vazias” onde eles “depositarão” o conhecimento que têm.

O artigo de Paula e Rodrigues (2006) traz para a academia o sentimento de “não-lugar” que os educadores críticos sentem nas salas de aula da Administração. Em forma de um relato, os autores descrevem sua experiência com um curso na pós-graduação da UFMG, do ano de 2006, em que enfrentaram muitas resistências por parte dos alunos, quando se propuseram a fazer da sala de aula um ambiente de aprendizado coletivizado, incitando discussões críticas acerca da instrumentalização excessiva da disciplina.

Em uma linha diferente da dos trabalhos anteriores, temos o de Maranhão e Motta (2007), em que as autoras propõem um resgate do livro de Freire (1989) “A Importância do Ato de Ler” à

luz das denúncias de uso de trabalho infantil e altamente perigoso na BASF, em Minas Gerais (Serra do Palmital), no ano de 2006, mesmo ano em que a instituição ganhou o segundo lugar de empresa-cidadã no guia da Revista Exame, importante publicação da área de gestão. O objetivo deste artigo foi denunciar a astúcia presente nos meios de comunicação, muitas vezes utilizados de forma ingênua pelos professores em salas de aula e resgatar o ato de leitura como um exercício para a consciência crítica das questões sociais.

As discussões contidas nesses estudos permeiam a problemática central da pedagogia crítica que é a questão da análise curricular como reprodutora do sistema político-social vigente, bem como motor de contradições e resistências à ordem hegemônica.

A grade curricular é o elemento central do artigo de Buss e Reinert (2007) em que os autores desenvolvem uma pesquisa sobre a evolução curricular dos cursos de Administração da universidade federal de Santa Catarina, nos últimos 10 anos. Eles percebem que há uma grande diminuição da carga de disciplinas do eixo de humanidades, como a filosofia, sociologia, antropologia e psicologia. Essa redução está consoante com o crescimento das disciplinas do eixo técnico, como finanças, marketing, recursos humanos e logística. Todo o curso, portanto se encontra envolto da lógica do capitalismo moderno, tendo como preocupação central a formação de administradores eficientes e capacitação para a demanda de trabalho das empresas. O curso de Administração torna-se um grande centro de treinamento de mão-de-obra qualificada para atualizar o capitalismo às novas formas de resistências da sociedade, solapando as possibilidades de novas formas de gestão e organização da vida social. Nos currículos atuais, mesmo as disciplinas de humanidades ainda remanescentes foram instrumentalizadas a fim de fornecerem um arcabouço pragmático para

o administrador. Nestes currículos o que encontramos são as disciplinas de Sociologia para a Administração, Filosofia aplicada à Administração e Psicologia para a Administração.

Quando um educador da área de Administração adota uma epistemologia pedagógica, ele está educando seus olhos para questões específicas da realidade. Está escolhendo o que deve ser valorizado, em detrimento de outras questões que não são seu foco de estudo e mesmo de interesse. Ele decide problematizar determinadas questões da realidade e ignorar outras, ou mesmo nem considerar a existência delas. Neste sentido, a própria realidade já se apresenta como fruto de sua conformação teórica.

Em termos educacionais, filiar-se a uma postura crítica significa enfatizar o conflito e a contradição presentes na construção da realidade. Quais as oposições feitas e quais as integrações estabelecidas com teorias anteriores? Quais as alternativas teóricas da perspectiva crítica em educação? E quais os projetos pedagógicos possíveis? Ser crítico em educação prescinde, portanto, em compreender a trajetória histórico-social do pensamento filosófico educacional e o atual contexto em que ele se insere.

Os pesquisadores da Administração que se dedicam ao estudo da educação crítica esperam alcançar com seus estudos uma formação menos alienante e astuta de seus alunos, desenvolvendo um ambiente propício para a participação deles como sujeitos de sua aprendizagem, entendida como um processo dialógico de formação sócio-política, cujo conteúdo é somente um dos componentes.

Para não incorrer no erro de se estabelecer uma relação mecânica entre currículo e didática com a ordem hegemônica, priorizando a reprodutibilidade, é necessário analisar o processo de

formação do profissional em suas diversas esferas, revelando a totalidade deste processo e sua dialeticidade: ao mesmo tempo em que promove a submissão à ordem, proporciona sua superação; à medida que oprime, cria meios para a resistência e mudança.

O interesse dos pesquisadores da área de Administração pela temática revela um comprometimento com as premissas da crítica: possibilidade de mudança e emancipação social. Preocupados com a hegemonia do “mundo administrado” (Adorno, 1993), os pensadores críticos da organização também acreditam que o ensino crítico é uma das principais ferramentas para a mudança no espírito gerencialista presente na literatura e pesquisas, que predominam nas salas de aula.

Antes mesmo da consolidação dos estudos sobre formação do administrador se consolidarem no Brasil como área de pesquisa, já se percebia uma crítica ao ensino da área, através dos inúmeros estudos desenvolvidos por Maurício Tragtenberg, Alberto Guerreiro Ramos e Fernando Prestes Motta. Estes estudiosos sempre se opuseram à tendência alienante do ensino em administração. Seus trabalhos servem até os dias atuais de insumo para as discussões sobre formação do administrador à medida que promovem a reflexão acerca da carreira profissional, do conhecimento dominante através de análises subversivas, ao totalitarismo das tendências do *mainstream* da administração e um refinamento dos critérios para as decisões empresariais (PAES DE PAULA, 2004).

Para termos uma idéia da atualidade das críticas traçadas por estes teóricos sobre a Administração, vejamos a questão que Maurício Tragtenberg elaborou, em 1971, para a comunidade acadêmica: A Teoria Geral da Administração é uma ideologia? Mais de 30 anos depois, essa pergunta ainda se encontra atual, intrigando os estudiosos críticos de

administração acerca da forma como o ensino desta ciência se desenvolve nas faculdades e universidades do país. Podemos até mesmo inferir a relevância desta questão no ensino de administração no exterior, dado o volume de acadêmicos preocupados com a reprodução do sistema de dominação e alienação nos bancos das escolas.

Segundo esta perspectiva crítica, os alunos terão, portanto, a oportunidade de se conscientizarem de que suas ações profissionais causam grande impacto no contexto social, na medida em que podem acabar criando “falsos ícones” que serão, de forma equivocada, cultuados pela opinião pública. Pensamos que é por este motivo (pela importância social do Administrador) que não é estimulado o ensino crítico na área, pelo contrário, os alunos se formam alienados de qualquer reflexão sobre o comprometimento de seu trabalho com a autovalorização do capital.

O que propomos, portanto, é a idéia de que o aluno de administração precisa se distanciar de uma consciência ingênua ou astuta e evoluir para uma consciência crítica (FREIRE, 1989), por meio da qual poderá refletir, dialeticamente, sobre o exercício de sua profissão.

Pensar sobre a formação crítica de administradores é uma tarefa audaciosa, já que este profissional, muitas vezes, é compreendido como o responsável por reproduzir e manter a ordem hegemônica. Propor uma formação para além da reprodutibilidade, motivando-o a refletir sobre suas ações no âmbito social, estimulando-o a questionar as realidades humanas naturalizadas e vislumbrando outras formas de se organizar o mundo, são os frutos advindos da perspectiva crítica de ensino.

Percebemos que há uma diversidade temática nos estudos curriculares na área de Administração. Estuda-se desde questões mais pontuais como a análise da grade curricular do curso, até questões mais amplas como as análises sobre a constituição do campo e o papel deste profissional como agente social (tecnocrático). Esta diversidade de perspectivas demonstra a desarticulação da área em discutir o tema de currículo de forma mais substancial. Isto não invalida de maneira alguma os esforços empreendidos por estes pesquisadores (e diversos outros não citados neste trabalho), que têm o mérito de investirem suas carreiras em questões pouco afeitas à área. Acreditamos que, dado o pontapé inicial, seria muito importante o desenvolvimento de linhas de pesquisa sobre educação na área de Administração, a fim de fortalecer os estudos sobre o tema e incentivar novos estudiosos.

Pensamos que a educação crítica na Administração é necessária e possível. É a postura crítica do sujeito e seu interesse em compreender as contradições próprias de sua atividade social, que transformam as práticas educacionais em uma *pedagogia da possibilidade*: “se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito” (MCLAREN, 1997, p. xix).

Para compreendermos melhor o significado da formação dos administradores no Brasil, é fundamental conhecermos como a academia conceituava este profissional. Essa conceituação é parte integrante da construção social de quem é este profissional, como ele deve ser formado e qual é o espaço social que ele ocupa.

Ainda na década de 1970 vemos o administrador conceituado como um técnico, responsável pelo cumprimento eficiente das rotinas administrativas da empresa. Sua função básica era simplificar ao máximo as tarefas administrativas, diminuindo o nível de exigência de

conhecimento para desempenhá-las (CASTRO, 1974). O surgimento do curso de Administração e o desenvolvimento econômico brasileiro ajudaram a criar uma visão monolítica do administrador como sendo um sujeito “fora dos padrões habituais, dotado de altíssimas capacidades sociais, conceituais e técnicas” (MOTTA, 1983, p. 53).

O papel estratégico deste profissional prevê a tomada de decisões nos casos cuja simplificação não foi possível. Ele é o *decision-maker*: “o homem que resolve onde a rotina e o regulamento falham” (CASTRO, 1974, p. 61). A ele cabe o processo de analisar alternativas, propor saídas não convencionais aos problemas empresariais e conciliar interesses divergentes.

Esse profissional requer das IES um treinamento na profissão. Não é solicitado a ele uma formação! Ele deve ser treinado para executar bem sua função. Já nesta época falava-se da incompetência das instituições de ensino em educar este profissional: “entendemos bem pouco do processo didático de formação de pessoas capazes de tomar decisões” (CASTRO, 1974, p. 61). A educação do administrador já começa a apontar suas falhas. Às IES foi designada a formação destes profissionais, mas ela não tem competência para isso, já que esta formação apresenta um viés pragmático muito forte, o que não era o foco das instituições de ensino.

Cabe aqui questionarmos as razões que levaram os dirigentes brasileiros a definirem este espaço educativo para a profissão do Administrador. Se a instituição de ensino não tinha competência para formá-lo, por que optar por esse processo? Qual seria o real investimento nacional na formação deste profissional? A função de Administrador era realmente necessária ao País? À política desenvolvimentista? Podemos avaliar a resposta dada por Motta (1983, p. 54) a estas questões:

Dá-se, dessa forma, um intenso processo de burocratização, no qual os profissionais requeridos devem ter formação universitária. Destaca-se, assim, a necessidade do administrador como técnico exigido pelo sistema de produção e, paralelamente, ocorre a explosão de cursos de formação de administradores, que respondem igualmente, a meu ver, aos anseios de ascensão social da baixa classe média. Essa, barrada pelos vestibulares bastante seletivos das grandes escolas, que pressupõem cursos anteriores em bons e caros colégios, constitui-se no público por excelência das ‘faculdades de bairro’.

Essas discussões nos levam a pensar sobre o projeto curricular para este curso. As críticas de Castro (1974) ao currículo são: a) busca por *status* acadêmico da profissão, que pode ser percebido por meio da produção de modelagens matemáticas complexas e não operacionalizáveis, além do uso de “linguagens simbólicas tortuosas”, que não passam de afirmações de senso comum; b) escassez de bibliografia nacional; c) uso excessivo de casos de empresas internacionais e modelos de gestão estrangeiros; e d) baixo investimento na formação teórica clássica da Economia, Ciências Políticas e Matemática. O autor termina sua crítica ressaltando que os administradores recebem um “arremedo de formação prática” (CASTRO, 1974, p. 63). Administração significa: “coordenação de conhecimentos parcelados, em consonância com a divisão do trabalho industrial” (MOTTA, 1983, p. 53).

A crise da formação também aparece na baixa qualificação dos estudantes recrutados para o curso. Como a profissão de administrador surge sem lastro social, os alunos mais bem capacitados escolhem os cursos mais tradicionais, como Economia, Direito e Engenharia. (CASTRO, 1981). Alunos de segundo escalão são os que se matriculam nos cursos de Administração:

As escolas de Administração recrutam material humano de nível inadequado, o que não somente garante graduados medíocres, mas também reduz as possibilidades de melhoria, a médio prazo, em vista da inexistência de nos candidatos à cátedra, da imagem negativa criada pelos graduados e da ausência de pressão dos alunos para melhoria dos padrões (CASTRO, 1974, p. 65).

O aumento vertiginoso de matrículas neste curso agravou essa situação (CASTRO, 1981). Começa-se a perceber um dilema sério na formação deste profissional, pois ele não é bem formado na instituição de ensino, já que ela nada entende do fazer prático do *decision-maker*. Ele também não é bem formado porque o currículo é inadequado às demandas das empresas brasileiras, cujo perfil não era o das grandes corporações que inspiraram a criação do curso nos anos 1950. Além disso, como é um curso nascente no Brasil, recruta alunos de baixo potencial acadêmico, o que acaba por criar um ciclo vicioso de má formação e desprestígio da profissão, pois maus alunos são mal formados para o exercício da profissão na empresa e mal formados para a docência, que acaba ficando a cargo de outros profissionais mais bem formados como economistas, sociólogos, engenheiros. Nas áreas de interseção entre o mundo profissional e o acadêmico, na Administração parece haver “um desprezo do mundo profissional pelo esoterismo com que se opera nas universidades. Algumas empresas pouco respeito têm pelas teorias rarefeitas dos acadêmicos. Talvez por vingança, o mundo acadêmico pouco *status* confere àqueles que fazem coisas muito simples, ainda que eminentemente úteis. Cultiva-se, assim, na academia uma atmosfera hostil ao que poderia ser um saudável exercício de realismo” (CASTRO, 1981, p. 60). Todo este ciclo faz com que a academia em Administração goze de baixo prestígio acadêmico, realimentando o ciclo de baixo desenvolvimento educacional, pouca produção teórica sobre o tema no País, etc.

Ao lado dessas questões agravam-se as discussões sobre quem é este profissional e qual é o papel das instituições de ensino na sua formação.

[...] na administração é muito reduzido o contingente de diplomados corretamente preparados para a docência. [...] os cursos de graduação devem transmitir ao aluno uma prática gerencial apropriada para o desempenho de suas funções nas organizações brasileiras (CASTRO, 1981, p. 60).

Na década de 1980, encontram-se também questionamentos sobre a natureza formativa dos cursos de Administração. Os estudos realizados inserem o fazer da Administração em um quadro político mais amplo.

Essas perspectivas começam a apontar a formação deste profissional como uma pessoa-chave na mudança social. Estes estudos tentam encontrar formas de sintonia entre a visão tradicionalista – que primava pela adaptação do profissional aos cargos nas empresas – com uma visão do administrador como agente de mudanças:

há ainda a examinar a alternativa de dois enfoques quanto a ensinar. O primeiro diz respeito ao ensino de uma técnica estabelecida e consagrada pelo uso, buscando-se a excelência na sua efetuação. O segundo orienta-se no sentido a desenvolver uma capacidade um tanto genérica (uma espécie de universal prático) de modo que o indivíduo seja capaz de realizar modificações para adaptá-lo a novas situações (ZAJDSZNAJDER, 1981, p. 79).

Não podemos descartar das discussões sobre os currículos a questão de que desde seu surgimento a Administração segue um parâmetro norte-americano. O currículo não escapa disso. Reconhece Fischer (1982, p. 169) que “parece ser mais garantido replicar estrutura curricular já aceita, oferecida por uma instituição mais antiga, do que refletir sobre as condições de contexto institucional e apresentar novas propostas”.

Os grandes dilemas da construção dos currículos em Administração passam a ser: curso de graduação *versus* pós-graduação; princípio da probabilidade do uso *versus* vantagens comparativas; cultura geral *versus* cultura especializada; generalista *versus* especialista; formação para o primeiro emprego *versus* formação para a carreira; treinamento *versus* educação; matematicismo *versus* economicismo *versus* comportamentalismo; ênfase nas funções ou no campo de aplicação; preparação para o mercado de trabalho existente ou para o futuro; disciplinas obrigatórias *versus* disciplinas optativas; e cursos em um período *versus*

cursos em dois períodos (LEME, 1982). Percebe-se que a visão mais participativa e questionadora sobre o processo de formação dos administradores perde força nas discussões acadêmicas.

Motta (1983) afirma que, com base nos currículos de algumas escolas de Administração, seus profissionais tendem a ser formados como administradores-políticos. Estes currículos mais críticos tendem a atribuir a este profissional a responsabilidade de uma visão transformadora da realidade social.

Siqueira (1987, p. 53) chega mesmo a defender novos espaços laborais para o administrador, como as cooperativas, comunidades de base, sindicatos, associações de bairro e outras “formas organizativas inovadoras”, características de uma sociedade democrática. Esta visão de Siqueira (1987) contribui para uma nova visão sobre a Administração e seus profissionais, muito diferente da prevista pela legislação e pela tradição.

A discussão sobre o currículo, portanto, começa a aparecer de maneira sistemática no âmbito acadêmico. Uma primeira discussão sobre os currículos deu-se no âmbito tecnicista, cuja preocupação era sobre como formar melhor o profissional para uma dada função social preestabelecida. Neste sentido, a ocupação deste profissional já estava bem delimitada e as escolas se preocupavam em desvendar modos mais eficientes de constituí-lo. Há uma preocupação com a adequação profissional do egresso às ocupações nas empresas. A implicação destes estudos é que não se questionava sobre as razões deste lugar social atribuído ao administrador. Vê-se uma tônica reprodutivista.

Uma nova corrente, na década de 1990, voltada para equacionar a formação dos administradores, tentou equilibrar o desenvolvimento técnico com uma formação generalista. O equilíbrio entre as duas perspectivas serve para tornar o administrador um profissional melhor para as empresas. Diferentemente das visões apresentadas anteriormente, esta corrente reconsidera o lócus tradicional do administrador como aquele tomador de decisões, responsável por definir os rumos da empresa, tornando-a mais competitiva, em um cenário global cada vez mais flexível. Este retorno é marcado pela nova Legislação do Currículo Mínimo em 1993.

Com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2005, houve um novo rumo para as pesquisas sobre a formação dos administradores. A tônica atual versava sobre o desenvolvimento de competências e habilidades dos discentes, a discussão acerca da formação dos professores e os projetos efetivos de implantação da interdisciplinaridade nos cursos de graduação. A área de Ensino e Pesquisa tornou-se mais robusta e passou a ater-se mais detalhadamente às problemáticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem no contexto globalizado da economia.

6.2 O conceito na Legislação

A profissão do Administrador é constituída legalmente em 1965, pela Lei 4.769, de 9 de setembro, podendo ser exercida por aqueles que tiverem concluído a formação de nível de terceiro grau no curso de Técnico em Administração. A ele cabem as responsabilidades de redigir pareceres, relatórios, planos, projetos e afins para níveis de chefia intermediária ou superior além de realizar pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento e

implementação da seleção de pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração da produção e relações industriais.

A lei é de 1965, embora desde 1952 já houvesse a formação superior na área de Administração, no nível de pós-graduação e graduação. A Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro foi pioneira, seguida da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) em São Paulo. A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) foi inaugurada em 1946 e embora tenha criado desde então o Instituto de Administração, somente em meados da década de 1960 ofereceu o curso de administração. A Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (FACE-UFMG) também pioneira no ensino de Administração, lançou em 1952 o Curso Extraordinário de Administração Pública e, em 1954, o Curso Extraordinário de Administração de Empresas. A partir da reforma universitária de 1968, estes dois cursos uniram-se, formando o curso de Administração desta instituição. Neste sentido, estava previsto em lei o reconhecimento dos diplomas recebidos pelos cursos livres de Administração, bem como a concessão de título de Administrador aos profissionais que comprovassem, até a data de 13 de setembro de 1965, pelo menos cinco anos de atividades próprias no campo desta profissão.

O curso de nível superior de Técnico em Administração é regulamentado no Parecer 307/66, que dispõe sobre o currículo mínimo, estabelecendo os parâmetros para a validação do diploma. Previa as seguintes disciplinas: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia (aplicação à administração), Sociologia (aplicada à administração), Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da

Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal e Administração de Material. O aluno poderia escolher ainda um dentre os seguintes conteúdos: Direito Administrativo, Administração de Produção ou Administração de Vendas. O período de integralização era de quatro anos, no mínimo, e a carga horária mínima do curso era de 2.700 horas/aula, sendo 300 h/a destinadas ao desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado.

O curso de Administração manteve-se praticamente inalterado até 1993, quando foi definido novo currículo mínimo. Desde 1966 até 1993, o que percebemos nos cursos de Administração são pequenas alterações de currículo, tais como a troca de nomenclatura de disciplinas e pequenos ajustes no conteúdo programático.

A Resolução 2, de 4 de outubro de 1993, inova ao estabelecer uma carga horária de no mínimo 32% da total (960 horas/aula) para disciplinas eletivas e complementares. Além de estabelecer o currículo mínimo, dividido entre os eixos de disciplinas de formação básica e instrumental e formação profissional, a nova regulamentação prevê uma flexibilização curricular, permitindo uma atualização dos cursos existentes, adequação às demandas locais de cada instituição e autonomia das IES para definir suas propostas pedagógicas para o ensino de graduação. O novo currículo mínimo fica assim estabelecido:

QUADRO 1 – Currículo Mínimo do Curso de Administração (1993)

Formação Básica e Instrumental	
Economia Direito Matemática Estatística Contabilidade	Filosofia Psicologia Sociologia Informática Total: 720 h/a (24%)
Formação Profissional	
Teorias de Administração Administração Mercadológica Administração da Produção Administração de Recursos Humanos Administração Financeira e Orçamentária	Administração de Materiais e Patrimoniais Administração de Sistemas de Informação Organizações, Sistemas e Métodos Total: 1.020 h/a (34%)
Disciplinas Eletivas e Complementares	
Total: 960 h/a (32%)	
Estágio Supervisionado	
Total: 300 h/a (10%)	

FONTE: BRASIL, Resolução 2, de 4 de outubro de 1993.

Essa Resolução previa também que os cursos de bacharelado em Administração poderiam incluir, além da habilitação geral, habilitações específicas. Estas seriam desenvolvidas mediante a intensificação de estudos em determinada área, permitindo a regionalização dos cursos e a dinamicidade no atendimento de demandas locais de desenvolvimento social e profissional. Essas habilitações específicas, observadas o tempo máximo de integralização do curso (7 anos letivos), constariam no verso do diploma, sendo restritas a no máximo duas.

Essa legislação de 1993 imprime um novo significado para o termo *currículo mínimo*, diferente do presente na lei de 1966. Em busca de flexibilização dos cursos e critérios de formação dos alunos, a lei de 1993 adota o critério de currículo mínimo como um parâmetro curricular. Os parâmetros curriculares preveem os conteúdos que devem ser ensinados, mas não definem os conteúdos programáticos, a política de ensino-aprendizagem, a bibliografia ou, até mesmo, as formas de avaliação de aprendizagem. Essas definições ficam a cargo das Instituições de Ensino. A legislação anterior (Parecer 307/1966) adotava um conceito fechado de currículo mínimo, estabelecendo as disciplinas que deveriam ser cursadas, seus conteúdos

programáticos, bibliografias obrigatórias e complementares e todos os demais aspectos relativos ao ensino. A Resolução 2 de 1993 imprimiu mais autonomia às IES no desenvolvimento de novos currículos, que deveriam ser implementados no prazo máximo de dois anos.

Outro momento importante da educação superior nacional é a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei 9.131, de 1995. Com ele, sistematizou-se um primeiro esforço nacional rumo à discussão sobre a nascente filosofia de diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Este projeto de inovação foi seguido pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Esta lei apresentou possibilidades para a educação superior que ainda não haviam sido estabelecidas na história do País. Em seu artigo 48, estabelece a LDB: “Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”. Esse artigo foi interpretado como uma ruptura da formação universitária com a formação profissional. Ou seja, os cursos superiores não precisam mais se incumbir da responsabilidade de formar mãos de obra para as empresas e/ou organizações públicas e sociais. Até 1993, vinculava-se a formação superior ao emprego ou capacidade de empregar o aluno em uma dada atividade profissional. Com a LDB (1996) essa vinculação passa a não existir. A educação superior passa a ser definida como uma etapa da formação do aluno e a profissionalização passa a ser responsabilidade de outros cursos, tais como pós-graduações *lato sensu*, cursos de extensão, atualizações, etc. Segundo o Parecer 776/97, a “nova LDB pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional” (MEC, 1997).

Em busca do aproveitamento das possibilidades geradas pela LDB, percebemos que a partir de 1997 são lançados esforços para a estruturação do que é designado na lei por “diretrizes curriculares”. Neste ano, é publicado o parecer 776, aprovado em 3 de dezembro de 1997, em que são estabelecidos os primeiros parâmetros das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Neste parecer, são comparadas as antigas concepções acerca do currículo com a filosofia das DCN. A figura do currículo mínimo, ou dos parâmetros curriculares, teve por objetivo inicial facilitar a transferências dos alunos entre as IES, garantir a qualidade mínima e a padronização do ensino e a equivalência do diploma como carta de apresentação para o mundo do trabalho. As DCN, ao contrário, apontam para o sentido da desburocratização do ensino superior, concedendo às IES mais liberdade na condução de suas atividades de ensino. Vale ressaltar também que o currículo tradicional criava reservas de mercado a profissões, privilegiando interesses políticos e econômicos particulares. As DCN enfrentam esta questão ao flexibilizarem os currículos e substituírem as disciplinas obrigatórias por competências e habilidades. São objetivos das DCN: redução da duração da formação no nível de graduação, desenvolvimento de formas de aprendizagem mais dinâmicas, redução da evasão de alunos, indução da implantação da iniciação científica e inclusão das dimensões éticas e humanísticas no desenvolvimento das atitudes e habilidades do corpo discente (CNE, 1997.)

Neste mesmo ano de 1997 é lançado o Edital 4 do Ministério da Educação e do Desporto (MEC/SESU) com propostas de diretrizes curriculares para os diversos cursos de graduação no Brasil, que serão, posteriormente, elaboradas em sua forma final pela Comissão de Especialistas de cada área. As orientações para o envio de propostas eram especificações quanto a: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios e atividades

complementares e conexões das diretrizes curriculares propostas com as formas de avaliação institucional.

A publicação deste edital movimentou os coordenadores e as associações relativas ao ensino superior no Brasil, além das associações referentes aos cursos de Administração, no caso específico do objeto de que trata esta tese. Diversos seminários e encontros foram realizados com o intuito de se pensar sobre as vindouras DCN e o que elas significariam em termos da formação dos administradores. Podemos citar como exemplo os encontros da ANGRAD dos anos de 1998, 1999 e 2000, e o seminário promovido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD). Entre 1993 e 2002, a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAd) encarregou-se de assessorar a SESU nas questões referentes à autorização e ao reconhecimento das IES da área (FISCHER; WAIANDT e SILVA, 2006).

Em março de 2001, foi publicada uma proposta de diretrizes curriculares para os cursos de Administração elaboradas pela CEEAd que se revelou ousada, tendo parte de seu conteúdo sido incorporado na versão final das diretrizes curriculares aprovadas em 2005.

Com vistas a resgatar a essência da profissão de administrador e seu processo formativo nos cursos de graduação, analisamos o perfil desejado do egresso, as competências e habilidades relativas ao seu campo, a definição do papel do estágio e a análise do processo de ensino aprendizagem adequado ao curso.

O conteúdo dos cursos de Administração apoiou-se em cinco campos de estudos interdependentes: a) Estudos Sociais, Artísticos, de Investigação Científica e suas

Metodologias; b) Estudos Administrativos Gerenciais, Organizacionais, Estratégicos e suas Metodologias; c) Estudos Econômicos, Financeiros, Mercadológicos, de Relações Internacionais e suas Metodologias; d) Estudos Quantitativos e suas Metodologias; e e) Temas Transversais. Cada tema pode ser objeto de conteúdo curricular de uma ou mais disciplinas do curso, respeitando-se o limite de 50% da carga horária total.

O primeiro campo trataria dos estudos filosóficos, antropológicos, psicológicos, éticos, políticos e comportamentais relativos à linguagem e à comunicação. O segundo campo apresentaria as áreas tradicionais da Administração, como as funções administrativas, as estratégias, os sistemas de informação e todo o conteúdo que construa em prol do dueto eficiência-eficácia. O terceiro campo deveria compreender os estudos dos fenômenos econômicos e suas inter-relações com o mundo da Administração. Seria também objeto deste campo a análise das interfaces das políticas internacionais nas estratégias financeiras das instituições. O quarto campo aprofundaria nos métodos quantitativos, orientando o processo racional de tomada de decisão e a construção de estratégias. O último campo seria responsável pela atualização constante dos conteúdos curriculares dos cursos, inserindo as novas tendências da Administração e seus temas emergentes. Cada instituição definiria as ementas e as bibliografias das disciplinas que comporiam estes campos, sendo necessária a aprovação por colegiado. Essa medida possibilitaria a regionalização das demandas e a atuação local do alunado, interferindo diretamente nas formas de gestão das instituições privadas ou públicas.

Ainda em função da definição da política de diretrizes curriculares e da migração do sistema de currículo mínimo para este último, o Parecer 146, de 3 de abril de 2002, revogado pelo Parecer 67, de 11 de março de 2003, dispõe sobre as diferenças entre estas formas de organização curricular, que devem ser observadas no estabelecimento das diretrizes

curriculares dos cursos de graduação. Os autores do parecer 146 estabelecem 7 diferenças básicas.

- Primeira – refere-se ao fato de que os sistemas de currículo mínimo estavam comprometidos com a emissão de diplomas de ensino superior para a certificação profissional do aluno. As diretrizes curriculares não vinculam a formação superior à formação para o mundo da profissão. Conforme a LDB de 1996, os diplomas passam a designar prova válida nacionalmente da formação recebida de seus titulares.
- Segunda – vincula-se ao fato de os currículos mínimos equivalerem a formação profissional à formação superior, o que resultava em um currículo extremamente tecnicista e engessado. As diretrizes curriculares, de outro lado, propunham que a formação superior se constituísse de um processo de formação contínua, com sólida base. Estruturada de maneira autônoma e permanente, a formação profissional poderia ser associada ao nível de pós-graduação, reservando à graduação discussões sobre o conhecimento.
- Terceira – refere-se ao engessamento presente na primeira concepção de currículo (1966), inibindo a inovação e a criatividade dos cursos. É citado neste parecer que o modelo dos currículos mínimos implicava elevado detalhamento do ementário das disciplinas e cargas horárias a serem cumpridas pelos cursos. Caso alguma instituição decidisse alterar estas premissas legais e instalar novas formas de organização, mesmo que relativas à denominação de disciplinas e à atualização de bibliografia, corria o risco de ver seus cursos não reconhecidos pelo MEC. As disciplinas constituíam-se em uma verdadeira “*grade curricular*”, limitando a ação os profissionais formados nos efetivos problemas sociais em que se inseriam. As diretrizes curriculares pretendem romper esta camisa de

força quando instituem a flexibilização curricular. Cabe às IES a definição de seus currículos, respeitando-se as competências e habilidades previstas nas diretrizes de cada curso.

- Quarta – encerra a concepção tradicional de currículo. Este não é mais compreendido como processo de transmissão de conhecimento e de informações. Sua natureza política passa a ser respeitada e seu papel principal passa a ser o de eixo cultural. Com base em premissas de atitudes e competências que os egressos devem ser capazes de atingir, o currículo ajusta-se aos anseios de seu corpo docente, da sociedade local e do corpo discente, podendo confluir para o atendimento das demandas dos diversos atores envolvidos. Uma das facetas deste currículo é o que se denomina de “currículo não escolar”. Ou seja, o currículo presente nas atividades complementares, fora das salas de aula. A política de diretrizes curriculares traz esta inovação aos cursos. Seu espaço pedagógico extrapola os muros da escola. Atividades políticas, participação em movimentos sociais, associações de bairro, cooperativas, economia solidária, atividades artísticas e culturais, etc. podem ser consideradas carga horária do curso e incorporadas ao diploma do aluno, fazendo parte da contagem de horas para a integralização do curso. A validação das atividades complementares é de total responsabilidade do colegiado do curso, não havendo predefinições de nenhuma natureza nas diretrizes curriculares.
- Quinta – registra-se no perfil do egresso desejado. No sistema de currículo mínimo, o produto esperado era um profissional preparado para ocupar os cargos administrativos das empresas públicas ou privadas. Sua qualificação estava diretamente relacionada à sua capacidade de gerar resultados imediatos para seus empregadores. É o *decision-maker* – perfil discutido anteriormente em outras seções desta tese. Já as diretrizes curriculares

preveem como perfil desejado de egresso um profissional adaptável a situações novas e emergentes. Isso significa, em alguns casos, que a preparação profissional poderia ser continuada em cursos de pós-graduação, em que maiores especialidades serão buscadas.

- Sexta – remete ao processo de avaliação dos cursos como medida de qualidade. Os currículos mínimos previam avaliação ao final do curso, medindo-se o grau de ajustamento do profissional ao seu campo de trabalho. As diretrizes curriculares trabalham com ênfase na avaliação continuada. Ela passa a ser compreendida como uma bússola, que indicará as adequações necessárias ao longo do curso para que o perfil do egresso seja alcançado. O desafio consiste em avaliar o curso para que ele possibilite formar alunos aptos ao exercício profissional e, também, à produção de conhecimento.
- Sétima – aponta para a limitação da possibilidade de formação conforme previsto no sistema de currículo mínimo. Neste, a formação ensejava a preparação de determinado perfil de profissional para determinado campo de atuação. Independente da instituição que o formava, o egresso teria cursado o mesmo rol de disciplinas e se submetido aos mesmos parâmetros de avaliação. Nas diretrizes curriculares estão previstas linhas de formação, além da flexibilidade curricular já mencionada. As linhas de formação designarão a escolha da instituição de ensino sobre o processo formativo de seus alunos.

Entendidas as diferenças entre os dois sistemas de organização curricular, o Parecer 146/2002 defende as IES como “caixas de ressonância das expectativas sociais” (2002, p. 6), advindo uma nova forma de autonomia destas instituições. Essas escolhas e propostas passam a ser objeto dos projetos pedagógicos, que consistiam na apresentação dos seguintes elementos: condições objetivas de oferta e a vocação dos cursos; cargas horárias das atividades didáticas

e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação de ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação *lato sensu*, quando for o caso; concepção e composição das atividades de estágio; incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento da iniciação científica; concepção e composição das atividades complementares; e oferta de cursos sequenciais e de tecnologia, quando for o caso.

O Parecer 67, de 11 de março de 2003, reforça a importância da nova concepção de diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Segundo seus relatores, em relação à concepção pedagógica e educativa, nenhuma alteração importante poderia ser feita se não considerasse o currículo. Este é o eixo sob o qual se estrutura todo o projeto educacional dos cursos. A convocação feita pelas DCN de elaboração conjuntas dos currículos demonstra uma ação harmoniosa e cooperativa (SILVA e ZIMMER, 2003). Essa confluência de esforços promove o desenvolvimento de um perfil de egresso de alta competência teórico-prática.

Resultado dessas inúmeras trocas de experiências é a publicação, em 2 de fevereiro de 2004, da Resolução 1, que institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Administração, modalidade bacharelado. Esta resolução é substituída pela Resolução 4, de 13 de julho de 2005.

Fica estabelecido pelas diretrizes curriculares que o perfil do egresso é o que um administrador com capacidade para compreender as questões científicas, técnicas e sociais de seu campo de atuação e ter aptidão para lidar com temáticas da esfera econômica, da produção e do gerenciamento dos processos de tomada de decisão, sejam eles de natureza

qualitativa ou quantitativa. Define-se também que este futuro administrador tenha sensibilidade às questões sociais e éticas relativas à sua profissão e que possua flexibilidade intelectual no trato das situações emergentes de sua área.

Este perfil de egresso constitui o resultado do desenvolvimento de diversas competências, atitudes e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do curso. São elas:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (MEC, 2005, p. 26-27).

Os conteúdos curriculares passam a englobar áreas de formação, reforçando o exercício de análise contextual dos alunos sobre as questões econômicas, sociais e políticas locais e globais. As áreas de formação que compõem o curso de Administração são descritas conforme o Quadro 2.

QUADRO 2: Diretrizes Curriculares do Curso de Administração (2005)

Conteúdos de Formação Básica
Relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.
Conteúdos de Formação Profissional
Relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.
Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias
Abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração
Conteúdos de Formação Complementar
Estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

FONTE: MEC. Resolução N.º 4, de 13 de julho de 2005.

Essas referências apresentadas são as principais em relação à constituição legal da formação dos administradores. Estes cursos fazem parte de um complexo emaranhado de decisões políticas e econômicas do País. A formação não pode ser desvincilhada de suas conexões históricas, sob o risco de tornar sua análise infértil.

6.3 O conceito nas entrevistas de campo

Os conceitos de “Expressão” e “Constelação de Ideias” também afloram dos dados coletados, mostrando o que foi historicamente possível falar e os contextos que proporcionaram esta expressão. A escola 1 contou com os entrevistados A e B; a escola 2, com os entrevistados C e D; a escola 3, com os entrevistados E e F; e a escola 4, com os entrevistados G e H.

Sobre o contexto da constelação de ideias, percebemos que o trabalho dos coordenadores, tanto os de curso quanto os de iniciação científica, não é compreendido no percurso histórico do curso. Não há memória do curso ou quando há encontra-se dispersa na organização,

muitas vezes, relatadas pelos funcionários mais antigos (como a Secretaria Acadêmica). Os entrevistados A e F, questionados sobre o histórico do curso e o que levou à mudança curricular pela qual a escola estava passando, declararam:

Esse passado (?) eu não tenho. Pensando que isso é até importante, eu posso tentar descobrir essas etapas. O que eu tenho, o que a gente tem agora, que a gente tá vivendo essa mudança de currículo.

Entrevistado A

Não sei se vou saber fazer uma retrospectiva, né? Eu sei que ela tá aqui deve ser uns 10 anos. Eu sei que eu sou o quarto tutor aí da IC e não sei muito a história dela não, tá?

Entrevistado F

Como podemos reclamar uma formação crítica dos administradores, quando a coordenação do curso é efêmera? Como um projeto de curso pode propor e, efetivamente, implementar, por intermédio de seus professores e coordenadores, uma reflexão crítica no aluno, um tornar-se intelectual, se uma das dimensões deste processo – a histórica – é inexistente? Benjamin ([1940] 1996), em *O Narrador*, afirma que quando as pessoas perdem a capacidade de contar suas histórias – que não são somente delas, mas de toda a humanidade –, a alienação do sujeito e reificação da vida social encontram campo fértil para se instaurarem.

Depreende-se, portanto, que essa falta de história dificulta o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o próprio curso. Várias questões acerca da compreensão da história do curso e das escolhas políticas feitas pela IES em relação ao profissional que deseja formar ficam sem resposta. Questões como: “Por que o currículo se organiza da forma como está?”, “Por que o curso elegeu determinados conhecimentos como sendo os principais para a formação dos administradores?”, “Por que apresenta esta ou aquela ênfase na formação de seus alunos?” e “O que estas escolhas – históricas – significam em termos do perfil político do egresso que se deseja formar? Por meio dos exemplos demonstrados a seguir, perceberemos que as respostas a estas questões passam pela definição da função política do currículo da administração:

O aluno tem que aprender a fazer, tá? É uma das coisas que ele tem que fazer é pesquisar. Hoje num mundo de hoje, conhecimento se constrói com pesquisa. Então você tem que fazer pesquisa. Nós achamos que é sempre uma área fundamental pra você construir conhecimento, porque eu não acredito em transferir conhecimento. Está em construção. Eu sou construtivista e você tem que construir, e nada melhor do que você fazer pesquisa pra você estar construindo conhecimento

Entrevistado F

Iniciação Científica é uma maneira de você ampliar esse tipo de oportunidade, de aproximar estudante de pesquisa. É aproximar ou é sensibilizar os meninos, os estudantes, para a pesquisa, em direção à pesquisa, como alternativa profissional, mas também como uma alternativa de atuação do indivíduo na sociedade. Ou seja, não só respondendo a demandas de empresas de mercado ou de organizações públicas, mas também tendo uma atuação diferenciada, que é uma maneira de você repensar a sociedade na qual você vive. Obviamente, dentro daquele campo no qual você tá inserido, na biologia, na matemática, na filosofia, não importa.

Entrevistado H

É por esta razão que defendemos nesta tese que currículo não significa um encadeamento de disciplinas. Esse nem mesmo é o elemento mais importante que o constitui. Currículo denota a política pedagógica sobre a função social da formação que está sendo analisada. A interferência da influência do corpo docente na definição do projeto de formação do administrador é mostrada a seguir:

E da parte de extensão aqui não tinha. Pelo menos eu desconhecia algum projeto. Agora nós fizemos. Nós estamos fazendo um trabalho grande de assessoria na Cooperativa aqui, com uma participação intensa deles porque o meu forte é extensão. Eu tenho dois projetos de pesquisas, mas o que eu gosto mesmo é extensão. Trabalho muito dentro dessa área de gestão, [...] a gente já vai introduzindo o pessoal aí, implementando mesmo e trabalhando no sentido de aprender realmente e aplicar a teoria aprendida aqui em sala de aula, tá?

Entrevistado F

Então, acho que seria isso. Eu acho que a IES, na minha opinião, ela tem uma vantagem comparativa em relação às demais universidades porque aqui a visão da Administração é diferente entre os professores. Não existe uma visão da instituição; existe a visão dos professores. E cada um é de uma diferente linha. Os alunos conseguem ter contato com essas diferentes linhas, então se ele tem essa maturidade também para enxergar o que é e o que absorver de cada uma dessas diferentes abordagens.

Entrevistado G

Ao analisarmos os cursos pesquisados, percebemos que a iniciação científica já existia nas IES há anos.

A Escola 1 trabalha isso bem. Institucionalmente mesmo!

Entrevistado B

A iniciação científica passeava aqui na Escola 2 antes da graduação existir.

Entrevistado D

Prá IES ela é uma maneira dela ter uma projeção diferenciada na sociedade, embora a sociedade não esteja muito preocupada com pesquisa, né?

Entrevistado H

Muitas destas instituições, possuem políticas referentes à iniciação científica, sistema estruturado de atribuição de bolsas advindas de financiamento próprio e de órgãos de fomento à pesquisa, bem como estrutura administrativa para lidar com tais questões.

A Escola 1 sempre teve uma cota grande. A Escola 1 faz inclusive um evento. O evento da iniciação científica é bem organizado

Entrevistado B

A gente tem colocado o PIBIC como uma meta dentro da escola, um programa importante para a escola, contribuição para incrementar o conhecimento, a base de atualização do núcleo de pesquisa e vai fortalecer essa formação de pesquisador, de administrador no graduando.

Entrevistado D

A iniciação científica, portanto, não é algo novo. Ao contrário, todas apresentam forte tradição em pesquisa e seus núcleos espalhados por todo o departamento são formados por docentes da instituição que detêm carga horária de dedicação à pesquisa e alunos graduandos bolsistas.

Os relatos colhidos revelam, todavia, que, apesar de toda essa tradição e estrutura, a pesquisa somente tornou-se uma alternativa considerada por uma parcela maior dos alunos quando esta integrou o quadro de atividades complementares obrigatórias que o aluno deve cumprir. Os trechos a seguir demonstram esta questão:

No currículo novo de graduação, a bolsa PIBIC passou a contar [...] período de PIBIC passou a contar como créditos para os alunos. Então os alunos passaram a se interessar mais.[...] É, como atividade complementar. Então, a gente começou a ter movimento dos dois lados para argumentar isso.

Entrevistado B

Trinta por cento dos alunos da IES são bolsistas, tá? Muita coisa. É muita. Aqui, você tem acho que mais de 1.500 bolsas né? Pra menos de 4.000 alunos. Então é um volume muito grande, relativamente. Tanto é que a IES é a escola com menos evasão das universidades de todo o País, menos de 1% de evasão. Aluno chegou aqui e tem que ficar aqui. Arrumamos um jeito pra ele ficar aqui. Você primeiro tenta encaixar ele em todas essas bolsas de Iniciação Científica, de extensão, a bolsa de extensão.

Entrevistado F

Às vezes, alguns alunos não têm muita alternativa. [...] Alguns são mais curiosos que acham que a pesquisa pode ser uma área pra eles se desenvolverem. É difícil você determinar o perfil, porque existe um certo grau de oportunismo aí por parte dos candidatos [...] Entrar a favor da pesquisa, em nome da pesquisa, isso não existe. Existe, mas não é uma maioria; é uma parte do grupo.

Entrevistado H

as empresas manifestaram assim, uma importância deles terem participado do PIBIC, entendeu? Então, assim eles também começam a perceber que isso é um diferencial também para eles. Quer dizer, alguém que fez pesquisa é bom aluno, e porque é bom aluno é porque, no mínimo, tem alguma coisa de diferente dos outros. Então, as empresas, também percebem isso.

Entrevistado B

Esses relatos mostram que a dialética está presente na formação dos administradores. Ao mesmo tempo em que funciona como um eixo alternativo às ocupações tradicionais do administrador – executivo e trabalhador de empresa privada –, podendo ser eixo para a formação crítica, a iniciação científica somente se torna mais atraente para os alunos se houver certa instrumentalização de seus objetivos e propósitos.

Feita essa discussão, podemos refletir sobre a dialética presente nas atividades de coordenação de curso. Diante das Diretrizes Curriculares de 2005, os coordenadores de curso tiveram a tarefa complexa de reestruturar os currículos da Administração. Vale ressaltar que as alterações previstas nesta legislação eram de alto impacto na organização dos cursos, pois previa a mudança da lógica dos currículos. As DCN retiravam os parâmetros curriculares para instaurarem o desenvolvimento de competências e habilidades, derivadas dos eixos de formação das atividades interdisciplinares. Diante dessa demanda legal, os coordenadores

tiveram de desenvolver estratégias para o atendimento da nova lei. Isso significou o resgate de discussões colegiadas, grupos de discussão, reuniões departamentais, pareceres técnicos e reestruturação das tradicionais áreas da Administração. Houve, portanto, uma movimentação interna dos docentes em relação à magnitude da mudança que precisava ocorrer.

Podemos notar nos trechos seguintes, os reflexos de integração e discussão colegiada dos departamentos entrevistados:

A gente também tem uma estrutura de [professores] supervisores pra atendimento e pra supervisão também de disciplinas, conteúdo, garantia que os conteúdos que tá colocado aqui esteja representado nos programas e que as metodologias sejam compatíveis.[...] todo projeto pedagógico ele corre várias instâncias aqui. Não basta a coordenação querer.

Entrevistado A

A gente vai inverter o que boa parte das escolas fazem. Quer dizer, a gente não vai ter comportamento do consumidor. A gente vai ter uma disciplina para discutir fenômenos específicos de consumo. E só depois é que as pessoas vão começar a pensar efetivamente como agir dentro dessa realidade,

Entrevistado C

Veio uma espécie de demanda por parte dos alunos. Aí, nesse sentido, houve essa preocupação. Então, nós colocamos disciplinas que... na estrutura curricular a gente contemplou com disciplinas nesse sentido também. Por exemplo, criaram uma disciplina eletiva na área de Empreendedorismo. Foram criadas disciplinas eletivas na área de Consultoria Empresarial, visando isso daí. Aqueles que tinham interesse em ir mais para o mercado eles tinham uma opção de direcionar mais pra isso.

Entrevistado E

Este é um ponto, com certeza, muito positivo para a formação do administrador. Em maior ou menor grau, os departamentos passaram por um momento de autorreflexão, reconsiderando as disciplinas, o projeto pedagógico, as estratégias de ensino as conversações entre as áreas da Administração, bem como tiveram de enfrentar às claras as lutas de poder relativas à construção do novo currículo:

A reforma curricular, a renovação do quadro de professores, a gente teve uma grande renovação nos últimos anos. Então, o pessoal com mais cabeça, que gosta de, de... pesquisador, talvez, não sei. Eu acho que é outro perfil, outra geração que chegou de professor.

Entrevistado B

Essas pessoas que tão entrando têm esse vínculo mais forte com a graduação e aí fica mais fácil, porque tem vínculo com a graduação porque dá aula lá e gosta desse contato com os alunos.

Entrevistado A

A mudança das diretrizes em 2005 caiu como uma luva. A gente aproveitou esse negócio e fizemos uma mudança [...] acho que foi de 8 para 80. Avanços no sentido de a gente ter efetivamente conseguido tomar conta, digamos assim, do curso de ponta a ponta.

Eu acabei participando muito porque eu sabia que, se por acaso eu não defendesse algumas disciplinas, elas iriam por água abaixo.

Entrevistado C

Com a mudança da própria universidade, com o crescimento, com a entrada no departamento de novos docentes que não tinham a formação agrária mais em Administração mesmo, ou em Economia, ou em outras áreas, mas mais correlatas aí com a Administração. O curso passou a ter o próprio dinamismo, passou a ter linhas de pesquisa.

Entrevistado E

Outro ponto muito positivo para a formação crítica do administrador é a busca para a solução prevista nas Diretrizes Curriculares de 2005 em relação à interdisciplinaridade e às atividades complementares. Para as escolas entrevistadas, este elemento significou a ampliação da formação deste profissional em dois sentidos: a consideração das disciplinas de outros departamentos e o desenvolvimento de projetos coligados entre as áreas da Administração.

A Escola 1 tem como uma das estratégias não tirar a graduação daqui do campus, e eu acho isso fantástico. Fantástico porque permite aos alunos, por exemplo, de sair daqui, fazer uma eletiva na Economia, na História, na Filosofia, nas Relações [...] Internacionais, assim como os meninos de lá pra cá também. Isso favorece essa questão da interdisciplinaridade, né?! Isso é um ponto positivo.

Entrevistado A

A impressão que eu tenho é que a presença de outros conteúdos dentro do curso de Administração ela é tão forte que não obrigatoriamente pode ser controlada aqui dentro.

Entrevistado C

O que a gente tem procurado agora é aumentar o elenco do rol das disciplinas eletivas para dar mais ainda oportunidades.

Entrevistado E

A formação do *profissional de administração* passou a aceitar, formalmente, a inclusão de disciplinas de diversos departamentos da Universidade em seu currículo. É importante

ressaltar aqui o elemento formal dessa atividade. A alternativa de cursar disciplinas eletivas (em outros departamentos da Universidade) já estava presente em muitas escolas de Administração. O que mudou foi que a partir das DCN, este intercâmbio entre departamentos passou a contar como parte integrante e, portanto, necessária à formação do administrador. Abriu-se um universo de alternativas para os estudantes de Administração. As disciplinas eletivas passaram a integrar a carga horária para a formação deste aluno. Elas não se configuraram mais como atividades extraordinárias, dependentes somente da disponibilidade e interesse dos discentes; passaram a contar horas para a integralização dos currículos. Mais uma vez, enfrentamos a dialética: a formalização/burocratização das disciplinas eletivas como integrantes da carga horária mínima do currículo de administração possibilitou aos alunos e aos professores enxergarem um mundo de alternativas dispostas nos diversos departamentos das Universidades: a formalização gerando possibilidades de esclarecimento. Este é o contexto da expressão da crítica presente no processo de formação dos administradores.

Diria que os últimos anos representaram uma mudança grande de mentalidade no departamento.

Entrevistado B

Então já começa uma intervenção, participação mais direta na construção do currículo.

Entrevistado D

O colegiado sentou para rediscutir o curso. Isso aí foi repassado também ao grupo de professores. Os professores participaram também dessa discussão como aconteceu na primeira flexibilização. Na primeira reforma nós fizemos isso. Envolvemos todos.

Entrevistado E

Existia o sentimento dentro do departamento que era necessário mudar. Mas assim, faltou aquele, aquele pacto gerador da mudança, vamos dizer assim. O incentivo para a mudança e o incentivo foi dado quando foi dando a data limite até o primeiro semestre de 2008

Entrevistado G

É importante ressaltar que essa ampliação de horizontes não se aplica somente às universidades. Passou-se a considerar como carga horária mínima para a integralização dos

currículos a matrícula em disciplinas complementares em outras IES e cursos livres relacionados à área de formação do aluno. Além disso, as atividades de monitoria, iniciação científica e intercâmbio cultural, dentre outras, também passaram a incorporar o currículo de Administração.

É necessário, no entanto, salientar que a flexibilização dos currículos, conforme previsto nas DCN, descortinou problemas estruturais das IES. A decisão sobre o projeto de formação dos administradores não passa somente pela questão pedagógica; ela é resultado também das estruturas físicas e humanas disponíveis para o planejamento deste processo. Obtivemos relatos referentes à falta de espaço físico de sala de aula para atender às demandas dos alunos por disciplinas eletivas, problemas de falta de capital humano para lecionar disciplinas na graduação e o embate entre aulas na graduação *versus* produção acadêmica. Dentre as atribuições dos professores, há uma competição de atividades, limitando a disponibilidade do docente para a aula. Alguns relatos estruturais revelam a interferência na confecção do projeto de formação dos administradores:

E aí assim, esse aspecto a gente até estudou essa possibilidade. Mas tinha fatores limitantes porque essas anuências elas envolvem negociações políticas entre departamentos muito forte. Um departamento dificilmente vai ceder um professora para um outro curso entendeu? É um castelo de cartas. Você tira esse professor do seu curso e você está deixando uma lacuna no seu curso para preencher a lacuna de outro curso, e você não vai tirar do seu curso e você vai dizer: "Ah, não posso preencher a sua lacuna e vou continuar com o meu professor aqui no meu curso".

Entrevistado G

A carência de professores não é só aqui; é em todos os departamentos. Então, assim, é diferente de outras universidades, porque aqui o professor dá aula para graduação, mestrado e doutorado. Ele participa da coordenação do curso, da parte administrativa da universidade e tem que fazer isso tudo. Não tem jeito. Se em um semestre você resolver se concentrar em dar aulas de graduação, você possivelmente tá minando a sua capacidade de produção acadêmica, de publicação. Você não vai conseguir. Você não vai ter tempo. Não vai poder ler, estudar, pesquisar. Tem esse balanço difícil. Esse equilíbrio difícil nessas atividades no atual cenário da universidade que é em todos os departamentos.

Entrevistado G

Outra questão relativa à formação crítica dos administradores é o próprio conceito atribuído ao Administrador Crítico. Analisando as entrevistas, percebemos o contexto de expressão sobre esta questão. O conceito de administrador crítico aponta para as contradições deste próprio termo. Muitos dos entrevistados chegam a estranhar a associação entre estes dois termos: *administrador* e *crítico*. Nas entrevistas, percebemos que há uma compreensão da crítica no sentido frankfurtiano. Trechos citados revelam essa situação. Porém, a formação do administrador ainda está muito associada à sua função nas empresas privadas. Alguns trechos atestam em relação a isso:

O administrador é formado para fazer sucesso nas empresas. E quem é que faz sucesso nas empresas? É o cara que gera resultado, o cara que faz uma venda extraordinária, é o cara que promove a reestruturação da empresa custe o que custar. É aquela visão (“fáustica”) né! Acho que assim a gente privilegia ainda a visão (“fáustica”) do administrador.

Entrevistado B

Eu acho que ele é um camarada que tem que fazer com que as pessoas funcionem e funcionem mesmo... Eu acho esse daí um termo feio, mas é o único termo... Fazer com que as estruturas funcionem e que as pessoas efetivamente funcionem dentro dessa estrutura com o mínimo de harmonia. Quer dizer, então, todo aquele papo, digamos assim, de organização de trabalho e a capacidade com que o administrador tem de fazer com que as pessoas façam efetivamente o que tem que ser feito é fundamental. É uma coisa que eu sinto no meu dia a dia. (?)

Entrevistado C

Eu acho que o bom administrador tem que passar por aquela questão da habilidade conceitual. Isso eu acho que a gente não pode perder isso na nossa profissão porque quanto mais a gente se distancia disso, mais a gente dá margem para a atuação do engenheiro de produção.

Entrevistado D

Pra ser crítico tem que ter autocrítica. Esse é o primeiro ponto. Sem autocrítica a crítica dele não serve pra nada. Esse é um problema. Esse rótulo de crítica vem de grupos mais da esquerda, né, que corre risco, de um lado, de adotar um discurso muito utópico e demagógico. Muitas vezes, é fácil – da crítica pela crítica. Às vezes, sem fundamento, às vezes uma crítica sem autocrítica. Por isso que você não deixa de ter padrões autoritários dentro de grupos de esquerda... Agora, a ideia da crítica, ela é extremamente relevante, desde que tenha autocrítica, é lógico, pra poder se amadurecer ao longo do tempo, porque ela mostra alternativas de arranjos sociais, mostra alternativas de arranjos de processos, mostra alternativas de abordagens, pode mostrar ou ensinar conceitos ou ideias que possa trabalhar de maneiras diferenciadas.

Entrevistado H

Essas falas significam as contradições próprias ao processo de formação deste profissional, ainda muito associado ao *decision-maker*, porém vislumbrando novas alternativas sociais. Lembremo-nos que somente há poucos anos (desde a LDB de 1996) a formação em nível superior no Brasil foi dissociada da formação profissionalizante. Além disso, apesar desta possibilidade presente na Lei, muitos cursos não efetivaram essa alteração ideológica nos cursos de graduação. Eles continuaram a formar profissionais para o mercado de trabalho. Acrescentemos a isso a questão das dos parâmetros curriculares de 1993, além da reestruturação legal prevista nas DCN de 2005, que, somente há 5 anos, desmantelou por completo a concepção de currículo mínimo e atribuiu muito mais liberdade às IES para gerir seus cursos.

*Porque eu acho que os administradores às vezes tomam decisões que eles sabem que terão consequências ruins e eles – naquela lógica da racionalidade pura lá que a gente aprendeu a construir – eu acho que que ele conscientemente assume o curso das coisas. Racionalmente assume sem pensar nas consequências reais que estão por trás dele. Então eu acho que o administrador crítico é um administrador que não perde essa **sensibilidade**, entendeu?*

Entrevistado B (grifo nosso)

Eu acho que o administrador crítico é um cara muito miserável nesse sentido, porque ele não cai nas armadilhas da neurose organizacional, que, na verdade, ela acaba se expondo como um discurso institucional, um discurso vazio.

Eu não acredito que eu consiga fazer um administrador crítico na Yázi Business School. Eu vou conseguir fazer um administrador crítico em uma escola que tem instalada meio desorganizadamente dentro dela pensamentos diferentes.

Entrevistado C

6.4 Expressão e Constelação de Ideias: ou por que o momento de realização da educação foi perdido

Para balizar sua proposta de análise social, Adorno utiliza-se de dois conceitos filosóficos muito comuns nos estudos sobre Estética: *Expressão* e *Constelação de Ideias*. Expressão representa a capacidade das pessoas de tomarem posições formais (expressivas) diante de

situações de rupturas históricas. Duarte (2008) reforça que essa capacidade representa a introdução da experiência social nos arranjos da razão. A constelação de ideias refere-se ao procedimento cognitivo que, partindo da abstração, busca a compreensão de um conceito genérico. Isso, no entanto, se dá sem a eliminação das peculiaridades da situação analisada. Ilumina-se o que é específico no objeto, sem destruí-lo, em prol de um método classificatório (DUARTE, 2008).

O uso desses dois conceitos como pilares de sua análise social revela a preocupação de Adorno em recuperar o momento de realização da filosofia. Essa realização não se deu, na opinião do autor, porque seus momentos expressivos foram suprimidos. Isso significa dizer que a capacidade das pessoas de darem os sentidos para os fatos sociais foi perdida. Perdeu-se a possibilidade de experiências formativas. A realidade tornou-se o que aí está: aparência. Perdeu-se com isso a compreensão das contradições próprias da formação dos fenômenos sociais. É como se a vida humana fosse feita de fatos sobrepostos, lineares e progressivos. A crítica não deixou de existir, mas passou a ser somente o contraponto da aparência. Por não aprofundar-se nos meandros dos fatos sociais e por não descortinar os momentos expressivos da aparência, a crítica tornou-se aparência, ideologia. Seu momento de realização também foi perdido.

A crítica, como crítica da aparência, não consegue evidenciar as contradições da formação de sentido dos fenômenos. Ela parte do aparente e somente a ele chega. Ela não consegue construir possibilidades de novas formas de sentido para a vida social. Ela é também linear e progressiva.

Para se construir um novo sentido para a vida social, Adorno ensina que é necessário recuperar os sentidos expressivos dos fatos sociais; ou seja, compreender historicamente os discursos presentes, os significados atribuídos e as lutas sociais de poder e legitimação que fizeram com que certos sentidos prevalecessem. Por que determinados sentidos foram impressos aos fatos sociais? Essa é a dimensão expressiva da filosofia como experiência humana.

onde o pensamento está além daquilo em que ele se fixa resistindo, está sua liberdade. Ela segue o impulso à expressão do sujeito. A necessidade de deixar o sofrimento ser pronunciado é condição de toda a verdade. Pois o sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; o que ele experimenta como mais subjetivo – sua expressão – é objetivamente mediado (ADORNO [1971], 2003, p. 22).

Outro sentido que deve ser recuperado é o da constelação de ideias, ou seja, quais os contextos sociais – econômicos e históricos – possibilitaram com que determinadas visões sobre a realidade despontassem como possibilidades de sentido. Vejamos este conceito nas palavras de Adorno:

[...] trata-se não de uma explicação dos conceitos separados uns dos outros, mas de constelações de ideias, mais precisamente da idéia de transitoriedade, do significado e da idéia da natureza e da idéia de história” (ADORNO [1971], 2003, p. 24).

Podemos fazer a seguinte abstração: O conceito de expressão consiste naquilo que foi possível dizer. Constelação de ideias consiste na compreensão dos contextos que possibilitaram com que o que foi dito fosse dito. Atenção é necessária para compreender que Adorno situa estes conceitos sem igualar o que foi possível ser dito com o que o objeto é e também sem equivaler as condições propícias ao discurso com as condições ideais para a vida social. Nesta linha de raciocínio, fica claro o título do livro de Duarte (2008) que trata exatamente desta relação da expressão e constelação de ideias na obra de Adorno: “Dizer o que não se deixa dizer: para uma filosofia da expressão” (DUARTE, 2008).

Pensar sobre a formação crítica dos administradores é evidenciar o contexto geral da constelação de ideias na qual este fenômeno se realiza. As discussões sobre as melhores formas de construção deste processo devem considerar as facetas adaptativas e críticas desta profissão.

Apesar da relevância histórica dos cursos de Administração no País, os artigos científicos das décadas de 1970 e 1980 analisados mostram que o ensino era muito deficitário. Além disso, questionamentos sobre a função social do administrador como técnico do saber prático já surgem nestas décadas e perduram até os dias de hoje.

Os problemas relativos à qualidade do ensino variavam de década para década. Porém, todos questionavam o sistema vigente de ensino de Administração. No início, a tônica era a comparação do ensino de Administração com o de Economia, sendo o primeiro apontado como de má qualidade e o segundo como de referência. Em seguida, foi a década do administrador como tomador de decisões. O problema mais comum foi: “Como formar um profissional que toma decisões em um ambiente sob grandes mudanças?” Após esta fase, surgiu um embate que ficou em voga por um tempo: A formação do administrador deve ser generalizada ou especializada? Nos tempos atuais o debate gira em torno das possibilidades da formação flexível, presente nas Diretrizes Curriculares de 2005.

Todos estes debates constituem o quadro de reflexões e esforços dos acadêmicos nacionais para compreender a formação dos administradores no País. Note-se que estas fases, ao refletirem a realidade histórico-social, obedecem a quatro tipos correspondentes de questionamento: a) questionamento teórico e pedagógico – refere-se ao conteúdo e à

qualidade da formação; b) questionamento formativo instrumental – refere-se à função do administrador no mercado de trabalho contemporâneo; c) questionamento da amplitude da formação – refere-se à lógica do especialista *versus* a do generalista; e d) questionamento das aptidões – refere-se à atuação do administrador no mundo da gestão/produção flexível.

De fato, não há uma linha evolutiva entre os debates e nem mesmo uma solução definitiva para alguns deles. O que vai caracterizar algo como problemático para a formação é a sua inter-relação com o cenário político-econômico e social em que ela ocorre. Os problemas enfrentados, portanto, refletem a sociedade em que eles ocorrem. Por isso, cabem aqui algumas perguntas: “Por que a tônica dos debates foi sempre caracterizar a formação dos administradores como deficiente?”, “Deficiente em que?”, “Trata-se de um problema de ensino ou contextual?”, “Deficiente para fazer o que?”, “Trata-se de uma deficiência relativa a uma técnica, a um setor industrial ou à postura política do administrador?”, “Deficiente por que?”, “Trata-se do contexto socioeconômico em que essa deficiência se insere e o que ela reflete?”, “A quem interessa que este ensino seja deficiente?”, “Há interesses particulares em jogo?”, “O que o combate a esta deficiência pretendia: progresso nacional, desenvolvimento das organizações ou manutenção dos laços colonialistas?”, “Buscava-se uma forma brasileira mais adequada de formação ou manutenção do campo para a importação de novas técnicas de administração e ensino de Administração dos EUA?”, “Em que medida a persistência destes debates proporcionava a real busca de autonomia ou a confirmação de nossa incapacidade de fazer melhor e, portanto, a necessidade de importação de modelos mais eficientes?”

Todas essas perguntas remetem a um mesmo problema, que é o que interessa formular nesta tese: Por que o *conceito* de administrador tornou-se a ontologia do estado falso? A ontologia deste estado falso possui uma dupla natureza: a) pedagógica – apesar das alternativas

presentes na educação, nada pode ser usado para reparar o ensino de baixa qualidade da Administração; e b) política – aos administradores é negada a realização do projeto do esclarecimento.

Em suas raízes, a profissão do administrador não surge no Brasil fruto de um ofício. Ela não se constituía como uma tarefa, um modo de fazer de um grupo específico de pessoas. A Administração não se constituía como um trabalho. Isso implica o fato de que ela não surge (na categoria de curso superior) como uma demanda social de estruturação de determinado ofício. Seu estabelecimento no Brasil se dá burocraticamente, por meio da sanção da Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965, que estabeleceu a graduação em Técnico em Administração.

Esse é o *primeiro sentido da formação deste profissional*. Ele nasce de um acordo político para o desenvolvimento social. Já nasce com um lugar muito bem delineado: operador das diretrizes econômicas e políticas da nação. Diante desse cenário, podemos nos questionar: Qual é o papel das instituições de ensino nesta formação?

A análise da legislação mostra que existem potenciais ainda não utilizados e que as limitações sobre as quais acreditamos construir os processos formativos não se encontram na legislação. A pressão do mercado e a própria cultura profissionalizante do ensino superior brasileiro ainda legitimam uma forma específica de educação. O esforço para compreender o conceito de formação em Administração favorece a construção de uma formação mais sólida em termos de conhecimento científico e social, bem como a contribuição para a instituição de um novo paradigma no ensino: a educação para o Esclarecimento. As potencialidades e as limitações estão presentes no contexto legal da formação dos administradores. Resta-nos evidenciar suas imagens dialéticas, por meio da expressão e da constelação de ideias.

Ao considerarmos o contexto de surgimento dos cursos de Administração no país, percebemos a constelação de ideias que circundava o ensino superior no Brasil. As críticas direcionadas a esses cursos não podem ser desvinculadas desta constelação.

Analimos algumas críticas muito presentes nos cursos de Administração em relação à rigidez de seus currículos e à estrangeirização da bibliografia. Estas questões têm como pano de fundo a política de expansão do ensino superior no Brasil das décadas de 1950-60. Quando dessa expansão, decidiu-se adotar no País uma política de currículo mínimo para o ensino superior. O contexto da Expressão mostra como é interessante observar que a escolha por adotar um currículo mínimo tem relação com a necessidade de controle governamental sobre a qualidade dos cursos superiores que começavam a despontar no País. O currículo mínimo prevê não somente um rol de disciplinas, mas também seus conteúdos programáticos. Essa rigidez, além da garantia de qualidade mínima, buscava criar um padrão entre todos os cursos no Brasil, a fim de garantir igualdade de oportunidade de trabalho, validade equânime dos diplomas recebidos e facilidade de transferência dos alunos entre as IES.

O currículo mínimo representa um momento histórico importante do Brasil e do mundo. Na época, o País estava passando por um período conturbado politicamente, em que políticas desenvolvimentistas misturavam-se com manifestações da população nas ruas pelas reformas de base. No mundo todo, víamos os problemas relativos à Guerra Fria e a expansão colonialista dos EUA sobre todas as nações ainda livres do domínio comunista.

A expansão do ensino superior se estabeleceu, em todas as áreas do conhecimento, como política desenvolvimentista do País, por meio de tratados bilaterais feitos entre o Brasil e os

EUA, em que o empréstimo recebido deste país representava metas educacionais a serem alcançadas. A UNESCO, a ONU e demais órgãos tiveram profunda influência na forma como nosso ensino superior se desenvolveu. Não foi diferente com os cursos de Administração. Este curso surgiu como uma proposta de parceria entre o Brasil e a UNESCO, mediante a capacitação de professores no exterior, que, ao terminarem seu processo de formação, voltaram ao Brasil para instalarem a proposta de cursos de bacharelado em Administração. Nesta constelação de ideias, percebemos que as críticas direcionadas aos cursos de Administração não podem ser descontextualizadas de seu momento histórico, que se refletia em todo o ensino superior no País, não se restringindo a uma ou outra área de formação. As críticas à estrangeirização das bibliografias e à rigidez dos currículos, apesar de pertinentes, refletem um período político de nossa história e do papel modernizante atribuído ao ensino superior.

Além dessas questões, percebemos também que a filosofia de currículo mínimo representava a concepção pedagógica da época. O ensino tradicionalista, em que o professor é o responsável por transmitir o conhecimento que ele tem ao alunado desinformado era concebido como um processo de transferência de informações. Por isso, percebemos que o papel da formação nada tinha de reflexão subjetiva, posicionamentos políticos ou, mesmo, desenvolvimento de trabalhos em equipes de aprendizagem. A tônica era o treinamento do futuro profissional no desempenho eficaz de sua função. Mais uma vez, resgatamos a dimensão da constelação de ideias: a concepção da educação no País estava em estreita sintonia com as políticas tecnicistas, o que refletia como propostas de ensino a instrução dos treinandos e a função de transmissor de conhecimento.

Resgatando a história dos cursos de Administração no País, percebemos que uma segunda onda de críticas refere-se à desatualização dos currículos, gerando uma formação ineficiente do profissional, desajustado das demandas das empresas. Na seção anterior, sobre o conceito de formação do administrador contido nas pesquisas acadêmicas, percebemos que estas críticas dão o tom do início da década de 1990.

É preciso compreender as razões que levaram à desatualização dos currículos de Administração e ao prejuízo resultante no processo de formação de seus alunos. Considerando as dimensões de constelação de ideias e expressão, regatamos os sentidos históricos destes currículos e percebemos que essa desatualização não era restrita ao campo da Administração. Esa situação refletia praticamente todo o sistema educacional brasileiro. Em diversos cursos percebemos a inalteração das premissas curriculares e da filosofia do ensino. Somente a partir de 1993 é que se percebem diversas reformulações no ensino no Brasil, em todos os níveis formais da educação. Para se ter uma idéia de como o sistema de educação estava desatualizado, é sancionada a Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, que estabelece que o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) deixam de ser obrigatórias no ensino brasileiro. Até esta data a matriz política do período da ditadura brasileira ainda estava densamente marcada em nossos currículos.

Vale a pena refletirmos sobre este momento da Expressão do ensino de Administração no Brasil. A análise crítica da legislação educacional mostra que a responsabilidade da formação não estava a cargo das IES. Elas tinham que seguir um currículo fixo, que determinava não somente as disciplinas a serem cursadas, mas também os conteúdos programáticos e a bibliografia a serem passados aos alunos. Além disso, os currículos previam a obrigatoriedade de disciplinas extremamente ideológicas, como a de EMC e a de OSPB. As instituições que

não cumpriam estas normas não tinham seus diplomas reconhecidos e validados. Percebe-se ao longo desta análise que a questão da formação universitária não se refere a um curso somente ou a uma concepção de determinada profissão. Não podem ser descontextualizadas as críticas ao ensino de Administração (de ser desatualizado, enrijecido e estrangeirizado) da constelação de ideias na qual ele acontece. Todo o ensino do País passava por estes problemas e somente uma mudança de política curricular nacional seria capaz de iniciar um novo período no ensino superior brasileiro.

Ao reclamarmos por uma formação crítica do administrador, podemos excluir esta constelação de ideias? Podemos atribuir que a má formação deste profissional deve-se a um conjunto de disciplinas eminentemente *capitalistas e alienantes*? Acreditamos que não. Este resgate do contexto expressivo da educação é necessário para se compreender as razões que faziam com que determinada formação em Administração se realizasse. O problema, por exemplo, da estrangeirização da nossa bibliografia poderia ser desvincilhada do contexto Legal do Ensino superior brasileiro? Este problema era limitado à formação em administração, ou era mais amplo? Este esforço de recuperação do momento histórico da formação – que é a constelação de ideias – é que estabelece a base para uma formação crítica e abre espaço para a transformação do administrador em um intelectual.

Em meio à modernização do sistema de ensino superior brasileiro, ocorrido a partir da década de 1990, estabelece-se um novo currículo mínimo para os cursos de Administração (tal modernização também aconteceu em diversos outros cursos de graduação). Houve, sem dúvida, um grande avanço no sentido da formação universitária para o Esclarecimento, pois as IES passaram a ter mais responsabilidades sobre suas propostas de ensino, já que a nova legislação definia o currículo de forma mais abrangente, dando às instituições a liberdade de

elaborarem suas próprias propostas pedagógicas e formativas. No caso da Administração, houve, ainda, um aumento da carga horária mínima de 2.700 horas/aula para 3.000 horas/aula, incluindo 300 horas/aula para a atividade de Estágio Supervisionado.

Ao adequarem seus currículos a esta nova determinação legal, muitas IES aproveitaram o espaço de autonomia previsto em lei para discutir colegiadamente as novas perspectivas de formação do administrador. Há relatos de criação de comissões, grupos de estudo e seminários com o propósito de se pensar sobre a formação deste profissional. Podemos citar como exemplos os diversos estudos de Bertucci e Pereira (1995) sobre a mudança curricular da PUC Minas, além dos esforços empreendidos pela FACE-UFMG em prol da modernização do currículo, que incluem: o desenvolvimento de um seminário sobre a formação do administrador (OLETO, 2009), a participação de vários de seus professores em fóruns nacionais, como a Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), e a redação de artigos e pareceres sobre o novo currículo. As atas das reuniões colegiadas desta instituição mostram os relatos, discussões e as perspectivas de formação deste profissional sob a visão das diversas áreas que compõem o curso (OLETO, 2009).

A flexibilização curricular e a autonomia das IES também impulsionaram a discussão científica sobre a formação dos administradores. Nesta época, percebemos um aumento significativo da produção de artigos nos eventos da ANPAD e da ANGRAD.

Porém, como já havia sido denunciado por Adorno em seu texto *Semiformação* ([1972] 1996), uma reforma educacional não é suficiente para dismantelar um quadro de semiformação e

instaurar o processo de formação crítica. A semiformação manteve-se viva, apesar das novas propostas educacionais. Analisamos a seguir o que aconteceu no Brasil.

As reformas educacionais vieram em conjunto com diversas outras ações políticas que previam a modernização do País. Com Collor à frente da presidência, ocorreram inúmeras ações em direção ao desenvolvimento do mercado, incluindo uma brusca abertura das barreiras de importação para empresas estrangeiras. Houve uma invasão de empresas estrangeiras em nossos mercados, o que provocou, dentre inúmeros fatores, o aquecimento da indústria, o desenvolvimento do setor de serviços e a pressão pela formação profissional para o novo perfil de empresas que estava se estabelecendo no País. A modernização do Brasil passou também pelo aumento do número de matrículas no ensino superior e pelo consequente aumento dos números de IES particulares e de centros não universitários. Essa nova configuração do setor educacional provocou mudanças estruturais na educação superior.

Os novos empresários do ensino, que começaram a investir no mercado do ensino superior, este ainda muito regulado pelo Ministério de Educação (MEC), na figura da Secretaria de Educação Superior (SESU), viram uma grande oportunidade de expansão de seus negócios na Resolução 2 (BRASIL, 1993). Essas empresas aproveitaram-se da proposta de habilitações previstas na lei e a deturparam, criando inúmeras habilitações na área de Administração, lançando-as ao mercado e ao MEC como novos cursos de graduação.

Com uma matriz curricular e um projeto pedagógico praticamente idênticos, essas instituições submetiam ao MEC e à SESU solicitações de autorização de *novos* cursos, provocando um aumento vertiginoso no número de vagas que poderiam ofertar ao mercado. Segundo o relatório do grupo de trabalho instituído pela Portaria Ministerial 4.034, de 8 de dezembro de

2004, havia 2.929 cursos de Administração no país em 2005, incluindo as habilitações. O quadro 3 exibe as habilitações cadastradas no INEP como cursos diferentes do de Administração.

QUADRO 3: Habilitações mais Comuns nos Curso de Administração

Habilitações	Quantidade
Administração	416
Comércio Exterior	353
Marketing	332
Administração Empresas	324
Administração Geral	254
Recursos Humanos	119
Gestão de Negócios	96
Gestão de Sistemas de Informação	93
Análise de Sistemas	80
Gestão Hoteleira	54
Administração Pública	44
Agronegócios	41
Administração rural	39
Finanças	39
Administração Hospitalar	35
Demais nomenclaturas	610

FONTE: MEC. Relatório Grupo de Trabalho, 2005.

Esta manobra feita pelos empresários do ensino foi denominada pelo referido grupo de trabalho de “Farra das Habilitações” (MEC, 2005). Ela deturpou a potencialidade de autonomia prevista da legislação de 1993 e provocou a descaracterização dos cursos de Administração. Em um momento em que às IES foi permitida maior responsabilidade no processo de formação de seu alunado, percebeu-se uma pulverização da formação do administrador, fragmentando-a e retirando-a da esfera de discussões de fundo político e econômico. As diversas habilitações criadas tratavam de problemas cada vez mais pontuais e desconexos da visão da totalidade. Os cursos de Administração escolheram como proposta de formação a tônica da visão limitada e atomizada da realidade, ao invés da gestação de uma formação geral e ampla, conectada a outras áreas da Ciências Sociais e ao conhecimento. Fortaleceu com isso a política da semiformação, criando ainda mais distância do projeto de experiência formativa do administrador.

Os dados coletados mostram que a porção adaptativa da educação tem ganhado cada vez mais espaço, reforçando o quadro de semiformação nos cursos de Administração. As lutas entre as demandas públicas e privadas sobre a função do administrador têm resultado na incorporação deste processo educacional pela indústria cultural. Imersa nesta lógica, poucos espaços de resistência restam nas IES. Os currículos são organizados em função das demandas de um sistema econômico que engolfa toda forma de resistência. As representações simbólicas sobre o administrador têm se tornado cada vez mais semelhantes em todas as IES, conforme se pode perceber no perfil do egresso desejado pelas IES da área.

Outra crítica feita à formação dos administradores prende-se à vinculação muito estreita entre este processo e a função profissional que ele exerce. Critica-se que os cursos de graduação mais parecem cursos de formação de mão de obra, o que limita a potencialidade destes profissionais de pensar criticamente sobre a sociedade na qual ele se insere. Essa crítica é pertinente, porém não se restringe aos cursos de Administração. Esta tônica profissionalizante refere-se ao papel social da educação universitária no Brasil.

Primeiramente, é importante lembrarmos que já na primeira Revolução Industrial viu-se a associação entre educação e formação para o trabalho. Impulsionadas pelo desenvolvimento da produção e a especialização crescente das funções, as corporações de ofício não conseguiam suprir a necessidade de treinamento de seus integrantes. A demanda por mão de obra especializada era maior que a capacidade de treinamento destes profissionais. Dessa maneira, em busca de volume de treinamento para o trabalho e do desenvolvimento econômico, as corporações de ofícios associaram-se ao Estado e definiram que a educação

para o trabalho passaria a ser função do sistema de ensino oferecido aos cidadãos (CAMBI, 1999).

Ao buscarmos os contextos expressivos da educação superior no Brasil e sua associação ao mundo do trabalho, vemos que a estrutura do ensino superior brasileiro deu-se com base no modelo francês, cuja característica principal é sua matriz de ensino universitário profissionalizante. A França estruturava dessa forma o ensino superior pois contava com um ensino médio extremamente aprofundado em questões culturais e científicas. No Brasil, no entanto, apesar de não possuir um modelo de ensino médio robusto, principalmente nas questões relativas a cultura, filosofia e ciência, impôs, precocemente ao alunado a escolha de uma profissão antes mesmo que eles pudessem entender claramente a complexidade do mundo do conhecimento e da profissão. Ele torna-se “candidato à profissão antes de ser candidato ao saber” (NUNES e RONCA, 2004, p. 11).

É exatamente essa medida de escolha precoce de profissão que marca o início da vida acadêmica brasileira. É curioso perceber que, contrariamente ao que vulgarmente se costuma pensar, o modelo americano de ensino superior não funciona dessa maneira. A escolha deste país foi por um curso de graduação de formação geral e científica, que trata das grandes questões do conhecimento. A profissionalização ficava a cargo dos cursos de pós-graduação. Os cursos de Administração são um exemplo disso. Eles eram cursos de pós-graduação de alunos que haviam cursado a graduação em escolas de negócios, nas quais temas profundos de Economia, Direito e Administração eram estudados.

Na década de 1960, o ensino superior brasileiro desenvolveu-se com base na qualificação da força de trabalho para as empresas e instituições públicas. A cultura profissionalizante do

ensino superior intensificou-se e foi a diretriz para a expansão do ensino de terceiro grau no País. Desde a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em que a associação entre exercício profissional e o diploma era clara, o ensino superior sempre buscou formar para a ocupação de postos de trabalho.

Na Administração, isso foi muito marcante, tendo sido o eixo principal da formação dos profissionais. Era muito comum, por exemplo, chamar o processo de graduação em Administração de treinamento. A própria área de Ensino e Pesquisa da ANPAD era anteriormente designada Formação e Treinamento de Administradores.

Desde a LDB de 1961 e a reforma do ensino superior em 1968 o ensino superior tem sido marcado por estreita relação com o mundo do trabalho. A nova LDB de 1996 propõe outros objetivos para a educação superior, desvinculando-a da função profissionalizante. Nas palavras dos pareceristas Nunes e Ronca (2004, p. 11), “a LDB, no apagar das luzes do século vinte, abriu novas perspectivas para a educação superior brasileira”. A questão que precisa ser colocada é: Por que este potencial não foi aproveitado devidamente pelas escolas de Administração? Por que continuamos acreditando que nosso papel é formar para o mercado de trabalho? A limitação, certamente, não está mais na legislação. Desde 1996, os cursos poderiam ter buscado pilar em outros campos de conhecimento como os da ciência social. Associando-se esta questão à flexibilidade curricular prevista desde 1993, em que 32% (quase 1/3 do curso!) poderia ser estabelecido livremente pelas IES, por que as escolas continuaram a utilizar as mesmas matrizes curriculares dos tempos do currículo mínimo? Por que os problemas relativos à formação dos administradores, conforme relatados nos artigos científicos publicados (analisados nesta tese), não expuseram este tipo de lacuna entre a realização da formação e seu potencial? Como uma alteração dessa magnitude no objetivo do

ensino superior não foi fruto de profundas discussões e reformulações dos cursos de Administração por parte dos Conselhos Federais e das Associações de Pós-Graduação e Graduação? Algumas das respostas podem ser atribuídas ao fato de que essa autonomia prevista da lei de 1993 e a desvinculação com o mundo do trabalho prevista na lei de 1996 não significaram, ademais, alterações estruturais no sistema de ensino superior brasileiro. Analisamos a seguir seu significado dentro de um quadro mais amplo.

Essas inovações legais, presentes na desobrigação do ensino superior de formar mão de obra para as empresas (LDB 1996), e a flexibilização dos currículos (Resolução 2 de 1993) criaram condição de compreender por que, apesar da expressão de autonomia, a constelação de ideias não criou sínteses no sentido de seu aproveitamento. A cultura profissionalizante foi mais legitimadora que a autonomia prevista em lei. Estas diretrizes se chocaram com a capacidade cognitiva da sociedade em absorvê-las. Pautadas pelos poderes das corporações que já dominavam culturalmente nossas IES, não houve debate e nem amadurecimento das nascentes possibilidades. Não houve legitimação das mudanças.

As críticas referentes à estreita relação da formação do administrador ao mundo do trabalho não podem ser dissociadas deste quadro mais amplo aqui discutido, que apresenta os diversos outros significados das razões que historicamente existiram para que uma síntese de sentido ao ensino superior fosse dado, qual seja a de que a formação para o trabalho é a função do ensino superior, mesmo que não haja nenhuma disposição em lei para isso: “Não se encerra na alteração da lei educacional, portanto, a relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Essa é fruto de um emaranhado de relações institucionais ampla e nacional, de larga história” (NUNES e RONCA, 2004, p. 12).

O contexto atual da formação dos administradores é permeado pelas DCN de 2005, que define uma nova forma de organização curricular para os cursos superiores brasileiros. Conforme discutido na seção anterior, estas diretrizes atribuem ainda mais autonomia às IES, migrando de uma concepção de grade curricular para o currículo como desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar de ainda muito recente, estas diretrizes apontam para um novo contexto da formação dos administradores, percebido por meio das reformas curriculares realizadas pelas IES.

Houve, ainda, uma mudança na expressão desta formação, refletida por meio da reformulação da área de Ensino e Pesquisa em Administração, que passou a tratar o tema do ensino de forma mais detalhada e sistematizada. É preciso, também, somar ao novo contexto expressivo o fato de muitas IES terem integrado aos seus currículos de pós-graduação *stricto sensu* disciplinas sobre ensino em Administração, tema praticamente inexistente na formação da área até poucos anos atrás. Novas pesquisas têm sido desenvolvidas, grupos de estudo têm sido formados e publicações científicas têm sistematicamente discutido o ensino de Administração, suas bases epistemológicas e suas potencialidades formativas. Outro esforço que precisa ser ressaltado é o edital promovido pelo CNPQ sobre a capacitação docente em Administração.

Essas questões justificam a escolha nesta tese de tomarmos o currículo²² como eixo central da formação dos administradores. Essa escolha define que imprimimos à formação dos administradores um significado que aponta para além do aparente. Esse processo passa pela definição das preferências pedagógicas e instrumentais das IES, em confronto constante com as demandas públicas para a formação deste profissional. Esse confronto constante é a tensão

²² Não se utiliza nessa tese o conceito de currículo como “grade curricular” ou análise de ementas de curso. Esta escolha se deve ao foco dado nesta tese de compreender o fenômeno da formação crítica do administrador como político.

própria da formação em Administração: pressão por empregabilidade e pressão por criticidade, pressão por adaptabilidade e pressão por inovação.

O currículo como elemento político indica a compreensão da constelação de ideias do próprio curso e da IES que ele representa. O aluno precisa ter clareza do lugar social e da função política ocupada pela IES da qual ele faz parte para que possa compreender criticamente o conceito da profissão para a qual ele está se formando e também poder compará-la em termos das diversas outras possibilidades de formação existentes e previstas em lei. Sem essa capacidade de narrar a história, de relatar as escolhas e de tornar clara as dimensões da formação profissional, torna-se ainda mais complicado pensar em termos de formação crítica do profissional.

Vale a pena reforçar este ponto: a formação do administrador está estreitamente relacionada à IES, à legislação e às condições de trabalho dos profissionais da docência nas escolas. A própria lógica de organização do trabalho propicia ou não o desenvolvimento da visão crítica sobre a profissão de administrador. A estrutura na qual esta formação se dá está intimamente ligada às possibilidades pedagógicas. A reflexão sobre estas questões – limitações e possibilidades oriundas da estrutura existente – é uma das esferas para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Outra questão que percebemos nas entrevistas é que o trabalho de coordenação é fugaz. Isso nada tem a ver com a competência das pessoas que ocupam estes cargos, mas sim com a própria lógica inerente às funções. A pessoa não é coordenador; ela está coordenador. Em muitas escolas, este é um cargo eletivo, com duração de até dois anos. Após este período, o cargo passa a ser ocupado por outro colega da casa. As funções a serem desenvolvidas tendem

a ser mais relacionadas ao funcionamento do curso, ao acompanhamento dos docentes e ao atendimento aos discentes. As questões relativas à política de ensino-aprendizagem, por exemplo, tendem a ficar em segundo plano, pois demandam um longo período de tempo para maturação. Notamos, novamente, que a dimensão da contextualização de ideias fica enfraquecida.

Aflora nas entrevistas a questão dialética da formação dos administradores. Os entrevistados relatam que muitas possibilidades crítica/reflexivas no ensino tornam-se robustas exatamente no momento em que há uma imposição legal (feita pelo MEC) ou quando estas atividades passam a ser interessantes para as empresas privadas. É a essência da dialética: um elemento que emerge como alternativa reflexiva/crítica sobre determinado processo é fruto dos processos de resistência ao processo dominante, mas é também, ao mesmo tempo, fruto do próprio processo dominante, que, em certa medida, permite que o novo surja. O que era dominante – e que tem todo o interesse de assim continuar – favorece/apoia o surgimento de processos que são, muitas vezes, contrários ao seu próprio desenvolvimento enquanto dominação total da realidade. É nas suas fissuras que ele pode se atualizar, mas é nestas mesmas fissuras que se encontra o gérmen de sua própria destruição. Da mesma maneira, as formas alternativas de organização social, que emergem das fissuras da estrutura dominante, somente se transformam-se em novas estruturas – efetivamente viáveis – se se arvorearem nos mecanismos da estrutura anterior. Esta é a própria dialética.

Quando consideramos os trechos de entrevistas que revelam uma instrumentalização dos objetivos da iniciação científica, percebemos que essa natureza dialética da formação dos administradores fica muito evidente. É raso argumentarmos que, por haver instrumentalização nos objetivos da iniciação científica, ela perdeu seu potencial de formação crítica. É

estruturalista afirmarmos que essa instrumentalização gerará mentes obtusas. A determinação causal é falsa, nos dois sentidos:

Instrumentalização da iniciação científica → perda do caráter crítico
Desestruturação da iniciação científica → mentes esclarecidas

Neste momento, é necessário lembrar de Adorno e outros teóricos frankfurtianos para compreender melhor esta situação. A dialética encontra-se no momento de tensão entre os dois pólos. Tanto a instrumentalização quanto a desestruturação guardam elementos esclarecedores e alienantes. Em verdade, estes elementos não são propriedades do objeto, no sentido de estarem lá, à disposição do sujeito, que pode pegá-los ou não. Estes elementos fazem parte do objeto, mas realizam-se no momento da interação do sujeito-objeto.

Trazendo essa discussão para a questão da dialética presente na iniciação científica, temos que o conceito dado a esta atividade vai realmente mover-se ao longo do tempo e que suas potencialidades esclarecedoras encontram-se não em determinada forma de se fazer a pesquisa em si (muito menos à área em que esta pesquisa é desenvolvida), mas na própria atitude de se pensar as contradições do processo de pesquisa acadêmica em escolas de Administração. A crítica está em se pensar qual é o espaço da pesquisa acadêmica na formação deste profissional, qual é o tipo de pesquisa é considerada acadêmica, o que estes parâmetros significam em termos de ideologia, confrontando o conceito da iniciação científica com seu próprio conceito ao longo dos anos. Isso permite resgatar seu potencial crítico.

Outra coisa que é preciso recuperar nos frankfurtianos para esclarecer este aparente dilema da iniciação científica (instrumentalização, gerando alienação) é o conjunto de debates travados por eles sobre as obras de arte na era da massificação dos meios de comunicação. Nesta tese,

já tratamos destas questões, quando discutimos a constituição do conceito de indústria cultural. A questão da massificação não é determinante para a definição da perda da capacidade esclarecedora presente na aura da obra de arte. Adorno, Benjamin e Marcuse discutiram densamente a dialética dessa situação. Todos eles têm escritos em que ora apontam as potencialidades críticas desta massificação, ora o seu potencial de destruição, ora de semiformação. Em Adorno, temos o fluxo entre o primeiro conceito de Indústria Cultural (presente na *Dialética do Esclarecimento* – [1969] 1985) ao *Culto ao Mimeógrafo*, além das discussões sobre o *kitsch*. Em Benjamin temos o trajeto de *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica* ao *O Narrador*. Em Marcuse temos as transformações presentes no conceito de Cultura Afirmativa. Todos estes conceitos já foram discutidos nesta tese. Além disso, tanto no primeiro autor quanto no último suas teses sobre Estética refletem claramente essas contradições no processo da massificação da arte e seu potencial de esclarecimento.

Como estas discussões sobre a arte ajudam a compreender a dialética presente no processo de iniciação científica dos cursos de Administração? Nos dois processos, as contradições estão presentes, constituindo seus conceitos. Podemos *virar de ponta cabeça* a lógica determinante antes aplicada à formação do administrador e pensar: O fato de os alunos terem como motivação inicial procurar a iniciação científica porque conseguirão contar horas de atividades complementares esvazia o potencial crítico inerente a este processo? A iniciação científica, mesmo que instrumentalizada, pode ainda significar novas fronteiras para a ocupação profissional do administrador. Novas ocupações, novos significados para a profissão, melhor compreensão sistêmica da função social do administrador na sociedade capitalista em que vivemos. Esta “*aura*” é própria do processo de pesquisa (entendendo-se pesquisa como processo de descoberta). A crítica, portanto, está nos momentos expressivos que propiciam que ela se realize.

Todo este processo é muito recente, e isso aparece nos discursos dos coordenadores. As contradições presentes nos discursos sobre o que é, afinal, um administrador crítico (e se isso é possível) expressam que está havendo uma mudança neste conceito. As contradições representam que o campo está em transformação. Lembrando da discussão sobre as pesquisas relativas à formação do administrador, nas décadas de 1970 a 1980 (em seção anterior desta tese). Naquele momento, as discussões não giravam em torno do propósito da formação, que era desenvolver mão de obra para as empresas públicas e privadas brasileiras a fim de alcançar um crescimento no desenvolvimento econômico e social do País. O que se discutia era como fazer isso da melhor forma e os problemas relativos às propostas presentes nas IES. Questionar-se sobre a função social do administrador é uma situação muito recente e já reflete que aquele *lugar* anteriormente destinado aos administradores não reflete mais o seu conceito atual. Não há mais a certeza anterior. O discurso não é mais monolítico e as incertezas sobre o papel do administrador na sociedade afloram no discurso daqueles que pensam e coordenam este processo de formação (professores e coordenadores).

Os elementos analisados nesta tese compõem a constelação de ideias da formação dos administradores no Brasil. É preciso acompanhar estes novos contextos e compreendê-los sob o enfoque da Dialética Negativa, sempre em busca do conceito de formação presente. Acreditamos que este exercício negativo significa a possibilidade de formação crítica na área e a recuperação do momento de realização do projeto de esclarecimento da educação. Formados sob esta premissa dialética, os administradores se “meterão no que não é da sua conta”, despontando como intelectuais; ou seja, aqueles capazes de conhecer os significados sociais de sua profissão e de agir sobre eles, em busca de uma vida mais igualitária e justa para todos.

Concluimos que a não existência de um conceito acabado sobre o que é o administrador crítico, os fragmentos de discursos, os relampejos críticos, as fissuras de esclarecimento, tudo aponta para a verificação (lembramos da primazia do objeto em Adorno) das *Imagens Dialéticas da Formação Crítica dos Administradores*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – IMAGENS DIALÉTICAS: DESATANDO O NÓ DE GÓRDIO²³

“Faz parte do mecanismo da dominação proibir o conhecimento do sofrimento por ele produzido” (ADORNO, 1993, p. 75).

Nesta tese analisamos a formação crítica dos administradores com base na *Dialética Negativa* de Adorno ([1967] 2009), e nos conceitos correlatos: indústria cultural e semiformação. Escolhemos o currículo como elemento central de análise, pois, dentre todos os elementos educacionais, é o que melhor reflete as tensões entre os ambientes externo e interno das IES. Ele é, em parte, estruturador das políticas curriculares, mas é também reflexo das atividades desenvolvidas pelas instituições em particular.

Para desenvolvermos a análise e melhor compreendermos o fenômeno em questão, discutimos as interrelações entre Teoria Crítica e educação, a *Dialética Negativa* de Adorno, algumas questões sobre Pedagogia Crítica e, por fim, a análise destas questões na formação dos administradores.

A Expressão da formação dos administradores, presente nos artigos acadêmicos analisados e na legislação pesquisada, demonstra que o espaço para a realização do projeto do Esclarecimento é restrito e, muitas das vezes, suprimido pela indústria cultural. Além disso, a

²³ “Midas era rei da Frígia e filho de Górdio, um pobre camponês que foi escolhido pelo povo para rei em obediência à profecia do oráculo, segundo a qual o futuro rei chegaria numa carroça, com a mulher e o filho. Tornando-se rei, Górdio dedicou a carroça à divindade do oráculo, amarrando-a com um nó, o famoso nó górdio, a propósito do qual se dizia que quem fosse capaz de desatá-lo tornar-se-ia senhor de toda a Ásia. Muitos tentaram em vão, até que Alexandre chegou à Frígia, com suas conquistas. Tentou também desatar o nó, com o mesmo insucesso dos outros, até que, impacientando-se, arrancou da espada e cortou-o” (BULFINCH, 2000). Esse mito revela o uso da astúcia como forma de resolver problemas complexos (racionalidade instrumental).

formação do administrador é comumente caracterizada como alienante, acrítica e tecnicista, negando-se o espaço para a experiência formativa²⁴ de seus alunos.

O referencial teórico utilizado, no entanto, mostra que esse tipo de conclusão está muito associado a uma visão de crítica como denúncia e oposição, esvaziando os momentos contraditórios próprios do processo formativo. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um elemento estanque, sem reverberações políticas. É preterida a visão do currículo como construção social fruto de lutas e resistências. Retira-se o elemento crítico do currículo esvaziando dilemas sérios na formação do administrador, como, o pensar este como um processo formativo, que enfrenta fortes pressões para treinar alunos preparados para ocupar os postos de trabalho das empresas.

Equivaler toda a discussão de currículo a essa concepção ideológica representa a negação da possibilidade da formação crítica, pondo fim ao debate: não há possibilidade de formação crítica dos administradores, pois o curso possui estreitas relações ideológicas com o capitalismo.

Essa qualificação faz uma caricatura do que mais de cinquenta anos de construção social dos cursos de Administração no Brasil, nos âmbitos acadêmico e legal, significam. Ao resgarmos o conceito de Constelação de ideias de Adorno ([1967] 2009), passamos a compreender por que estes significados foram atribuídos à formação do administrador. A base epistemológica utilizada nesta tese possibilitou perceber que esta negação da crítica é o estabelecimento da ontologia do estado falso na formação dos administradores.

²⁴ Conceito utilizado por Adorno em vários de seus escritos sobre educação, conforme já discutido nesta tese.

Essa impossibilidade de formação crítica do administrador é falsa, porque cobre com um véu toda a dialética presente. Amalgamar esse processo com essa qualificação ontológica de acriticidade é transformar a crítica em ideologia, a partir da construção de esquemas pre-moldados pela indústria cultural. Essa falsa forma de crítica qualifica o processo de formação dos administradores no Brasil, não permitindo aos sujeitos que interpretem o fenômeno em sua dialeticidade. O esquema²⁵ – apresentado pela indústria cultural – é determinista e astuto. Ele não desata o nó de Górdio; parte de categorias predefinidas sobre o real e congela-o nesta preconcepção, não permitindo o enfrentamento do conceito com suas condições de realização. Ao invés disso, essa qualificação ideológica parte de uma visão preconceituosa e sectarista de que “a uns cabe a crítica e a outros a técnica! A uns cabe o pensar e a outros o fazer!” Tal como Alexandre, ela “corta” o nó de Górdio sem enfrentar a problemática que a realidade apresenta.

Essa atitude astuta de cortar o nó de Górdio, subtraindo da formação do administrador a possibilidade de experiência formativa, desconsidera o quadro geral de semiformação que atinge a todos, em todos os níveis culturais e sociais. Sob a égide da Indústria Cultural, os semiformados somos todos nós: filósofos, sociólogos, administradores, cientistas políticos, etc.²⁶ A semicultura tornou-se a lógica do sistema educacional e sua proposta formativa é o desenvolvimento de consciências danificada, consciências reificadas.

A submissão do sistema educacional à indústria cultural subtrai os espaços formativos e cria esquemas de adaptação dos alunos à lógica dominante. A nenhum é permitida a reflexão. Todos devem se submeter à esfera adaptativa da vida cultural. Todos se tornam funcionários

²⁵ Capacidade de Julgar (KANT). Neste sentido é apresentada a deturpação realizada pela indústria cultural, que apresenta aos seus consumidores a forma correta de interpretação dos fenômenos sociais.

²⁶ Esta constatação não é atual. Já nos escritos da década de 1960 vimos Adorno estupefato com a incapacidade e despreparo dos candidatos às vagas de professores nas academias de Filosofia e Sociologia da Alemanha, que não conseguiam ter independência para pensar a vida e refletir sobre o significado social de suas profissões.

do sistema. De todos é esperado o cumprimento de suas obrigações de técnicos do saber prático. O sistema de ensino vigente educa o cidadão a buscar saídas ardilosas aos problemas sociais, a cortar o nó de Górdio, sem buscar desatá-lo.

O esquema da semiformação é tão opressor que domina a própria crítica, transmutando-a em momentos cartáticos, oferecendo aos sujeitos o alívio moral do qual necessitam. Lembremos de Adorno ([1971] 2003) quando fala que, mesmo imersos na lógica da indústria cultural, as pessoas têm ainda resquícios morais que as impelem a questionar o *status quo* e as movem a refletir sobre as consequências do próprio sistema dominante. Este impulso moral, no entanto, é abortado catarticamente pelas denúncias de opressão feitas por posturas aparentemente críticas, mas que não aprofundam no conhecimento de suas razões. Corta-se o nó de Górdio, mas não se busca conhecê-lo e desatá-lo. Isso acontece porque fazê-lo exige das pessoas um comprometimento profundo com a dialética. Muitas, no entanto, não estão interessadas ou, mesmo, aptas a fazê-lo. Comprometer-se com a Dialética Negativa significa lançar-se sobre o desconhecido, questionando sistematicamente suas bases.

A Dialética Negativa ensina que a questão principal que deve ser colocada é: Por que a crítica na Administração tomou contornos de negação das possibilidades de uma formação comprometida com a experiência formativa e reiterou a ontologia do estado falso? Partir do princípio de que a lógica da indústria cultural em tudo penetrou e que não há espaço para a experiência formativa é desconsiderar o sujeito enquanto tal e identificá-lo com a lógica dominante. Na discussão teórica realizada nesta tese sobre a indústria cultural, percebemos que ela apresenta diversas fissuras por onde a crítica pode instalar-se e desenvolver uma nova lógica de relação do homem com o mundo.

Buscando compreender os conflitos, os embates e os espaços de resistência em todo o processo de formação em Administração, procuramos demonstrar estas fissuras. Discutimos nesta tese – os dados coletados ajudam a confirmar – que não há linearidade na formação do administrador e que as escolhas dominantes não são o reflexo de todo o processo. O *conceito* de formação em Administração *não é total*. É preciso compreender o seu *sentido*.²⁷ Este termo contém a atitude crítica verdadeira: compreender para onde aponta determinado conceito, quais significados ele ilumina, quais os embates, discussões, lutas de poder e contradições existiram e como determinada versão da realidade despontou como a versão dominante. É este o significado dado por Adorno de se confrontar o conceito pelo conceito: confrontar o conceito com seu processo de constituição da realidade. O engodo está na astúcia de identificá-lo com a realidade. É aí que se encontra a ideologia. É tarefa da crítica desvendar esse processo totalizante e recuperar os sentidos presentes no objeto em análise.

É sob a perspectiva da crítica negativa que analisamos a formação dos administradores. Desatamos o nó de Górdio, não nos bastava cortá-lo ardilosamente. Para tal, resgatamos o contexto de Expressão do conceito de administrador presente nos artigos acadêmicos das décadas de 1970 e 1980, a legislação do curso de Administração e documentos de circulação restrita sobre o processo de mudança curricular de uma IES tradicional. Realizamos também entrevistas com coordenadores de curso e iniciação científica classificados com conceitos 5 e 6 pela CAPES.²⁸ O objetivo desta tese foi explicitar como as tentativas de realização do

²⁷ O termo sentido guarda todo um significado especial na Dialética do esclarecimento. Descreve aonde aponta o fenômeno social, para qual significado ele direciona a crítica social: “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 77)

²⁸ O projeto de pesquisa previa analisar todas as IES com conceito 5 e 6 no Brasil na área de Administração. O CNPq, no entanto, não aprovou todo o orçamento, o que nos obrigou a limitar o campo para as instituições da região Sudeste. A coleta de dados desta tese, restrita a esta região não possui outra explicação a não ser a limitação financeira para a realização da pesquisa em todo o território nacional.

projeto de Esclarecimento foram organizadas e quais as suas possibilidades no quadro atual da formação dos administradores.

Concluimos é que o processo de formação destes profissionais encontra-se em movimento, influenciado pelas alterações Legais de seus currículos e pela abertura das IES para realizar cursos mais flexíveis e orgânicos. Essas possibilidades estão começando a fazer parte da rotina de pesquisas do campo da Administração. A formação crítica dos administradores encontra-se na situação de Imagens Dialéticas:

Refiro-me a 'imagens' porque não se trata de um ser conceitual, mas de um ser imediatamente disponível, onde, entretanto, a disponibilidade imediata não seria definida exclusivamente mediante a percepção sensorial do sujeito, mas apreenderia em si determinadas condições sociais. Tais imagens são denominadas 'dialéticas' porque, no sentido acima explicitado, sem que para sua construção houvesse necessidade de um ser conceitual geral, alcançam para além de si próprias, relacionando-se com outras situações históricas igualmente concretas sem abandonar seu âmbito concreto (HORKHEIMER *apud* MAAR, 2006, p. 136).

Isso significa que a formação dos administradores ainda não está consolidada e nem está em desenvolvimento linear. Ela ainda não se constitui como um conceito, mas como fragmentos de crítica, presentes na própria reflexão sobre o processo de formação deste profissional, contextualizado no sistema de ensino superior do Brasil. Muitas das questões presentes nas críticas à formação do administrador referem-se ao desenvolvimento educacional de nosso País e não se restringem ao processo pedagógico de ensino de Administração.

Vivemos, desde a criação do Plano Nacional de Educação (2001), um quadro de expansão do ensino superior. Isso significou mudanças estruturais de toda ordem: abertura de inúmeras IES, aumento vertiginoso no número de matrículas, criação e desenvolvimento de formas de financiamento e expansão da pós-graduação *stricto sensu* com vistas à formação de professores. O aumento do contingente de mestres e doutores fez com que diversos

acadêmicos buscassem postos de trabalhos nas IES. Como fica a formação do administrador neste novo quadro docente? As condições de trabalho mudaram e, portanto, seus significados também. Não podemos descolar a formação dos administradores dessa constelação de ideias.

É fundamental ter clareza da complexidade do processo educacional e de suas raízes econômicas. O ordenamento jurídico e as políticas públicas, mesmo quando se trata de um Estado com uma democracia representativa, refletem aqueles interesses dominantes que ocupam os lugares estratégicos do aparelho estatal, seja na formulação das leis, normas e políticas, seja na apreciação, no julgamento e no financiamento dos projetos. Não é, assim, no ordenamento jurídico e na política pública que se pode encontrar a gênese da transformação. É necessário que as relações sociais de produção das condições materiais de vida possam provocar as transformações das práticas propriamente sociais para torná-las práticas políticas, as quais precisariam ser legitimadas e institucionalizadas na forma de novos ordenamentos jurídicos e novas políticas públicas.

Todo tensionamento entre a formação profissional e o movimento da realidade histórica indica que o processo de formação guarda relativa autonomia em relação aos fatores condicionantes da realidade econômica, sendo esta a possibilidade real da crítica. De fato, a crítica está exatamente neste momento de tensão entre seu conceito e seu momento de realização

8 CONCLUSÕES

“No caminho para a ciência no período moderno, os homens desistem do sentido. E o pior: sem saber que o sentido é necessário e possível, porque é histórico.”
Adorno e Horkheimer.

O tema tratado nesta tese foi a formação dos administradores: refletimos sobre as possibilidades de ela ser crítica, compreendendo que tipo é possível, porque as possibilidades de crítica se apresentaram de uma determinada forma e refletimos sobre o sentido da crítica neste processo de formação. A tese apresentada é a de que o processo crítico de formação dos administradores se constitui à medida em que o processo vigente de formação é descortinado e suas vinculações com o quadro mais geral de semiformação é revelado. Através do confronto do conceito de formação com o sentido vigente desta própria formação é que se passa a constituir as bases para uma formação crítica dos administradores. Com o uso da base filosófica presente na Dialética Negativa, confrontou-se o conceito de administração com seu próprio conceito, tal qual ele se apresenta na atualidade, revelando-se as suas condicionantes econômicas, políticas e sócias, revelando seu pertencimento à lógica dominante da Indústria Cultural. Compreendendo para qual sentido esta formação direciona, o que seu conceito revela e por que outros sentidos não se tornaram conceitos da formação do administrador, revela-se o processo dialético imanente, construindo-se as bases para uma verdadeira formação crítica. Uma vez realizada esta empreitada, percebemos que a formação crítica do administrador só é alcançada quando o sujeito é guiá-lo para dentro do processo dialético desta própria formação; é acompanhá-lo na compreensão das *Imagens Dialéticas* da constituição de seu campo. O processo educacional torna-se, desta forma, um *locus* para a

experiência formativa. Assim, alcançam-se as bases para a realização do momento da educação²⁹.

O título da tese já apresenta dois conceitos muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho: Indústria Cultural e Semiformação. Estes conceitos são articulados nesta tese como eixos centrais para a crítica da formação do administração e para a crítica da forma como tem sido feitas as críticas a esta formação. A questão que se colocou nesta tese, portanto, foi como a formação deste profissional pode ser crítica? Com base na Dialética Negativa, desenvolveu-se um empreendimento empírico e teórico a fim de desvendar este processo, confrontando o conceito de formação com seu próprio sentido atual. Com base neste problema de pesquisa, derivamos três objetivos específicos que compuseram o significado desta formação, desde o surgimento do curso de Administração no Brasil (o próprio surgimento destes cursos já aponta para um sentido muito específico), passando por sua constituição Legal até as Diretrizes Curriculares de 2005, incluindo as percepções de alterações na estrutura dos cursos, derivadas desta legislação. Após a análise dos dados, percebemos que, pelo menos em sua maioria, os cursos de Administração têm sido esferas de semiformação, em que a obstrução das consciências torna-se o eixo central do projeto pedagógico desenvolvido.

A fim de guiar a análise desenvolvida, foram coletados dados primários e secundários acerca do processo em questão. Os dados secundários forma compostos pela legislação acerca do curso de graduação em Administração no país, desde seu surgimento, considerando-se não somente as leis, mas também os inúmeros pareceres que compõem o debate sobre a

²⁹ A expressão “realização do momento da educação” está sendo por nós utilizada como uma forma de parafrasear o que Adorno e Horkheimer declaram sobre a filosofia. Dizem eles que a filosofia perdeu seu momento de realização, uma vez que ela se permitiu ficar alheia às questões sociais, filiando-se a uma visão disciplinar de seu campo, reduzindo sua força esclarecedora à mera discussão asséptica sobre a sociedade e aos significados que as diversas formas de organização social apontavam. Esta expressão designa o sentido da crítica realizada na obra sobre a Dialética do Esclarecimento.

regulamentação destes cursos. Os dados primários forma compostos por entrevistas aos coordenadores de curso e coordenadores de Iniciação Científica dos cursos de Administração do sudeste brasileiro, qualificados com os conceitos 5 e 6 pela CAPES, no ano de 2009. É fundamental resgatarmos que esta tese compõe um universo mais amplo, sendo parte integrante de uma pesquisa financiada pelo CNPQ intitulada “Formação Crítica dos Administradores: um estudo sobre os cursos de bacharelado do Sudeste brasileiro”. Assim como esta tese, diversos artigos já publicados ou em vias de publicação fazem parte da produção acadêmica derivada da citada pesquisa³⁰.

Resgatando alguns elementos que compuseram a base teórica desta tese, temos a importância que o conceito de Indústria Cultural contém neste trabalho. Esta importância é revelada não somente pela caracterização da educação como um processo da indústria cultural, mas também pelo próprio processo dialético de formação deste conceito para Adorno. A recuperação da constituição deste conceito pelo filósofo aponta para o empreendimento metodológico adotado nesta tese. A indústria cultural, portanto, é revelada desde suas raízes, antes mesmo do termo ser cunhado por Adorno e Horkheimer. São demonstradas as influências sofridas por estes autores das leituras realizadas por Benjamin ([1936] 1985) e Marcuse ([1965] 1997), a oposição de Adorno a essas leituras – o que valeu a ele o rótulo de conservador -, as dinâmicas que os auxiliaram a compor o conceito de indústria cultural e as diversas releituras que Adorno e seus colegas fizeram sobre este tema.

Adorno sempre se opôs à idéia de que a massificação da cultura pelos meios tecnológicos seria uma forma de democratizá-la, oferecendo maior acesso a toda a população. Segundo ele, os defensores desta visão “progressista” sobre a cultura não percebiam que esta massificação

³⁰ Aproveito novamente para agradecer a oportunidade de ter desenvolvido esta tese com o apoio da coordenadora da citada pesquisa, bem como de toda a equipe envolvida.

pelos meios tecnológicos continha em si o gérmen da destruição. O desenvolvimento da indústria da cultura revelou o que Adorno temia: a experiência formativa não era mais a tônica do processo de fruição estética. Afirmou Benjamin ([1936] 1985) “a experiência caiu fora de curso”.

É esta constatação que nos permite denunciar o processo educacional como uma esfera da indústria cultural. Tal qual na arte, na educação as pessoas também perderam a capacidade de “contar suas histórias”, tornando-se, todas, espectadoras de um roteiro não escrito por elas. A experiência formativa não compõe mais o momento da educação. As relações entre professor e aluno, entre os alunos e a sociedade não são esferas para o questionamento e nem para a constituição dos sujeitos. O Esquematismo Kantiano é deturpado pela indústria cultural, que apresenta a seus consumidores os esquemas prontos, obstruindo a capacidade das pessoas de significarem suas experiências e submeterem-nas ao seu crivo moral. Seguindo este raciocínio, temos que a educação também se torna ícone da regressão da audição. A análise realizada nesta tese nos permite parafrasear Adorno e afirmar que a educação tornou-se fetiche e que o processo pedagógico é revelador da regressão da audição dos alunos. Estes assistem às aulas esperando ouvir respostas prontas, semelhante aos esquemas já pré-definidos pela indústria cultural. Não há empenho em desconstruir o conhecimento transmitido e não há tolerância para nenhuma interação pedagógica que exija que o aluno se torne o sujeito do processo de aprendizagem. Em meio à indústria cultural, as pessoas não suportam o que lhes exige concentração e comprometimento sensível.

Outro conceito que mereceu destaque na construção desta tese foi o de Semiformação. Este conceito já é dialético em seu próprio, *Halbbildung*, palavra especificamente escolhida por Adorno para nomear o processo de formação cultural oriundo das estruturas da indústria

cultural. Este processo define que a tônica presente era a da formação de consciências danificadas. Não se está falando aqui de meia formação, no sentido que a formação se dá pela metade. Os sujeitos frutos deste processo têm a impressão que foram integralmente formados, porém receberam somente uma formação baseada na adaptação às condições concretas da vida social, subsumida à lógica do capital. É por isso que Adorno afirma que a semiformação é pior que a ignorância, pois o ignorante é consciente de sua falta de conhecimento e o semiformado tem a crença de que aquilo que ele recebeu é o próprio conhecimento. A atrofia da esfera adaptativa da vida social cria um círculo vicioso, pois as pessoas que foram semiformadas é que serão as orientadoras nos novos processos educacionais. É importante observarmos que a lógica da semiformação está presente em todas as esferas culturais, em que percebemos: a configuração da vida real, deformação da realidade e adaptação conformada.

A Dialética Negativa também foi um eixo teórico que perpassou todo o trabalho, ajudando-nos no estabelecimento das linhas de análise dos dados coletados e na interpretação dos resultados. Esse eixo teórico representa um empreendimento de Adorno ([1967] 2009) em compreender a realidade social, interpretando-a criticamente através da confrontação do conceito pelo conceito. Faz-se isso partindo-se do princípio de que a idéia e o sujeito são, para Adorno ([1967] 2009), objetos, pois são frutos das possibilidades e condicionantes da vida social. Desta maneira, Adorno analisa as questões sobre ser, existência e formação cultural com base nas suas condições materiais de realização. O conceito é um dos sentidos da efetivação concreta da vida humana. Sentido em Adorno possui um significado muito particular, pois vai designar para onde o conceito aponta: quais as possibilidades futuras de realização que ele contém e quais as outras que ele suprimiu. É esta análise dialética negativa dos conceitos que é a raiz de todo o processo social crítico.

Trazendo esta questão para o objeto desta tese, temos que o conceito de administrador, tal qual sua configuração atual, possui um sentido, aponta para uma determinada formação, mas ele também guarda dentro de si sua própria negação. Ele é um dos sentidos. Ao confrontarmos o que Adorno fala do conceito pelo conceito, revelaremos as razões que constituíram o processo de formação do administrador e suas inúmeras possibilidades vivenciadas ao longo de sua evolução, possibilidades estas ora absorvidas pelo conceito dominante, ora criando novas formações profissionais e campos de atuação.

A empreitada interpretativista contida na Dialética Negativa é composta de quatro conceitos que forma tratados nessa tese e que auxiliam na compreensão dos resultados obtidas nas coletas dos dados primários e secundários. São eles: (1) expressão; (2) constelação de idéias; (3) experiência formativa; e (4) esquematismo kantiano. Os dois primeiros conceitos são termos próprios à área da Estética e vão revelar uma concepção de Adorno de que a estética se apresenta como a principal alternativa para a recuperação dos espaços formativos nas experiências culturais. O conceito de expressão é a possibilidade concreta de realização de uma determinada formação. O conceito de constelação de idéias vai demonstrar que um conjunto de elementos constrói um conceito determinado, ao mesmo tempo em que apontam para sua própria superação. Esses dois conceitos “expressão” e “constelação de idéias” constituíram o eixo analítico desta tese. Juntos eles representam a própria experiência formativa, ou seja, a capacidade do sujeito de experimentar o mundo e significá-lo, compreendendo as contradições próprias de sua formação cultural. Seguindo essa linha de raciocínio, o esquematismo Kant é recuperado e a educação para emancipação é finalmente alcançada.

Frente a todos estes conceitos colocados, a pesquisa de campo realizada desvelou o processo de formação dos administradores no Brasil. As pesquisas acadêmicas revelam três conceitos sobre este profissional: (1) *Decision-maker*: não se questionava sobre o processo de formação deste profissional em termos de sua função crítica no país. O foco era na melhor maneira de treiná-lo para tomar decisões sempre lucrativas e eficientes para as organizações. Esta ocupação representa o momento histórico vivido no país à época e seus efeitos estão intimamente ligados com o conceito de administrador nascente no Brasil; (2) Agente de mudanças: os sentidos presentes neste conceito vão apontar para uma formação que lidará com dilemas o administrador como um especialista ou generalista. O início do processo de globalização reflete seriamente nestes cursos, acentuando o pensamento de “pensar global e agir local” como o lema principal; e (3) Competente: o administrador, conforme previsto nas DC de 2005 deve ser competente para o desempenho de funções próprias ao campo, desenvolvendo atitudes e habilidades voltadas ao dimensionamento flexível das organizações. Não existe uma linha evolutiva entre os conceitos apreendidos e nem uma única visão sobre o que é o profissional estudado. As conceituações aqui colocadas representam momentos históricos da compreensão da função social do administrador no Brasil. Estes foram os contextos de expressão e constelação de idéias presentes na construção do conceito de administrador para os pesquisadores nacionais das décadas de 1960 a 2000.

Outra esfera que foi analisada foi a da legislação. Nesta, apreendemos três conceitos de administração, sendo o primeiro relacionado ao surgimento do curso em 1965, que se estabelece no país como uma formação de nível superior, mas cuja denominação do profissional era de Técnico em Administração. os nascentes cursos são regulamentados pela política de currículo mínimo, estabelecida em 1966 e que vai definir todo o programa dos cursos, desde a grade curricular, programas de curso e bibliografias obrigatórias e

complementares. O objetivo desta rigidez é a garantia de uma qualidade mínima entre todos os cursos no país, bem como a equivalência dos diplomas concedidos por qualquer instituição de ensino superior à época. É necessário compreender que esta política foi adotada no Brasil para todos os cursos superiores, não se restringindo somente aos de administração. As críticas, portanto, direcionadas a este devem ser recontextualizadas e compreendidas em um quadro mais amplo de política pública nacional. Em 1993 são estabelecidos os parâmetros curriculares, política mais flexível para a construção dos cursos superiores e em 2005 são estabelecidas as DC, em que cai por terra a concepção disciplinar do ensino, passando-se a trabalhar o desenvolvimento de competências e habilidades do profissional.

A terceira esfera analisada é a que tratou das entrevistas de campo, em que percebemos contextos expressivos importantes na constituição da formação do administrador. As entrevistas realizadas com os coordenadores de curso e de iniciação científica revelaram que não há memória do curso. Como as funções de coordenação são normalmente cargos eletivos, a rotatividade de profissionais nesta função é alta, fazendo com que seja dado um foco muito maior na resolução de problemas operacionais do curso que nos de natureza mais crítica e social. Argumentamos nesta tese que, se não há consciência das constelações de idéias que configuram os cursos de administração, dificilmente será alcançado o ensino crítico, pois o mesmo se daria em um contexto atemporal e sem raízes nas lutas de resistência e de poder que o configura. Outro momento expressivo é a significação da formação do administrador como resultado das lutas de poder travadas nos departamentos das instituições de ensino, em torno do currículo. Este profissional, portanto, é fruto não somente de concepções sociais de sua função, mas também das disputas internas entre professores, grupos e áreas de conhecimento por espaço, fundos para pesquisa, financiamentos e disciplinas curriculares. Esta tese buscou

mostrar, desta forma, que a formação do administrador é resultado também das condições materiais de trabalho da classe de professores.

Todos estes dados coletados e analisados nos permitiram defender a tese de que a formação crítica do administrador precisa ser desenvolvida com base na recuperação do propósito emancipador da educação. Para isso, a educação precisa recuperar seu momento de realização. Para tal, é necessário que a formação do administrador não seja descontextualizada de todas as suas esferas públicas e econômicas. Não se pode criticá-la sem compreender seus sentidos dentro de um quadro mais geral das políticas nacionais para a educação superior no Brasil. A supressão dos momentos expressivos é reflexo de todo o processo formativo. A crítica de que a formação do administrador é alienante deve ser ampliada para todas as formações culturais, que encontram-se imersas na lógica da indústria cultural. A crítica que não consegue penetrar nas entranhas das aparências dos fatos sociais torna-se ideologia e, portanto, é ineficiente no fomento de consciências esclarecidas.

Esta tese confrontou um quadro geral presente na formação dos administradores que é a conceituação dela como ontologia do estado falso. É muito presente neste campo de estudo a afirmação da impossibilidade de formação crítica deste profissional, devido às conexões entre o exercício de sua função e o sistema capitalista. A falha deste raciocínio está no fato que todas as esferas culturais estão subjugadas ao crivo da lógica do capitalismo e que a todos é esperado o cumprimento de sua função adaptativa na constituição da sociedade. A impossibilidade de formação crítica do administrador é falsa, pois cobre com um véu a dialética presente na constituição deste processo. Amalgamar o processo com a qualificação ontológica de acriticidade é transformar a crítica em ideologia, através da construção de esquemas pré-moldados pela indústria cultural. Sob a égide da Indústria Cultural, os

semiformados somos todos nós: filósofos, sociólogos, administradores, cientistas políticos, etc. A semicultura tornou-se a lógica do sistema educacional e sua proposta formativa é o desenvolvimento de consciências danificadas.

A tese defendida neste trabalho é a de que somente através deste processo de desvelamento do conceito de formação do administrador, revelando suas considerações políticas, econômicas, sociais e estruturais, é que se torna possível a construção de um saber guiado para a realização do projeto de educação, que é a educação para o Esclarecimento. Através da Dialética Negativa aprendemos que a questão principal que deve ser colocada é: Por que a crítica na administração tomou contornos de negação das possibilidades de uma formação comprometida com a experiência formativa e classificou-a como ontologia do estado falso?

Sabemos das limitações presentes neste trabalho, a saber, ao uso de uma nascente metodologia de pesquisa, ainda em desenvolvimento pelos estudiosos em Frankfurt e alguns centros no Brasil, como destacado nesta tese. Ainda não existem parâmetros definidos sobre a exata maneira de manipulação da metodologia que se acredita presente na Dialética Negativa. No entanto, para o desenvolvimento da tese aqui presente, escolhemos nos lançar em um campo ainda em construção por pensarmos que a análise dos dados não poderia ser propriamente desenvolvida através do uso de alguma outra técnica.

Sugerimos como projetos de estudos futuros a análise das grades curriculares atuais, bem como o levantamento histórico de seu desenvolvimento das instituições de ensino aqui analisadas, a fim de perceber na materialização dos currículos elementos que não foram tratados nesta tese. Escolhemos conscientemente não trabalhar com as grades disciplinares, por situarmos a discussão sobre currículo em nível mais amplo, conceituado como estratégia

de interação entre demandas privadas e públicas sobre o ensino de administração no país. Com base na teoria crítica de currículo, analisamos as forças macro estruturais relativas às políticas de ensino. Para desenvolvermos tal projeto, não poderíamos analisar as grades curriculares, para que não fosse dada uma significação particular de estruturais muito mais gerais relativas à concepção de formação do administrador, que é o tema central desta tese. No entanto, para uma agenda de trabalhos futuros seria extremamente válido se fossem discutidas as questões relativas aos estudos das particularidades de determinadas instituições de ensino no seu fazer pedagógico. Outra possibilidade de estudo que pode ser derivada desta tese é a análise das relações de ensino-aprendizagem materializadas nas salas de aula dos cursos aqui analisados. Esta investigação traria dados sobre as formas interpretativistas de concretização dos currículos, bem como as estratégias de resistências de alunos professores em relação ao ensino prescrito nos projetos pedagógicos.

Um estudo futuro também pode ser a análise da dimensão instrumental do currículo, através das grades curriculares, ementas de disciplinas e programas de cursos entrevistados. Esta perspectiva forneceria dados sobre como o perfil desejado de egresso e as características da IES podem ser traduzidas em programas de curso e organização das disciplinas entre temas e departamentos.

Pensamos que estas pesquisas devam ser conduzidas à semelhança desta tese, em que o exercício negativo foi definido como a efetividade de formação crítica na administração, concluindo o projeto de recuperação do momento de realização do esclarecimento da educação. Formados sob esta premissa dialética, os administradores se “meterão no que não é da sua conta”, despontando como intelectuais, ou seja, aquele capaz de conhecer os

significados sociais de sua profissão e agir sobre eles, em busca de uma vida mais igualitária e justa para todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

ADORNO, Theodor. Teoria estética. Lisboa: Edições 70, 1993.

ADORNO, Theodor. Resumo Sobre Indústria Cultural [1962]. **In:** COHN, Gabriel. Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: EDUSP, 1971.

ADORNO, Theodor. Sobre la Lógica de las Ciencias Sociales. **In:** ADORNO, T; POPPER, K.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J.; ALBERT, H.; PÍLOT, H. La Disputa Del Positivismo En La Sociología Alemana. Barcelona- Mexico: Grijalbo, 1973.

ADORNO, Theodor. **O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição**. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. Textos Escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *et al.* **Educação e Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor. **Mínima Morália**. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

ALCADIPANI, Rafael. A Hiperatividade do Professor Bombril. **Organização e Sociedade**. Salvador, v. 12, n. 35, p. 161-163, out/dez, 2005.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. Repensando a Ideologia e Currículo. **In:** MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? **In:** MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001b.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Túlio Velho. **Positivismo versus Teoria Crítica**: em torno do debate entre Karl Popper e Theodor Adorno acerca do método das ciências sociais. TRABALHOS PARA DISCUSSÃO .n. 106/2001. Março 2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/106.html> acessado em 23/05/07.

BENJAMIN, Walter. A Obra De Arte Na Era De Sua Reprodutibilidade Técnica. **In:** Magia E Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. **In:** Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo, Brasiliense, 1996.

BERTUCCI, Janete; PEREIRA, Denise. O Perfil do profissional de administração: as organizações com a palavra. **Cadernos de Administração da PUC**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 5-55, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1977.

BUSS, Ricardo NIEHUES, José Nilson e Reinert. O Humanismo na Formação do Administrador: Caso UFSC. **In:** XXXI ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2007: Rio de Janeiro). **Anais ... Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2007. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 31º ENANPAD).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. C. M. de. **Construindo o Saber**. Metodologia Científica. Fundamentos e Técnicas. Campinas: Papirus, 1994.

CASTRO, Cláudio. A Profissionalização do Administrador e o Amadorismo dos Cursos. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 17 n. 2, mar/abr, 1974. p. 59-66.

CASTRO, Cláudio. O Ensino da Administração e Seus Dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 21 n. 3, jul/set, 1981. p. 58-61.

COVRE, Maria. **A Formação e Ideologia do Administrador de Empresas**. Petrópolis: Vozes, 1982.

DAHRENDORF, Ralf. Anotaciones a la discusión de las ponencias de Karl R. Popper y T. W. Adorno. **In:** ADORNO, T.; POPPER, K.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J.; ALBERT, H.; PÍLOT, H. *La Disputa Del Positivismo En La Sociología Alemana*. Barcelona-Mexico: Grijalbo, 1973.

DEWEY, John. **Filosofia em reconstrução**. Rio de Janeiro: Companhia Nacional, 1958.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUARTE, Rodrigo. Reflexões sobre *Dialética Negativa*, Estética e Educação . **In:** PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs). *Dialética Negativa, Estética e Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

DUARTE, Rodrigo. **Dizer o que não se Deixa Dizer:** para uma filosofia da expressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ENGUITA, F. Mariano. **A Face Oculta da Escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria Cultural e Educação Estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1994.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. **Dialética Negativa: Adorno e o Atentado Contra a Tradição Epistemológica nos Estudos Organizacionais**. In: XXXI ENANPAD, 2007. *Anais do XXXI ENANPAD 2007*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

FARIA, J. H. e MENEGHETTI F.K. Discursos Organizacionais. In: XXV ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2001: Campinas) *Anais ... Org.*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2001. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 25º ENANPAD).

FISCHER, Tânia. A Capacitação para o Ensino e o Treinamento no Mestrado em Administração. **In:** 5º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD. (1981: Rio de Janeiro). *Anais Ensino de Administração no Brasil*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 1981. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 5º ENANPAD).

FISCHER, Tânia. A Organização Curricular dos Cursos de Mestrado em Administração: problemas de estrutura e de estratégias de ensino-aprendizagem. **In:** 6º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO –

ENANPAD. (1982: Salvador). Anais Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 1982. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 6º ENANPAD).

FISCHER, Tânia; WAIANDT, Cladiani; SILVA, Manuela Ramos. **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: Trajetórias Simétricas e Convergências Inevitáveis**. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD- ENEO. (2006). **Anais ...** Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2006. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 4º ENEO).

FISCHER, Tânia. A Difusão do Conhecimento Sobre Organizações e Gestão No Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. **In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD- ENEO**. (2000). **Anais ...** Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2000. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 1º ENEO).

FISCHER, Tânia. O ensino de administração pública no Brasil : os ideais de desenvolvimento e as dimensões da racionalidade. 1984. 322f. Tese (Doutorado em Administração Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FISCHER, Tânia. Sobre as tentativas de organização de modalidades de ensino-aprendizagem nos currículos dos cursos de mestrado em administração no Brasil. 1977. 291. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica**: Ontem e Hoje. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. Pedagogia Crítica como Projeto de Profecia Exemplar: cultura e política no novo milênio. **In: IMBERÓN, Francisco (org.). A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. O Conceito de Sociologia. **In:** HORKHEIMER, Max, ADORNO **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, [1956], 1978a.

GREY, C. Reinventing business schools: the contribution of critical management education. **Academy of Management Learning and Education**, v.3, n.2, p.178-186, 2004.

HASSARD, J. From labor process theory to critical management studies. **Administrative Theory & Praxis**, v.23, n.3, p.339-362, 2001.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W. Sociologia e Investigação Social Empírica. **In:** HORKHEIMER, Max, ADORNO **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, [1956], 1978b.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1990.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

JAMESON, Frederic. **O Marxismo Tardio: Adorno, ou a persistência da dialética**. São Paulo: Editora da UNESP: Boitempo, 1997.

JENCKS, Christopher, *et al*, **Who Gets Ahead? Determinants of Economic Success in America**. New York: Basic Books, 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEME, Ruy Aguiar da Silva. Ensino de Administração – grandes opções. **In:** 6º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD. (1982: Salvador). Anais Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 1982. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 6º ENANPAD).

LIBÂNIO, José Castro. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. A Formação em Questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da Indústria Cultural. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. **In:** ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Materialismo e Primado do Objeto em Adorno. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v 29, n. 2, p. 133-154, 2006.

MACHADO, Janine Rabelo. **A Formação do Profissional de Marketing**: da visão tecnocrática à consciência política. 1989. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque e MOTTA, Fernanda Miranda Vasconcellos. "A Importância Do Ato De Ler": Leituras Críticas na Formação do Administrador. In: XXXI ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2007: Rio de Janeiro). **Anais... Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2007. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 31º ENANPAD).

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter Afirmativo da Cultura. In **Cultura e Sociedade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1997.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. Nós e os Índices - A Propósito Da Pressão Institucional Por Publicação. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 59-63, abril/junho 2008.

McLAREN, Peter. Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, Peter. Pedagogia Revolucionária em Tempos Pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERÓN, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A Questão da Formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 23 n. 4 out/dez, 1983. p. 53-55.

MUSSE, Ricardo. **A Dialética como discurso do método**. *Revista de Sociologia da USP*, v.17, no. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n1/v17n1a15.pdf>. Acesso em: 23/05/2007.

NEGT, Oskar; KLUGE, Alexander. **O Que Há de Político na Política? Relações de Medida em Política**: 15 propostas sobre a capacidade de discernimento. São Paulo: UNESP, 1999.

NICOLINI, Alexandre. O Futuro Administrador pela Lente das Novas Diretrizes Curriculares: Cabeças "Bem-Feitas" ou "Bem Cheias"? In: XXVI ENCONTRO NACIONAL

DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2002: Rio de Janeiro). **Anais ...** Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2002. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 26° ENANPAD).

NOBRE, Marcos. **A Dialética Negativa de Theodor W. Adorno**: a ontologia do estado falso. São Paulo: Iluminuras, 1998.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos, 1979.

NOVELLI, Giseli. **Currículo por Módulos e Educação Profissional Técnica**: crítica da Formação para o mercado de trabalho. Tese. 208p. Doutorado em Educação: PUC-SP, 2006

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição a determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade** Campinas: São Paulo, v.11, n.35, abr. 1990. p. 9-59.

OLETO, Miria. **Material Diverso sobre Mudança Curricular do Curso de Administração** da FACE/UFMG. Circulação Interna, 2009.

OLIVEIRA, J.;PEREIRA, D.. **O Aluno Formado e o Curso de Administração da PUC/MG**: um diagnóstico preliminar. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2006.

PARKER, Martin. Stockholm Syndrome. **Management Learning**. Vol. 37, N. 1, p. 39-41, London, 2006.

PAULA, Ana Paula Paes; RODRIGUES, Marco Aurélio. **Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades** In: XXX ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2006: Salvador). **Anais ...** Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2006. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 30° ENANPAD).

PAULA, Ana Paula Paes. Guerreiro Ramos: resgatando o pensamento de um sociólogo crítico das organizações. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 3, 2004, Atibaia, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2004.

PAULA, Ana Paula Paes; ALCADIPANI, Rafael. **Fórum de Estudos Críticos em Administração**. RAE-eletrônica, v. 3, n. 2, jul./dez. 2004. <<http://www.rae.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=2375&Secao=FOR.ESTC RI&Volume=3&numero=2&Ano=2004>> Acesso em: 16 ago 2005.

POPPER, K. **A Lógica das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

POPPER, K. **A Miséria do Historicismo**. São Paulo: Cultrix, 1980.

POPPER, K. Lá. lógica de las Ciencias Sociales. **In:** ADORNO, T; POPPER, K.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J.; ALBERT, H.; PÍLOT, H. La Disputa Del Positivismo En La Sociología Alemana. Barcelona- Mexico: Grijalbo, 1973.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, Conhecimento Pedagógico e Administração Social da Individualidade: a educação escolar como efeito do poder. **In:** IMBERÓN, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PUCCI, Bruno. Anotações Sobre Teoria e Práxis Educativa . **In:** PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs). Dialética Negativa, Estética e Educação. Campinas: Editora Alínea, 2007.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente.** São Carlos: Editora Unimep, 1995.

PUCCI, Bruno. A Teoria da Semicultura e Suas Contribuições Para a Teoria Crítica da Educação. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. Apresentação. **In:** PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs). Dialética Negativa, Estética e Educação. Campinas: Editora Alínea, 2007.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Sociedade, Escola e Barbárie. **In:** PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (orgs). Dialética Negativa, Estética e Educação. Campinas: Editora Alínea, 2007.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões Sobre a Educação Danificada. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

RÜDIGER, Francisco. **Theodor Adorno e a Crítica à Indústria Cultural: comunicação e teoria crítica da sociedade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que Temos, A Educação que Queremos. **In:** IMBERÓN, Francisco (org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALOMON, Délcio Vieira. **Maravilhosa Incerteza: pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação nos Tempos do Neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Antonio Ozaí da. **Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica**. Revista Espaço Acadêmico, n. 42, Novembro, 2004. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm . Acessado em 14/12/2006.

SILVA, Rafael. Arte e reconciliação em Herbert Marcuse. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 29-48, 2005.

SILVA, Franklin Leopoldo. O Imperativo Ético de Sartre. **In**: ADAUTO, Novaes. O Silêncio dos Intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Manuela Ramos. **Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação em Salvador**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SIQUEIRA, Moema Miranda de. O Papel das Disciplinas de Embasamento na Formação Acadêmica de Administradores. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 27 n. 1 jul/set, 1987. p. 53-55.

SOARES, Jorge Coelho. A “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus. **In**: WIGGERSHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt. São Paulo: Difel, 2002.

TREVISAN, Gloria Della Monica. Ensino de Administração: administração do ensino de Administração. **In**: 6º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD. (1982: Salvador). Anais Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 1982. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 6º ENANPAD).

VIEIRA, Francisco G. D. Panorama Acadêmico-Científico e Temáticas de Estudos de Marketing no Brasil. **In**: XXIV ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2000: Florianópolis). **Anais ... Marketing**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2000. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 24º ENANPAD).

VILELA, Rita Amelia. T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. **In**: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais.. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, v. 2, p. 1-192.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Dimensões da análise sociológica na Teoria Crítica: Theodor Adorno e a crítica à sociedade danificada e à educação. **In**: OLIVEIRA, Damião Bezerra; ABREU, Waldir Ferreira de; BRITO, Maria dos Remédios de. **Educação Em Tempos Precários**.. Belém/Pará: Ed.Univesitária.UFPA, 2010.

VILELA, Rita Amelia. **A Teoria Crítica Da Educação De Theodor Adorno E Sua Apropriação Para Análise Das Questões Atuais Sobre Currículo E Práticas Escolares.** Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2006.

VILELA, Rita Amelia. **A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade.** Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2009.

WEBER, Wagner Luís. O Mosquito na Vidraça: a formação dos cidadãos à luz da teoria crítica da Escola de Frankfurt. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt:** História, desenvolvimento teórico, significação política. DIFEL: Rio de Janeiro. 2002.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artmed, 1991.

WOOD JR, Thomaz, PAULA, Ana Paula Paes de. Pop-management: contos de paixão, lucro e poder. Revista **Organização & Sociedade**, v. 9, n. 24, 2002.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. Experiências Educacionais no Ensino da Administração. **In:** 5º ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD. (1981: Rio de Janeiro). Anais Ensino de Administração no Brasil. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 1981. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 5º ENANPAD).

ZUIN, Antônio Álvares Soares, PUCCI, Bruno e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Introdução. **In:** ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs) A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCAR, 1998.

WILLMOTT, H. Images and ideal of managerial work. **Journal of Management Studies**, v. 21, n.3, p.349-368, 1984.

ANEXO 1: CURRÍCULO MÍNIMO DE 1966

CURRÍCULOS MÍNIMOS
CURRÍCULOS MÍNIMO DE ADMINISTRAÇÃO
Parecer nº 307/1966. C.E.Su. (1º Grupo). Redação Final, aprovado
em 8-julho-1966.

Tendo em vista a Lei n.º 4.769, de nove de setembro de 1.965, que regulamenta o exercício da profissão de Técnico de Administração, cabe a este Conselho, nos termos do art. 9º, letra c, da Lei de Diretrizes e Bases, fixar o currículo mínimo do curso que habilite para essa profissão.

É o que se contém neste Parecer e no Projeto de Resolução que o acompanha.

1 .DIRETRIZES

As diretrizes do Parecer se inspiram na análise das condições reais da administração no país, e nos postulados que emanam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional. Tivemos o cuidado de confrontar os currículos de todos os nossos cursos de administração, e de ouvir os especialistas mais autorizados. Não seria possível, nem conveniente, limitarmos a somar as sugestões, muitas vezes contraditórias, e não raro – em que pese a autoridade do opinante no campo da administração – carentes da perspectiva educacional.

Contrastando com o caráter abundante da grande maioria dos projetos encaminhados ao nosso exame, procuramos fixar-nos apenas no que se nos afigura essencial. Acresce ainda que algumas das matérias incluídas no Projeto – pela sua especificidade, irredutível a outras quaisquer – poderão ser ministradas em períodos curtos, em alguns casos inferiores a um ano letivo.

Na realidade, a enumeração que discrimina as matérias tem um valor secundário dentro duma correta filosofia educacional: elas se distribuem em amplas categorias, e dentro destas se articulam num sentido de continuidade, que é a própria expressão da continuidade do real. O currículo é uma imagem ordenada da experiência; cabe à metodologia escolar, procurando reconstituir a experiência e sua organicidade através desse instrumento, o papel mais importante. Nessa orientação, a multiplicidade das matérias tenderá a reduzir-se a um repertório solidário, encaminhando-se no sentido da unificação, e não da dispersão.

Importa, antes de tudo, fixar o sentido e os objetivos das ciências administrativas, largamente aclarados pelas suas origens e evolução. Na realidade, de vertentes diversas flui a orientação dada a esses estudos, acompanhando de perto os padrões culturais de cada país. Na Europa o **approach** tem sido eminentemente jurídico, o que explica até certo ponto que se tenha endurecido, lá, a distinção entre a administração pública e a administração de empresas, com prevalência da primeira, no que respeita aos estudos acadêmicos, em grande parte absorvidos pelo direito público.

Nos Estados Unidos prepondera a perspectiva imposta para a ciência política e pelas ciências sociais, refletindo-se tal critério, tanto quanto o anterior, sobre a divisão dos campos acima referida, embora em sentido contrário: de atenção ou diluição das diferenças. Com efeito, a noção de público, nos Estados Unidos, como lembra André Molitor, se aproxima bastante da noção de social, e nesta confluem as atividades do Estado e as decorrentes da iniciativa privada. Acertadamente pondera o mesmo autor, no seu relatório para a UNESCO, “Public Administration”, da série **The University Teaching of Social Sciences**, que as condições da sociedade americana, a sua mobilidade social e ocupacional, tornam bastante tênues as fronteiras entre a organização dos serviços públicos e a do setor privado.

Foi a prevalência do ponto de vista sócio-político no estudo da administração que levou as Universidades Americanas, primitivamente, a incluí-lo nos seus Departamentos de Ciências Políticas. Entretanto, tem mudado, de forma substancial, a tendência do ensino de administração em todo o mundo, especialmente a partir da década de vinte, no sentido de prolongar o especulativo no programático, a ciência política nos aspectos empíricos da administração. É importante destacar alguns aspectos essenciais da experiência americana, não só por ter servido de modelo à nossa, como por ter influenciado a própria evolução dos sistemas europeus. Além da ênfase política da primeira fase, não tão distante do enfoque jurídico de países como a França, a Alemanha e a Inglaterra, a experiência americana se enriqueceu de outros fortes matizes que, a nosso ver, se incorporam definitivamente ao perfil de um curso acadêmico de ciências administrativas. Entre eles, a noção do contexto político e cultural, na sua envolvente complexidade, pela qual, 1º) a representação do fato político deixou de ser apenas normativa, para tornar-se predominantemente fatural e dinâmica; 2º) o fato administrativo passou a

traduzir as condições políticas, sociais e econômica, muito mais que os padrões formais da organização. Para esse visão, beneficiada pelas tendências da sociologia e da economia contemporâneas, concorreram duas circunstâncias: o acento nas condições institucionais de cuja análise, nesses últimos vinte anos, se originaram as doutrinas da administração; e a segunda, a pesquisa behaviorista no campo da psicologia e das ciências sociais.

Por considerarmos todas essas formas de apreciação indissociáveis do fato administrativo, procuramos traduzi-las numa síntese, da qual participam diversos grupos de matérias, correspondentes àquelas perspectivas, e entre si articuladas. Em primeiro lugar, as de **cultura geral**, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo, as **instrumentais**, oferecendo modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional, vinculadas ao processo administrativo; e, finalmente, as de **formação profissional**.

Dentro do primeiro grupo, as ciências jurídicas e sociais fixam o quadro normativo, a que se subordina a administração e os condicionamentos psicossociais a que está vinculada. Cabe às últimas identificar, sob as estruturas formais da organização, a fluxo de ações e reações – de pessoas e de grupos – que intervêm nas estrutura social e administrativa, projetando sobre a legalidade dos sistemas normativos os fatores contingentes. As ciências econômicas se revestem no currículo de um caráter ambíguo, articulando-se ao mesmo tempo com as ciências culturais e as operacionais, e integrando de certa forma o próprio campo das ciências administrativas. Com efeito, grande parte da administração – especialmente a de empresas – se produz num contexto econômico e visando efeitos econômicos. Entretanto, apesar de inscritas num campo, em parte comum, de operações, constituem categorias distintas, na medida em que as ciências econômicas, no caso, apenas instrumentam a visão do administrador para as suas decisões pragmáticas. São mais especulativas, algumas, ou instrumentais, outras, enquanto as disciplinas de administração são fundamentalmente operacionais. Constituem estas, em verdade, menos uma forma especial de conhecimento que um repertório de normas práticas inspiradas nas ciências já mencionadas. Situam-se antes no âmbito das técnicas, ou das artes, que das ciências.

As ciências econômicas se resumem, no currículo, a Teoria Econômica, e Economia Brasileira. A primeira, que é uma “caixa de instrumentos” como dizia Joan Robison, (citada por Schumpeter, na sua História da Análise Econômica) fornecerá os moldes conceituais básicos, enquanto a outra proporcionará a visão integrada e concreta da economia nacional. Essa última disciplina não será apenas descritiva, situando-se, ao contrário, na perspectiva global e dinâmica do desenvolvimento econômico. Ela possui uma função integrativa, análoga à da Teoria Geral da Administração. Os fatos econômicos e a política que determinam, assumem qualificações específicas no contexto nacional, incorporando-se numa estrutura diferenciada no sentido estrito da palavra, como uma totalidade concreta e dinâmica que prevalece sobre as suas partes, só por abstração susceptíveis de desmembramento.

As aproximações indicadas revelam a conveniência da integração dos vários campos das ciências sociais, ainda isolados na tradição acadêmica de vários países, inclusive o Brasil. Deve constituir um **desideratum** da política universitária em nosso país, a formação de um tronco comum de ciências sociais, abrangendo as ciências sociais, propriamente ditas, econômicas, políticas e administrativas, dele emergindo as especializações nesses campos.

A distribuição de matérias fixada no presente Parecer não pretende, portanto, estabelecer fronteiras rígidas entre os grupos em que se discriminam. Além da continuidade conceitual entre algumas delas, verifica-se a ambivalência de outras, que tanto importam por si mesmas, na formação cultural do administrador, quanto por sua função instrumental em relação às demais.

Avançando no sentido do cultural para o instrumental, chegamos às ciências contábeis, à estatística e à matemática.

Finalmente, vêm as disciplinas da administração.

Substituímos, aqui, a orientação adotada em algumas de nossas escolas por outra que nos parece mais sistemática. Nelas, a Administração Geral descreve as grandes funções, e um conjunto de outras matérias destaca, entre essas funções, as que avultam de importância para a Administração. Observa-se, contudo, a ausência de critério sistemático na discriminação dos campos: alguns estariam normalmente incluídos na Administração Geral, e outros não correspondem, adequadamente, às áreas em que ela se decompõe. Introduzimos a Teoria Geral da Administração, que funde os objetivos da Introdução e da Administração Geral, ultrapassando os seus limites atuais, como matéria que, adicionalmente, estabelece a ligação entre a administração e o conjunto de ciências que a aplicam e emolduram.

A estrutura administrativa, com efeito, constitui fundamentalmente um problema político e jurídico, e apenas secundariamente um problema de organização formal. O novo esquema enriquecerá, dessa forma, os aspectos doutrinários, vitalizando-os pelo confronto da administração com os seus conteúdos sócio-culturais; e fertilizará a análise puramente descritiva dos seus aspectos organizacionais. Finalmente, terá essa matéria um papel integrativo, proporcionando, no topo do curso, a síntese que ilumina o conjunto das matérias já percorridas. No fundo, trata-se duma síntese dos aspectos instrumentais e culturais do currículo.

No plano específico da administração, discriminamos as matérias segundo as grandes funções que nela essencialmente se incluem.

Embora o curso integre num só currículo os dois campos – o da administração pública e a de empresas – deverá o aluno incorporar obrigatoriamente ao currículo o Direito Administrativo, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas. A opção livre entre as alternativas lhes propiciará condições de orientar-se preferentemente para o serviço público ou o setor empresarial.

Desejamos mencionar com destaque, embora não constitua matéria do currículo o processamento e controle de dados através de instrumentos mecânicos, elétricos e eletrônicos. A indispensabilidade desses instrumentos tecnológicos e a sua complexidade, que exige conhecimentos especializados, tornam obrigatória a sua presença no curso, como matéria de treinamento.

Com a liberdade que lhes é, aqui, atribuída, as Escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação, mais restrita ou especializada.

Deixamos de incluir no Projeto algumas matérias sugeridas por Escolas ou por especialistas, por considerarmos que ultrapassariam os objetivos do currículo mínimo. Noutros casos, julgamos que não se tratava de matérias, no sentido mais orgânico do termo, mas de temas a serem explorados em várias disciplinas, ou de perspectivas para a orientação do curso.

É o caso de **planejamento econômico**, por exemplo, que não se pode inserir no currículo como matéria autônoma. Na realidade, ele se enquadra na problemática macro-econômica desenvolvida na **Economia Brasileira** mas, ao invés de diluir-se nesta, cabe-lhe uma posição particularmente destacada, fundindo as instrumentalidades fornecidas por outras disciplinas numa perspectiva concreta e dinâmica. Apesar disto, não corresponde a uma área cientificamente delimitada. O plano decorre de decisões políticas, contingentes, insusceptíveis de figurarem no quadro permanente de uma disciplina acadêmica. Trata-se, sobretudo, dum método, duma tomada de posição, ou, na súpula de Gunnar Myrdal, de "uma estratégia que há de observar um governo nacional ao aplicar todo um sistema de intervenções estatais sobre o livre jogo das forças de mercado condicionando-as de tal maneira que concorram para comunicar um impulso ascendente ao processo social". O seu conteúdo se forma de matéria oscilante e arbitrária, que não permitiria qualquer construção teórica, válidas senão na medida em que se abrigasse nos princípios das ciências sociais e políticas. Também nestas a matéria é contingente, mas aclaradas por princípios que alcançam graus crescentes de validade científica.

Assim concebido, o planejamento se articula com o desenvolvimento econômico, tornando prescindível transformar o estudo deste em matéria à parte, como ocorre freqüentemente em nossas Escolas de Administração. O plano por si mesmo, como observa Hirschmann, "cria a perspectiva do desenvolvimento e do crescimento".

Em relação às ciências sociais e psicossociais, a Sociologia, a Política, a Psicologia (em vários de seus ramos) e a Antropologia Cultural figuravam em alguns dos projetos encaminhados ao nosso exame. Julgamos, contudo, em favor da simplicidade do currículo, que seria suficiente a inclusão da Sociologia e da Psicologia, transpostas para o âmbito de compreensão dessas disciplinas os elementos das outras que possam interessar aos fins da administração. Num curso especializado, não podemos colocar, em forma de matéria autônoma, tudo o que se pressupõe na formação que ela visa proporcionar. Parte desse material deve constituir apenas substrato implícito noutras disciplinas, segundo uma escala gradativa de especialização. As matérias aparecem no currículo com o seu conteúdo formal próprio na medida em que se aproximam dos objetivos do próprio currículo; do contrário, ultrapassaria, este pela amplitude, a capacidade normal dos alunos. O que nos põe, aliás, diante de um dos problemas cruciais da filosofia do currículo. É preciso conciliar a multiplicidade dos conhecimentos que intervêm na formação profissional com os objetivos específicos desta, assim como – olhando a questão de outro ângulo – harmonizar a quantidade dos elementos que ela pressupõe com os limites a que terá de subordinar-se. Trata-se, em suma, de um problema de estrutura.

Temos de superar certa tendência atomística que decompõe o currículo em todos os elementos que poderá abranger, adicionados, depois, como matérias autônomas: é a tendência prevalecente ao longo de nossa tradição educacional, a que se deve a excessiva densidade dos nossos planos de estudo. Dentro dessa orientação, mais ou menos mecânica, torna-se impraticável a redução, salvo por processo igualmente mecânico, que elimina mutilando.

Cabe-nos contrapor a essa fórmula a solução estruturalista. Admitindo-se a unidade do real, que só se fragmenta por abstração e por conveniência de método, podemos igualmente admitir níveis diversos de integração do real no plano do saber. O currículo representa um processo dinâmico, impulsionado pela intencionalidade que o dirige no rumo da especialização, vinculando a esta a cada uma de suas partes. No currículo, parece aconselhável manter esse processo de condensação, pelo qual as matérias menos diretamente vinculadas aos seus fins específicos se transfundem nas que apresentam tal afinidade, assim procedendo segundo uma escala crescente de integração, como foi assinalado. Com efeito, qualquer ciência – especialmente as mais complexas e abrangedoras – incorporam pressupostos de outras, ligando-se todas pela continuidade do real. Não é o caso, porém, de destacar estes pressupostos transformando-os em disciplinas autônomas.

É importante a antropologia cultural, por exemplo, na Administração. Entretanto, como não se trata dum curso de Ciências Sociais, os dados antropológicos não valem especialmente enquanto se traduzem em

formas e processos sociais estudados na Sociologia. A Administração interessa abordá-Ios, já nesse nível de expressão.

O problema, portanto, é condensar sem mutilar. A flexibilidade do currículo deve ser entendida também, e sobretudo, nesse sentido, de estabelecer dentro de uma estrutura formal o fluxo que articule internamente as matérias, as amplie ou restrinja, segundo os objetivos que se têm em mira. No fundo, trata-se da experiência (um tanto à maneira de Dewey), que se visa incorporar ao espírito do aluno, e que se enriquece sem deixar de ser contínua. O número de matérias não é tão importante, assinalando aspectos diferenciados da experiência: o importante é selecionar algumas matérias, suficientemente nucleares para integrarem, na sua fecundidade seguindo um método dinâmico, a maior quantidade possível desses aspectos. No fim de contas, com um repertório reduzido se pode atingir a mesma amplitude dos currículos excessivos, sem os inconvenientes da fragmentação e da sobrecarga.

Concretamente, portanto, devem-se distinguir no currículo, ao lado das matérias que são formalmente integrativas da formação que ele procura, as que devem figurar no contexto de outras.

Seria ideal, ainda que de remota viabilidade, a existência de matérias – síntese ou de professores polivalentes nos cursos de graduação. O seu papel seria o de integrar as matérias afins que partilham o mesmo campo do saber, de tal modo que cada uma delas se enquadrasse no curso, na proporção e no espírito que a unidade estrutural deste viesse a recomendar. Tal concepção é análoga a de Ortega y Gasset – embora o problema não seja o mesmo – ao imaginar nas Universidades alguns professores, especialmente preparados para oferecerem a visão global dos problemas em cada grande esfera da cultura. Estariam nesse caso as ciências acima referidas, no curso de Administração. De qualquer modo, a solução sugerida em nosso Parecer representa, já, um esforço de simplificar o currículo mantendo-lhe a riqueza e a unidade de propósito.

Ao mesmo critério devem subordinar-se a Sociologia e a Psicologia. O estudo das ciências auxiliares ou instrumentais em cursos profissionais se orienta na direção destes e sob o impulso de suas motivações. É bastante corrente o fato de serem ministradas essas matérias de modo inteiramente genérico, sob a responsabilidade de professores divorciados do campo a que elas devem aplicar-se. Disso resulta, o adensamento do currículo, sem vantagens, nem de ordem cultural nem de ordem prática, por falta da adequada perspectiva. Em nosso caso trata-se de Psicologia, de Sociologia aplicadas à administração; o que não exclui o estudo dessas matérias no grau de generalidade suficiente para servir de base ao enfoque especial que se pretende. Deixamos de incluir, também, no currículo mínimo, **Governo e Administração no Brasil**. Reconhecendo-lhe, embora, a importância, cremos que era figura entre as matérias-síntese, constituídas na mobilidade do currículo pela aproximação ordenada de estudos diversos, especialmente os que se relacionam com as instituições de direito, a sociologia e a teoria geral da administração. Afinal de contas, o currículo mínimo é uma espécie de cabedal sobre o qual o vivo dinamismo das Escolas promove as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos na formação sucessiva de novos pontos de enfoque ou de novas disciplinas. Aqui é que se situa a articulação entre a parte básica, definida pelo Conselho, e a parte complementar, acrescentada pelas Escolas: trata-se dum estrutura em devenir, constituída organicamente pela fluência das ideias, a qual conquista no seu movimento próprio as áreas de saber delimitadas a posteriori pelas matérias de ensino.

Por isso mesmo, insistimos, o problema essencial não é criar uma arquitetura curricular: mais importante é a metodologia que desenvolve, dentro de roteiros estabelecidos no plano das matérias, programas de trabalho vinculados às necessidades do meio e às possibilidades didáticas da Escola. O currículo mínimo é apenas incoativo, cabendo às Escolas completá-lo não só com matérias novas como também através da explicitação das matérias nele contidas. Elas devem convencer-se de que têm de servir-se de currículo, e não de servi-lo. Trata-se apenas dum instrumento e não de um fim, ou de uma norma negativa, destinada a limitar e a inibir. Esse postulado deve iluminar uma liberdade criadora que continua postergada – apesar da lei – pela força de velhos estereótipos. Nessa linha se incluem particularmente os estudos que visam à aplicação concreta dos conhecimentos gerais, como é o caso, em certa medida, da matéria a que acabamos de aludir.

Um dos métodos mais adequados para esse tipo de atividades é o **seminário** ainda pouco utilizado em nosso país, ou os cursos especiais, de curta duração, destinados a reduzir as matérias genéricas e diversificadas a enfoques concretos e integradores.

O perfil do currículo, aqui apresentado, se assinala pela conciliação de tendências diversas no campo do ensino universitário de administração e pela valorização da experiência brasileira. Procuramos superar a dicotomia que isola em campos paralelos das disciplinas jurídicas e as políticas, optando por uma estrutura marcada pela predominância destas, e completada pela contribuição daquelas, evitando que as ciências da administração se venham a enredar no imobilismo das formas legais.

Tal diretriz parece convir tanto à natureza do curso quanto a um país em expansão, como o nosso; em busca de modelos institucionais requeridos pela sua própria experiência, ainda num período de fecunda imaturidade. As posições doutrinárias que mais nos servem serão aquelas que estejam mais próximas dos fatos e mais aptas, fomentar-lhes a força criadora. O que não ocorre com os países amadurecidos e de certa forma acabados (do ponto de vista jurídico-institucional), onde as tendências conservadoras procuram abrigar-se no aprimorismo jurídico.

Creemos ser esta a razão da filosofia dos currículos de administração seguida na maioria dos países europeus ou noutros que receberam, nesse particular, a sua influência.

A influência americana tem sido bastante significativa, inclusive nos seus reflexos sobre a experiência brasileira.

Julgamos que o sentido dessa experiência, fortemente marcada pela combinação dos estudos políticos e das tendências **behavioristas** do ensino americano de administração, entre as suas vantagens inclui a de colocar-se ao arrepio de certas tendências academicistas da nossa cultura. É sabido como a tradição dos estudos sociais e jurídicos no Brasil freqüentemente se alienou da nossa práxis, reduzindo-se ao ideário importado da Europa latina. O influxo anglo-saxônico, contrabalançando essas influências, deverá concorrer para que seja alcançado o verdadeiro realismo doutrinário. É o que está acontecendo com a metodologia mais recente dos estudos sociais em nosso país, e, particularmente, por razões históricas especiais, com os cursos de administração. Cabe lembrar, todavia, que o realismo é sobretudo uma atitude do espírito, podendo as deformações deste afetar quaisquer novas perspectivas científicas. No caso de Administração, corremos o risco de fixarnos sobre hipóteses transplantadas de fora para cá. As ciências psicossociais no currículo de Administração, destinadas a vincula-las às condições de cada país, passariam a ter efeito contrário se nos impusessem modelos inspirados em contextos diferentes dos nossos. Só o método de pesquisa, como meio de elaboração criadora, e a formação de um repertório bibliográfico próprio podem impedir as distorções que a assistência técnica e o material de informação, de procedência estrangeira, especialmente americana, seriam capazes de provocar em nosso país.

2. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

Os fatos se encarregam de vencer as antinomias impostas, nesse campo, pelo dogmatismo doutrinário. Até há alguns anos, o ensino das ciências da administração na Europa, marcados, como já frisamos pelo espírito jurídico, cerrava-se na reflexão sobre as normas reguladoras das atividades do Estado, acentuando-lhes a particularidade em oposição às atividades das empresas. Nos estados liberais, essa tendência se explicava pelo conservadorismo e pela tradição acadêmica intensa à incorporação de tais estudos no nível universitário; nos Estados socialistas, por outras razões, entre as quais, certamente, a presença assoberbante do Estado em todas as áreas, e a orientação das ciências jurídicas e econômicas como instrumentadoras da ação do Estado.

São exatamente as condições reais vigentes nos vários países que vêm determinando a convergência das duas linhas de administração. Sejam razões sociais, como as apontadas por Molitor nos Estados Unidos – a mobilidade da política de emprego, nos dois lados, e a aproximação crescente entre o público e o privado; sejam razões econômicas, que integram num esforço comum, de forma igualmente progressiva, a ação do Estado e à das empresas, sobretudo nos países em desenvolvimento; sejam razões pragmáticas, visando a emprestar maior eficácia à administração pública, fazendo-a assimilar as técnicas da administração empresarial; por todas essas razões, vem-se acentuando a convergência.

De nossa parte, optamos pela integração flexível. Além das razões doutrinárias, essa integração encontra apoio na Lei nº 4.789, que não discrimina os dois campos, e nos resultados da experiência brasileira. Os cursos exclusivamente de administração pública em grande parte se frustraram entre nós pela escassez da demanda, ao contrário do que ocorre com os da outra modalidade. Trata-se de um problema de mercado de trabalho, desestimulado, no setor público, pela ausência de uma política que favoreça os diplomados por esses cursos, terminando-se a maioria por engajar-se no setor privado.

Restará ainda às Escolas suficiente liberdade de desenvolver preferentemente, um ou outro tipo de formação, mediante o acréscimo de matérias específicas, e a de criar cursos de especialização. Reconhecemos que a atividade administrativa se caracteriza pela grande diversificação das ocupações, e pelo nível de especialização de cada um dos seus ramos. Este fato não invalida o currículo integrado, com virtualidades para cobrir todas as variantes da profissão, mas prevê a eventual necessidade de especialização avançada, na medida das possibilidades da Escola e do mercado de trabalho.

Convém advertir, contudo, que os especialistas desse nível não se destinariam a atividades de rotina mas a um reduzido número de encargos no topo da administração.

CURSOS ESPECIAIS DE GRADUAÇÃO

Introduz-se no currículo a inovação da habilitação profissional através de cursos especiais de graduação, de duração determinada, para diplomados em outros cursos superiores que tenham certo grau de afinidade com o curso de administração.

Os diplomados em economia, engenharia, ciências sociais, arquitetura e direito, poderão graduar-se em técnicos de administração pública ou de empresas, após realizarem o curso de Administração nos termos do Projeto incluído neste Parecer.

A conveniência de tal solução procede dos seguintes fatos: 1) a necessidade de ampliar o quadro de profissionais competentes no campo da administração; 2) a circunstância de funções administrativas,

particularmente no setor privado, já virem sendo ocupadas, predominantemente, por representantes de algumas daquelas categorias; 3) a especial facilidade que o background cultural e profissional representado pelas referidas carreiras oferece à formação do administrador.

TREINAMENTO

A natureza do curso impõe a incorporação ao currículo de um estágio de treinamento junto aos órgãos de serviço público ou às empresas, de acordo com a destinação profissional do aluno. A experiência de outros países nesse particular se apresenta sob formas variadas: cursos de treinamento para graduados, ou para profissionais de qualquer nível já em serviço, ou em estágio de treinamento ao longo do curso de graduação.

No Brasil, acreditamos que a melhor solução será o treinamento supervisionado, durante um período de seis meses, pelo menos, no último ano do curso, junto a serviço ligado ao ramo preferido pelo aluno. Ao lado disso, seria de toda conveniência a realização de cursos especiais, de curta duração, destinados ao treinamento e aperfeiçoamento de administradores em serviço nos dois ramos da administração.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO

A estrutura do currículo mínimo de administração é a, que se encontra no Projeto de Resolução, incorporado a este Parecer.

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de Administração que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, será constituído das seguintes matérias :

- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Psicologia (aplicação à administração)
- Sociologia (aplicada à administração)
- Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração)
- Legislação Social
- Legislação Tributária
- Teoria Geral da Administração
- Administração Financeira e Orçamento
- Administração de Pessoal
- Administração de Material

Parágrafo Único. A esse elenco de matérias se incorporará obrigatoriamente o Direito Administrativo, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas, segundo a opção do aluno.

Art. 2º - Para obterem o diploma, os alunos de curso de Administração serão obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses, junto a órgão do serviço público ou a empresa privada, segundo a sua opção, respeitado o disposto no art. 2º, parágrafo único, letra c, da Portaria Ministerial nº 159/65.

Art. 3º - O curso de Administração será ministrado no tempo-útil de 2.700 horas-aula, fixando-se sua integralização anual o seguinte quadro de referência, de acordo com a Portaria Ministerial nº 159, de 14 de julho de 1965.

- a) Limite mínimo – 338 horas-aula;
- b) Termo médio – 675 horas-aula;
- c) Limite máximo – 772 horas-aula.

Parágrafo único. Para efeito de enquadramento do diplomado no serviço público federal, a duração fixada neste artigo corresponde a quatro anos letivos.

Art. 4º Poderão obter a graduação em Administração os diplomados em Economia, Engenharia, Direito, Ciências Sociais e em Cursos de Contador e de Atuário, desde que venham a cursar as matérias do currículo de Administração que não tenham figurado em seu curso anterior.

Parágrafo único. Caberá às Escolas estabelecer critérios flexíveis de aproveitamento do preparo abtido pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos já realizados, com a respectiva duração e nível.

Art. 5º - Quando feito na forma prevista no artigo anterior, o curso deverá ser ministrado no tempo útil de 1.350 horas-aula, observando para integralização anual o quadro de referência estabelecido no art. 3º.

S.S., em 8 de julho – 1966. – (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su. – Durmeval Trigueiro, relator.

RESOLUÇÃO S/N, de 8 de julho de 1966

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Administração.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º (letra e) e 70, da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer nº 307/66,

RESOLVE:

Art. 1º - O currículo mínimo do curso de Administração que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, será constituído das seguintes matérias :

Matemática
Estatística
Contabilidade
Teoria Econômica
Economia Brasileira
Psicologia (aplicação à administração)
Sociologia (aplicada à administração)
Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração)
Legislação Social
Legislação Tributária
Teoria Geral da Administração
Administração Financeira e Orçamento
Administração de Pessoal
Administração de Material

Parágrafo Único. A esse elenco de matérias se incorporará obrigatoriamente o Direito Administrativo, ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas, segundo a opção do aluno.

Art. 2º - Para obterem o diploma, os alunos de curso de Administração serão obrigados a realizar um estágio supervisionado de seis meses, junto a órgão do serviço público ou a empresa privada, segundo a sua opção, respeitado o disposto no art. 2º, parágrafo único, letra c, da Portaria Ministerial nº 159/65.

Art. 3º - O curso de Administração será ministrado no tempo-útil de 2.700 horas-aula, fixando-se sua integralização anual o seguinte quadro de referência, de acordo com a Portaria Ministerial nº 159, de 14 de julho de 1965.

d) Limite mínimo – 338 horas-aula;

e) Termo médio – 675 horas-aula;

f) Limite máximo – 772 horas-aula.

Parágrafo único. Para efeito de enquadramento do diplomado no serviço público federal, a duração fixada neste artigo corresponde a quatro anos letivos.

Art. 4º Poderão obter a graduação em Administração os diplomados em Economia, Engenharia, Direito, Ciências Sociais e em Cursos de Contador e de Atuário, desde que venham a cursar as matérias do currículo de Administração que não tenham figurado em seu curso anterior.

Parágrafo único. Caberá às Escolas estabelecer critérios flexíveis de aproveitamento do preparo obtido pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos já realizados, com a respectiva duração e nível.

Art. 5º - Quando feito na forma prevista no artigo anterior, o curso deverá ser ministrado no tempo útil de 1.350 horas-aula, observando para integralização anual o quadro de referência estabelecido no art. 3º.

Deolindo Couto

ANEXO 2: PARÂMETROS CURRICULARES DE 1993

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 4 DE OUTUBRO DE 1993

“Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Graduação em Administração”.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra “e”, de 70 da Lei de Diretrizes e Bases, e tendo em vista o Parecer-CFE nº 433/93, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias:

FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL

- Economia
- Direito
- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Filosofia
- Psicologia
- Sociologia
- Informática

Total: 720 h/a (24%)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Teorias da Administração
- Administração Mercadológica
- Administração da Produção
- Administração de Recursos Humanos
- Administração Financeira e Orçamentária
- Administração de Materiais e Patrimoniais
- Administração de Sistemas de Informação
- Organização, Sistemas e Métodos

Total: 1.020 h/a (34%)

DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES

Total: 960 h/a (32%)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Total: 300 h/a (10%)

Art. 2º - O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aulas, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 (quatro) e o máximo de 07 (sete) anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o art. 2 da Lei 8.663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horária adicional.

Art. 3º - Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo único - a habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º - Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução serão obrigatórios a partir de 1995, podendo, as instituições que tenham condições para tanto e assim desejarem, aplicá-los a partir de 1994.

Art. 5º - Na obtenção de graduação em Administração, por diplomados em outros cursos, caberá as escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem, obedecidas as normas legais (Súmula-2/92 CFE).

Parágrafo Único - A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo útil de 1.350 horas-aula.

Art. 6º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

MANOEL GONÇALVES FERREIRA FILHO

Publicada no Diário Oficial da União de 14/10/1993.

ANEXO 3: DIRETRIZES CURRICULARES DE 2005

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
República Federativa do Brasil

Imprensa Nacional



Edição Número 137

Páginas 26/27

Data: 19/07/2005

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nºs 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - **Conteúdos de Formação Básica:** relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - **Conteúdos de Formação Profissional:** relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - **Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias:** abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - **Conteúdos de Formação Complementar:** estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

COORDENAÇÃO DA GRADUAÇÃO

***Entrevistados:** Coordenador da Graduação e TCC e/ou docente envolvido em processo de reformulação curricular.

1. Qual o contexto histórico do currículo em Administração? Qual sua configuração político/econômica atual?
 - Breve retrospectiva do histórico do curso
 - Quais são as perspectivas atuais e futuras do curso?
 - Quais os grupos/pessoas que influenciam no rumo/dinâmica do curso?
 - O que conservar enquanto referencial do curso, ou seja, enquanto filosofia do curso?
 - Qual é o motivo de existência do curso? O que é fundamental para o curso?
2. Por que o currículo é organizado da forma apresentada e o que esta organização dos conhecimentos significa em termos de ideologia?
 - Como você avalia as Diretrizes Curriculares de 2005: trouxe avanços? Quais?
 - Em que aspectos as Diretrizes Curriculares de 2005 modificaram o currículos de Administração desta instituição?
 - Quais outras mudanças curriculares foram possíveis após a definição das DC de 2005?
 - Como você avalia a proposta de flexibilização dos currículos como proposto nas DC/05?
 - Além das DC/05, houve outros fatores que desencadearam o desejo de reformular o currículo? Quais?
 - Quais foram os sentimentos e reações da comunidade acadêmica em relação à proposta de mudança curricular?
 - Quais foram as interpretações sobre esta mudança?
 - O que contribuiu para dificultar/agravar o processo de mudança curricular?
 - O que contribuiu para facilitar/atenuar o processo de mudança curricular?
 - Quais as ameaças e riscos presentes no processo de mudança curricular?
 - O que vocês fariam diferente em uma situação semelhante?
 - Com as DC/05, houve alterações em sala de aula? (EAD, atividades complementares, disciplinas de estágio, relação ensino-aprendizagem, etc)
 - Há projetos de interdisciplinaridade? Como eles se estruturam?
3. De que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade?
 - Descreva o que é um bom administrador para você
 - O que é um administrador crítico para você?
 - Como isso se operacionaliza no curso?
 - Como os egressos desenvolvem isso?
 - Qual a diferença entre o “bom administrador” e o crítico?
 - Qual o papel social do administrador?
 - Quais as responsabilidades sociais e éticas do administrador?
 - Como deve ser o processo de formação deste profissional?
 - Qual o papel da universidade nesta formação?
 - Em quais outros âmbitos esta formação acontece?
 - Na sua perspectiva, qual a contribuição das outras instâncias como IC/PET, EJ e DA na formação do administrador?

COORDENAÇÃO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA/PET

*Entrevistados: Coordenação da Iniciação Científica

1.	<p>Qual o contexto histórico do currículo em Administração? Qual sua configuração político/econômica atual?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve retrospectiva do histórico do IC • Quais são as perspectivas atuais e futuras da IC? • Quais os grupos/pessoas que influenciam no rumo/dinâmica do IC? • O que conservar enquanto referencial do curso, ou seja, enquanto filosofia do IC? <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual é o motivo de existência do IC? O que é fundamental para o IC?
2.	<p>Caracterização do programa de IC</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar em que consiste o programa de iniciação científica na instituição: papel, objetivos, como funciona. • Número de alunos bolsistas de IC existente na instituição atualmente e quanto tempo, em média, eles permanecem na área de pesquisa. • O perfil do aluno que está inserido neste programa. • Número médio de bolsistas de IC que optam pela carreira acadêmica. • Área da Administração em que existe o maior número de bolsistas. • Interesse dos alunos do curso de administração na participação neste tipo de programa. (Questionar se existem bolsistas voluntários e quantos são em média).
3.	<p>O papel da Pesquisa Científica para a Instituição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância ou significado da Pesquisa Científica em Administração para a instituição. • Há conflitos entre a prática do IC e a formação do administrador?
4.	<p>Relação entre a iniciação científica e o curso de Administração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descreva o que é um bom administrador para você <ul style="list-style-type: none"> ○ O que é um administrador crítico para você? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como isso se operacionaliza no curso? ▪ Como os egressos desenvolvem isso? ○ Qual a diferença entre o “bom administrador” e o crítico? ○ Qual o papel social do administrador? ○ Quais as responsabilidades sociais e éticas do administrador? • Como deve ser o processo de formação deste profissional? • Qual o papel da universidade nesta formação? • A contribuição da iniciação Científica para a formação do administrador. <ul style="list-style-type: none"> ○ Atividades desempenhadas pelos bolsistas de IC e sua relação com o curso de Administração. ○ Contribuições da participação em IC's para a prática profissional (cotidiano nas organizações). ○ Formas de transmissão do conhecimento desenvolvido pelos bolsistas para os demais alunos da universidade. ○ Manifestações de interesse (ações) da instituição no sentido de valorizar a IC. ○ Relação entre o currículo do curso de administração e as atividades de iniciação científica. • Em quais outros âmbitos a formação do administrador acontece? • Na sua perspectiva, qual a contribuição das outras instâncias como EJ e DA na formação do administrador?